

CAMINHOS DA
FORMAÇÃO DOCENTE:

DIÁLOGOS ENTRE ENSINO, MÉTODOS E
CONHECIMENTO EM UNIDADES DE APRENDIZAGEM

NAÍOLA PAIVA DE MIRANDA
CRISTIANA BARCELOS DA SILVA
PATRÍCIA GONÇALVES DE FREITAS
ORGANIZADORAS



2021

CAMINHOS DA
FORMAÇÃO DOCENTE:

DIÁLOGOS ENTRE ENSINO, MÉTODOS E
CONHECIMENTO EM UNIDADES DE APRENDIZAGEM

NAÍOLA PAIVA DE MIRANDA
CRISTIANA BARCELOS DA SILVA
PATRÍCIA GONÇALVES DE FREITAS
ORGANIZADORAS



2021

2021 by Editora e-Publicar
Copyright © Editora e-Publicar
Copyright do Texto © 2021 Os autores
Copyright da Edição © 2021 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

CAMINHOS DA FORMAÇÃO DOCENTE: DIÁLOGOS ENTRE ENSINO, MÉTODOS E CONHECIMENTO EM UNIDADES DE APRENDIZAGEM, VOL. 1

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

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
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



2021

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
Willian Douglas Guilherme - Universidade Federal do Tocantins

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

C183 Caminhos da formação docente [livro eletrônico] : diálogos entre ensino, métodos e conhecimento em unidades de aprendizagem: volume 1 / Organizadoras Naiola Paiva de Miranda, Cristiana Barcelos da Silva, Patrícia Gonçalves de Freitas. – Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-89950-49-3

1. Educação. 2. Prática de ensino. 3. Professores – Formação.
I. Miranda, Naiola Paiva de. II. Silva, Cristiana Barcelos da. III.
Freitas, Patrícia Gonçalves de.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Editora e-Publicar
Rio de Janeiro – RJ – Brasil
contato@editorapublicar.com.br
www.editorapublicar.com.br



2021

Apresentação

O precioso tesouro no palácio real se conserva escondido, guardado na intenção de não ser visto pelos demais transeuntes, somente a uma determinada classe da nobreza é dada a liberdade de conviver ou saber da existência de algo de valor no recinto real. Destarte, trazemos a público este tesouro que se intitula de : Caminhos da formação docente, volume 1 [livro eletrônico] : diálogos entre ensino, métodos e conhecimento em unidades de aprendizagem, para que todos possam usufruir do seu brilho, do seu valor em conteúdo, da sua companhia e da sua perene existência.

Os caminhos da formação docente se constituem na construção do ensino domiciliar com a perspectiva freireana, das implicações pedagógicas a luz do estudo Behaviorismo, de modo que a produção acadêmica seja uma revisão integrativa no ensino da química, da arte, e no estágio supervisionado em geografia. O uso do celular como ferramenta, instiga a coordenação pedagógica a adotar um currículo que contemple as diferenças culturais e com multimeios para alunos com deficiência visual. A (re)invenção do panorama das competências interpessoais, nos faz adotar metodologias ativas em tempos de pandemia, na preparação da escola regular para a inclusão de alunos com deficiência, dada a importância do planejamento participativo para evitar a desmotivação do professor em sala de aula.

A educação em direitos humanos, promove os saberes na formação docente, e a experimentação como uma autoeducação no ensino de matemática e física, que direcionam ao gestor escolar e seu olhar sobre a inclusão a formação em foco. Os jogos na docência promovem a importância da afetividade para a prática pedagógica da educação física. Educação sexual nas aulas de ciências e biologia, da substituição ao contrato do mal, ao bem estar docente demove a indisciplina na escola.

Na geometria esférica : um proposta de abordagem para o ensino médio, constitui uma ponte para a educação inclusiva. O lúdico no processo de aprendizagem na turma do pré respalda ao estágio supervisionado em ciências naturais que alcança a educação de jovens e adultos. As concepções de egressos sobre o estágio curricular reverberam a relação teoria - prática e os saberes docentes atuam através do currículo de pedagogia em uma análise teórica e documental.

No mundo há vários tipos de tesouros, porém o livro, é considerado um tesouro incomparável!

Naíola Paiva de Miranda

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	12
O ENSINO DOMICILIAR À LUZ DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL E SUA (IN)COMPATIBILIDADE COM A PERSPECTIVA FREIRIANA.	12
	Adriano dos Santos Moraes Jessica Silva Almeida Maria da Conceição Silva Almeida Cláudia Pereira de Sousa
CAPÍTULO 2	29
AS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DO BEHAVIORISMO NO ENSINO DE MATEMÁTICA DESTINADO AOS ALUNOS DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO DA TURMA 2M2, DO CURSO TÉCNICO EM COMUNICAÇÃO VISUAL DO CEEP/TIC.	29
DOI: 10.47402/ed.ep.c202119412493	Adriano dos Santos Moraes Jessica Silva Almeida Maria da Conceição Silva Almeida Raimundo Filho
CAPÍTULO 3	42
PRODUÇÃO ACADÊMICA EM PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA APOIADA NA ANÁLISE DE CONTEÚDO.	42
	Adriano dos Santos Moraes Jessica Silva Almeida
CAPÍTULO 4	66
ABORDAGEM DO TEMA DROGAS COMO CONTEXTUALIZAÇÃO PARA O ENSINO DE QUÍMICA	66
	Amanda Marques de Lima Cícero Romerio Pereira da Silva Évany Silva dos Santos Silvânia Narielly Araújo Lima Bruna Gerlane Marques Florentino Gabrielly Stefanny Dantas do Nascimento Gerlan Lino dos Santos
CAPÍTULO 5	76
REFLEXÕES SOBRE A LEITURA DE IMAGENS PARA O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA	76
	Ellen de Lourdes Pelliciarri Fanfoni Ana Graciela M. F. da Fonseca Voltolini José Serafim Bertoloto

CAPÍTULO 6	89
RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVENCIADA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA III DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA NO PERÍODO DE PANDEMIA.....	89
	Rayanne de Almeida Farias Rafaella Larissa Gomes da Silva Anderson Felipe Leite dos Santos
CAPÍTULO 7	100
O USO DO CELULAR COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NAS AULAS DE ARTES	100
	Andréa Sebastiana do Rosário Cavalcante Machado Cláudia Marciléa Pantoja
CAPÍTULO 8	112
A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA).....	112
	Antonio Matheus do Rosário Corrêa
CAPÍTULO 9	122
O CURRÍCULO E AS DIFERENÇAS CULTURAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	122
	Armelinda Borges da Silva Maria Aparecida Costa Oliveira Elaine Rodrigues Nichio Gisely Storch do Nascimento Santos Fábio Santos de Andrade Juracy Machado Pacífico
CAPÍTULO 10	132
ENSINO DE FRAÇÕES COM MULTIMEIOS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL	132
	Adriana Luz Fermiano Daniela Mendes Vieira da Silva
CAPÍTULO 11	146
A (RE)INVENÇÃO DO PANORAMA DAS COMPETÊNCIAS (INTER)PESSOAIS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES PARA AS APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS	146
	Dilmar Rodrigues da Silva Júnior Maria Divina Ferreira Lima
CAPÍTULO 12	161
METODOLOGIAS ATIVAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO TCC	161
	Eduardo Manuel Bartalini Gallego

CAPÍTULO 13	172
A PREPARAÇÃO DA ESCOLA REGULAR PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA.....	172
DOI: 10.47402/ed.ep.c20221142134931	Izabel Aparecida da Silva Eliete Zanelato
CAPÍTULO 14	184
A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO NO PROCESSO DE ENSINO - APRENDIZAGEM	184
	Agnaldo Gomes da Silva Júnior Ana Karoline da Costa Marinho Régio de Assunção Araújo Welmisclene Ferreira dos Santos Silva Eraldo Pereira Madeiro
CAPÍTULO 15	190
A DESMOTIVAÇÃO DO PROFESSOR EM SALA DE AULA.....	190
	Aldirene Rodrigues Marcos Eraldo Pereira Madeiro
CAPÍTULO 16	201
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: A PRODUTIVA RELAÇÃO ENTRE A FAMÍLIA E A INSTITUIÇÃO ESCOLAR NO COMPARTILHAMENTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DOS FILHOS	201
	Eraldo Pereira Madeiro José Paulo de Assunção
CAPÍTULO 17	214
OS SABERES NA FORMAÇÃO DOCENTE, A PRÁTICA EDUCATIVA E A INTERDISCIPLINARIDADE.....	214
	Fabíola Delsale Diniz Guerreiro
CAPÍTULO 18	224
EXPERIMENTAÇÃO COMO UMA AUTOEDUCAÇÃO FACILITADORA DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DE MATEMÁTICA E FÍSICA	224
	Thiago Bruno Granja Nogueira Luciano Silva de Menezes Flávia Jussara de Santana Menezes
CAPÍTULO 19	234
O GESTOR ESCOLAR E SEU OLHAR SOBRE A INCLUSÃO: A FORMAÇÃO EM FOCO	234
	Flaviane Pelloso Molina Freitas Jáima Pinheiro de Oliveira
CAPÍTULO 20	258
MUAD'DIB: JOGOS DE RPG, DOCÊNCIA E RELAÇÕES DE PODER	258
	Gilson Rocha de Oliveira

CAPÍTULO 21	268
A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFBA	268
	Graziela Silva Ferreira Ana Rita Silva Almeida
CAPÍTULO 22	285
EDUCAÇÃO SEXUAL NAS AULAS DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: CIENTIFICIDADES E SEXUALIDADES	285
	Henrique Rezende Untem Felipe Tsuzuki Nathália Hernandez Turke Virgínia Iara de Andrade Maistro
CAPÍTULO 23	295
DA SUBSTITUIÇÃO AO CONTRATO, DO MAL AO BEM ESTAR DOCENTE ...	295
	Henrique Rezende Untem
CAPÍTULO 24	303
A INDISCIPLINA NA ESCOLA: CAUSAS, PREVENÇÕES E ENFRENTAMENTO	303
	Humberto Corrêa dos Santos
CAPÍTULO 25	315
GEOMETRIA ESFÉRICA: UMA PROPOSTA DE ABORDAGEM PARA O ENSINO MÉDIO.....	315
	Daniela Aparecida Helpa Izabel Passos Bonete Leoni Malinoski Fillos
CAPÍTULO 26	332
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O APOIO DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM	332
	Jaqueline Ebbing dos Santos Geisa Letícia Kempfer Bock
CAPÍTULO 27	350
O LÚDICO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA TURMA DO PRÉ I DA ESCOLA MUNICIPAL OTAVIANO FERREIRA DOS SANTOS	350
	Jéssica da Silva Sampaio Éden Santos de Castro
CAPÍTULO 28	369
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM CIÊNCIAS NATURAIS: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	369
	Thamara de Holanda Andrade Kallyanne Fernandes da Silva José Deomar de Souza Barros

CAPÍTULO 29	379
CONCEPÇÕES DOS EGRESSOS DA LICENCIATURA EM FÍSICA SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR: A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA E OS SABERES DOCENTES.....	379
	Adalberto da Costa Silva Joseclécio Dutra Dantas
CAPÍTULO 30	397
O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA: UMA ANÁLISE TEÓRICA E DOCUMENTAL.....	397
	Ana Paula Arantes da Silva Jordanna Nunes Souza Josimar Pires Nicolau do Nascimento

CAPÍTULO 1

O ENSINO DOMICILIAR À LUZ DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL E SUA (IN)COMPATIBILIDADE COM A PERSPECTIVA FREIRIANA

Adriano dos Santos Moraes, Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT/IFBA), Técnico Administrativo em Educação, Instituto Federal Baiano

Jessica Silva Almeida, Pós-graduada em Direito Constitucional Aplicado, Técnica Administrativa em Educação, Instituto Federal Baiano

Maria da Conceição Silva Almeida, Vínculo, Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC/ UNEB), Técnica Administrativa em Educação, UNEB

Cláudia Pereira de Sousa, Doutora em Difusão do Conhecimento (DMMDC/UFBA), Docente, UNEB

RESUMO

A pesquisa está fundamentada em bases cognitivas referenciadas na Teoria Freiriana. Objetivou-se fazer uma análise do ensino domiciliar à luz da Constituição Federal do Brasil e dos limites e possibilidades da aplicabilidade (ou não) do método de Paulo Freire à proposta pedagógica do ensino domiciliar no Brasil. A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa e os procedimentos técnicos empregados foram a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Os resultados apontaram para a total incompatibilidade entre as duas propostas pedagógicas, além de chamar a atenção quanto aos eventuais riscos e prejuízos relacionados ao ensino, aprendizagem e desenvolvimento cognitivo dos estudantes deixados à mercê do ensino domiciliar no Brasil. Constatou-se ainda, a necessidade de maior aprofundamento teórico em estudos subsequentes referentes à crítica associada a um possível aumento da dificuldade de proteção dos menores submetidos ao ensino domiciliar (homeschooling), já que a escola geralmente identifica violências domésticas praticadas dentro de casa contra as crianças e adolescentes, e em relação ao enfrentamento da cultura de desvalorização da escola e dos professores.

PALAVRAS-CHAVE: Direito à Educação. Constituição Federal do Brasil. Ensino Domiciliar (homeschooling). Teoria Freiriana.

INTRODUÇÃO

A Constituição da República Federativa do Brasil, no seu artigo 6º, prevê a educação como direito social e, no seu artigo 205, estabelece que a educação:

direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 21, discorre que a educação escolar é composta pela educação básica –

formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – e a educação superior (BRASIL, 1996). O inciso I do artigo 3º da LDB prevê que o ensino será ministrado com base no princípio da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996, p. 1).

A educação é mediadora de direitos sociais e imprescindível como fator de desenvolvimento humano, cultural e de acesso à cidadania. Trata-se, portanto de um direito fundamental relacionado à dignidade da pessoa humana e à própria cidadania, pois exerce dupla função: de um lado, qualifica a comunidade como um todo, tornando-a esclarecida, politizada e desenvolvida, mas de outro lado, dignifica o indivíduo, verdadeiro titular desse direito subjetivo fundamental. (BRASIL, 1988). No caso da educação básica obrigatória, os titulares desse direito indisponível à educação são as crianças e adolescentes em idade escolar, pois assim prevê a Carta Magna, no seu art. 208:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. (BRASIL, 1988).

É patente, portanto, que é dever da família, sociedade e Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, a educação. Dessa forma, a Constituição Federal consagrou o dever de solidariedade entre a família e o Estado como núcleo principal à formação educacional das crianças, jovens e adolescentes com a dupla finalidade de defesa integral dos direitos das crianças e dos adolescentes e sua formação em cidadania, para que o Brasil possa vencer o grande desafio de uma educação melhor para as novas gerações, imprescindível para os países que se querem ver desenvolvidos. (BRASIL, 1988).

Nesse contexto, o Plenário do Supremo Tribunal Federal (STF), em seção realizada dia 12/09/2018, concluiu o julgamento do Recurso Extraordinário (RE) 888815, que discutiu se o ensino domiciliar (homeschooling) poderia ser considerado meio lícito de cumprimento, pela família, do dever de prover a educação dos filhos.¹ (BRASIL, 2018). O STF negou provimento ao recurso por maioria de votos, ficando vencidos o ministro relator Luís Roberto Barroso e, em parte, o ministro Edson Fachin, sendo que o ministro Alexandre de Moraes inaugurou a divergência e foi acompanhado pela maioria. A egrégia Corte entendeu que a Constituição Federal não veda de forma absoluta o ensino domiciliar, mas proíbe qualquer de suas espécies que não respeite o dever de solidariedade entre a família e o Estado como núcleo principal à formação educacional das crianças, jovens e adolescentes, o que torna inconstitucionais, portanto, as espécies de unchooling radical (desescolarização radical), unchooling moderado (desescolarização moderada) e homeschooling puro, em qualquer de suas variações. (BRASIL, 2018). Nesse diapasão, o Recurso extraordinário foi desprovido, com a fixação da seguinte tese (TEMA 822): “Não existe direito público subjetivo do aluno ou de sua família ao ensino domiciliar, inexistente na legislação brasileira”. (BRASIL, 2018, pág. 04).

Entretanto, em que pese a decisão do STF no campo jurídico, há de se considerar os seguintes questionamentos no campo da pedagogia: “Qual é a proposta pedagógica do ensino domiciliar (homeschooling)?”; “A educação domiciliar, em substituição ao processo de escolarização, colabora para a sociabilização e com o respeito às diferenças de valores, crenças e formação familiar?”, e “Há, de alguma forma, compatibilidade entre a proposta do ensino domiciliar e a teoria freiriana?”. Nos propomos a refletir sobre essas questões essenciais, e para tanto, na primeira seção desse artigo discorreremos sobre o ensino domiciliar à luz da Constituição Federal do Brasil, com foco na apreciação do Recurso Extraordinário (RE) 888815 pelo STF. Na segunda seção, apresentamos uma análise resumida acerca da proposta do ensino domiciliar (homeschooling) no Brasil, e na terceira seção, fazemos uma síntese sobre a proposta de educação popular na perspectiva freiriana.

Impende destacar, que a presente pesquisa - fundamentada em bases cognitivas referenciadas especificamente na Teoria Freiriana -, busca verificar se há algum grau de

1 Com repercussão geral reconhecida, o recurso teve origem em mandado de segurança impetrado pelos pais de uma menina, então com 11 anos, contra ato da Secretaria de Educação do Município de Canela (RS), que negou pedido para que ela fosse educada em casa, recomendando sua matrícula na rede regular de ensino. O recurso questiona atos do Juízo da Comarca de Canela e do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul (TJRS) que consideraram válida a decisão da Secretaria Municipal de Educação. (BRASIL, 2018).

compatibilidade entre o ensino domiciliar e a perspectiva do educador Paulo Freire. Objetivava-se fazer uma análise do ensino domiciliar à luz da Constituição Federal do Brasil e dos limites e possibilidades circunscritos à compatibilidade do método freiriano à proposta pedagógica do ensino domiciliar. A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa e os procedimentos técnicos empregados foram a pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. Os resultados apontaram para a total incompatibilidade entre as duas propostas pedagógicas, além de chamar a atenção quanto aos riscos e prejuízos relacionados ao ensino, aprendizagem e desenvolvimento cognitivo dos estudantes deixados à mercê do ensino domiciliar (homeschooling) no Brasil. Registra-se ainda, a necessidade de maior aprofundamento teórico em estudos subsequentes referentes à crítica associada ao um possível aumento da dificuldade de proteção dos menores submetidos ao ensino domiciliar (homeschooling), uma vez que a escola geralmente identifica violências domésticas praticadas dentro de casa contra as crianças e adolescentes, e em relação ao enfrentamento da cultura de desvalorização da escola pública, gratuita e socialmente referenciada e dos professores.

O ENSINO DOMICILIAR À LUZ DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL

A possibilidade de o ensino domiciliar (homeschooling) ser considerado como meio lícito de cumprimento, pela família, do dever de prover educação, foi discutido pelo Plenário do Supremo Tribunal Federal (STF), em seção realizada dia 12/09/2018, o qual negou provimento ao Recurso Extraordinário (RE) 888815, com repercussão geral reconhecida pela Corte. Dessa forma, segundo a fundamentação adotada pela maioria dos ministros, o pedido formulado no recurso não pode ser acolhido, uma vez que não há legislação que regule preceitos e regras aplicáveis a essa modalidade de ensino. (BRASIL, 2018).²

O relator do RE, ministro Luís Roberto Barroso, votou (06/09/2018) no sentido do provimento do recurso. Ele considerou constitucional a prática de ensino domiciliar a crianças e adolescentes, tendo alegado sua compatibilidade com as finalidades e os valores da educação infanto-juvenil, expressos na Constituição de 1988. (BRASIL, 1988). Em seu voto, Barroso

² Recurso extraordinário desprovido, com a fixação da seguinte tese (TEMA 822): “Não existe direito público subjetivo do aluno ou de sua família ao ensino domiciliar, inexistente na legislação brasileira”. (BRASIL, 2018, pág. 04).

propôs algumas regras de regulamentação da matéria, com base em limites constitucionais. Entretanto, o julgamento foi retomado (12/09/2018) com o voto do ministro Alexandre de Moraes, que abriu a divergência no sentido do desprovimento do recurso, sendo que este foi seguido pela maioria dos ministros, ficando vencidos o relator (integralmente) e o ministro Edson Fachin (parcialmente). (BRASIL, 2018).

O ministro Edson Fachin, votou pelo parcial provimento ao recurso, acolhendo a tese da constitucionalidade do direito de liberdade de educação em casa. Porém, como a medida dependia do reconhecimento de sua eficácia, divergiu do relator quanto ao exercício do direito, impondo ao legislador que disciplinasse a sua forma de execução e de fiscalização no prazo máximo de um ano. Segundo o Ministro, o Estado tem o dever de garantir o pluralismo de concepções pedagógicas e, sendo o ensino domiciliar um método de ensino, poderia ser escolhido pelos pais como forma de garantir a educação dos filhos. (BRASIL, 2018). Em suas palavras:

Não é dado ao Judiciário, menos por razões processuais, como a vedação de reexame de provas, do que por falta de capacidade institucional, estimar a viabilidade de se admitir tal concepção para todo o país, ou mesmo sua efetividade, razão pela qual a omissão aqui reconhecida limita-se à ausência de avaliação da concepção de ensino domiciliar pelos órgãos competentes.

Assim, acompanho o e. Relator para reconhecer a legitimidade da pretensão de ver a educação domiciliar incluída na política pública educacional. Nada há no texto constitucional que o impeça, desde que observados os princípios ali estabelecidos. Logo, acolho a tese segundo a qual é constitucional o direito de liberdade de educação no recesso do lar.

No entanto, porque essa medida está a depender do reconhecimento de sua eficácia pelo órgãos oficiais, peço vênua a Sua Excelência para prover parcialmente o recurso, apenas para lançar um apelo ao legislador a fim de que, admitida a viabilidade do método de ensino, discipline sua forma de execução e de fiscalização, no prazo máximo de um ano. É como voto. (BRASIL, 2018, pág. 14).

De outro lado, o ministro Alexandre de Moraes, por entender que o ensino domiciliar não se constitui em um direito, e sim uma possibilidade legal, destacou a falta de regulamentação para a aplicação do ensino domiciliar, votando pelo desprovimento do recurso. Para o Ministro, a Constituição Federal, em seus artigos 205 e 227, prevê a solidariedade do Estado e da família no dever de cuidar da educação das crianças, posto que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [...]

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo

de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

Para Moraes, o artigo 226 da Carta Magna garante liberdade aos pais para estabelecer o planejamento familiar, na medida em que a Constituição Federal prevê que “a família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado” (BRASIL, 1988). Entretanto, segundo ele, o texto constitucional visou colocar a família e o Estado juntos para alcançar uma educação cada vez melhor para as novas gerações. Só Estados totalitários, segundo o ministro Alexandre, afastam a família da educação de seus filhos. (BRASIL, 2018).

Nesse diapasão, para o Ministro, a Constituição estabelece princípios, preceitos e regras que devem ser aplicados à educação, entre eles a existência de um núcleo mínimo curricular e a necessidade de convivência familiar e comunitária. Dessa maneira, dentre as formas de ensino domiciliar (homeschooling), o ministro Alexandre de Moraes ressaltou que a chamada espécie utilitarista, que permite fiscalização e acompanhamento, é a única que não é vedada pela Constituição. Todavia, para ser colocada em prática, deveria seguir preceitos e regras, que incluiria cadastramento dos alunos, avaliações pedagógicas e de socialização e frequência, com a finalidade de evitar uma piora no quadro de evasão escolar disfarçada sob o manto do ensino domiciliar. (BRASIL, 2018). Conforme o ministro:

A Constituição Federal admite um homeschooling que pode ser denominado “utilitarista” ou "ensino domiciliar por conveniência circunstancial", que tem suas razões entre as várias que foram alegadas da tribuna, nas diversas sustentações orais – a questão religiosa, de bullying, de drogas nas escolas, de violência. A partir dessas circunstâncias, não estará vedada a opção dos pais pelo ensino domiciliar, desde que siga os mesmos conteúdos básicos do ensino escolar público e privado, que permita a supervisão, fiscalização e avaliações periódicas, ou seja, que acompanhe e concretize o dever solidário da Família e Estado em educar as crianças, adolescentes e jovens, nos termos constitucionais. Entendo ser a única espécie de ensino domiciliar autorizada pelo texto constitucional, pois não exclui a concretização do dever de solidariedade estatal. Esse modelo chama-se utilitarista porque, sem se opor radicalmente à ideia de institucionalização e à supervisão estatal, apresenta-se como alternativa útil para prover os fins educacionais de modo tão ou mais eficiente que a escola.

O fato de a família também ser solidária no dever de participar da educação não permite que possa afastar o Estado, assim como o Estado jamais poderá afastá-la. Não se trata de opção, porque essa solidariedade, como iniciei dizendo, foi uma cristalina decisão do legislador constituinte e dá-se em prol da criança, do jovem, do adolescente. Nem Estado e nem família podem abrir mão dessa convivência, pois é um dever de ambos. Portanto, somente é admitida pela Constituição Federal a possibilidade do "ensino domiciliar utilitarista", com base no dever solidário Família/Estado, com regramento legal, com fiscalização, com avaliações periódicas e observância das finalidades e objetivos constitucionais. (BRASIL, 2018, pág. 11).

Nessa linha, ao votar com a divergência aberta pelo ministro Alexandre de Moraes, a ministra Rosa Weber lembrou que enquanto a Constituição de 1946 previa que a educação dos filhos se dava no lar e na escola (BRASIL, 1946), a Carta de 1988 impôs um novo modelo,

consagrado entre outros no artigo 208 (parágrafo 3º), segundo o qual “compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola”. (BRASIL, 1988). Esse modelo, segundo a ministra, foi regulamentado no plano infraconstitucional por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (BRASIL, 1996) e do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990), que falam na obrigatoriedade dos pais em matricularem seus filhos na rede regular de ensino. A ministra salientou que o mandado de segurança impetrado na instância de origem discute basicamente a legislação infraconstitucional, que obriga os pais a procederem à matrícula dos filhos na rede regular de ensino. E nesse aspecto, a ministra disse que não existia espaço para se conceder o pedido.

O ministro Luiz Fux também divergiu do relator e votou pelo desprovimento do recurso. Mas, em seu entendimento, havia inconstitucionalidade do ensino domiciliar em razão de sua incompatibilidade com dispositivos constitucionais, dentre eles os que dispõem sobre o dever dos pais de matricular os filhos e da frequência à escola, e o que trata da obrigatoriedade de matrícula em instituições de ensino. Fux citou ainda dispositivos da LDB (BRASIL, 1996) e do ECA (BRASIL, 1990) que apontam no mesmo sentido, e até mesmo o regulamento do programa Bolsa Família (BRASIL, 2004), que, nos termos da Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, exige comprovação de frequência na escola para ser disponibilizado. O ministro apontou ainda a importância da função socializadora da educação formal, que contribui para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2018).

O ministro Ricardo Lewandowski seguiu os fundamentos adotados pelo ministro Luiz Fux. Ele ressaltou a importância da educação como forma de construção da cidadania e da vida pública, por meio do engajamento dos indivíduos, numa perspectiva de cidadania ativa. Para Lewandowski, a legislação brasileira é clara quanto ao assunto, afastando a possibilidade de individualização do ensino no formato domiciliar. (BRASIL, 2018). “A educação é direito e dever do Estado e da família, mas não exclusivamente desta, e deve ser construída coletivamente”, afirmou (BRASIL, 2018, pág 05). O risco seria a fragmentação social e desenvolvimento de “bolhas” de conhecimento, contribuindo para a divisão do país, intolerância e incompreensão. (BRASIL, 2018). O ministro Ricardo Lewandowski assim disse:

Entendo que não há razão para retirar uma criança das escolas oficiais, públicas ou privadas, em decorrência da insatisfação de alguns com a qualidade do ensino. A solução para essa pretensa deficiência - que, aliás, não atinge as caríssimas escolas privadas frequentadas pela elite - seria dotá-las de mais recursos estatais e capacitar melhor os professores, inclusive mediante uma remuneração digna. Insisto em que

essa solução não encontra guarida no princípio republicano, o qual reclama engajamento, e não exclusão ou o isolamento das pessoas com relação ao meio social, porque o interesse individual não é, nem pode ser, a única força a animar a vida em comunidade.

O republicanismo aponta para a primazia da política, significando a imersão do indivíduo na vida da coletividade, notadamente quando está em jogo o bem comum, devendo ficar em segundo plano os ideais de uma vida aprazível ou confortável, no âmbito pessoal. Não que tal desiderato deva ser desde logo atestado, mas é que se trata de um bem que só ser alcançado coletivamente. Aqui, cumpre ressaltar a sabedoria do legislador quando se posiciona tão claramente em favor de uma empreitada coletiva no domínio educacional. Ao assim dispor, contribui para que sejam evitados os riscos de fragmentação social, impedindo, ademais, o desenvolvimento de verdadeiras “bolhas” no tocante ao conhecimento, as quais contribuem ainda mais para a intensa clivagem que se observa hoje em nosso país, dividido por intolerâncias e incompreensões de toda a ordem. (BRASIL, 2018, pág. 7).

Nessa mesma linha, o ministro Gilmar Mendes também votou pelo desprovimento do RE, destacando a dimensão constitucional da questão, a qual fixa um modelo educacional mais amplo do que o domiciliar ou estatal isoladamente, devendo ser alcançada multidimensionalmente. E ressaltou o custo que a adoção do ensino domiciliar traria para o sistema de ensino, uma vez que exigiria a instituição de uma política de fiscalização e avaliação. Para ele, apenas por meio de lei essa modalidade de ensino pode ser experimentada. (BRASIL, 2018).

O voto do ministro Marco Aurélio seguiu a mesma orientação e destacou a realidade normativa educacional brasileira para concluir pela impossibilidade do ensino domiciliar. “Textos legais não permitem interpretações extravagantes. Há uma máxima em hermenêutica segundo a qual onde o texto é claro não cabe interpretação”, afirmou. (BRASIL, 2018, pág 06). Segundo ele, dar provimento ao recurso extraordinário implica afastar a aplicabilidade de preceitos que não apresentam traços de inconstitucionalidade no ECA. (BRASIL, 1990), e na LDB (BRASIL, 1996). Para o ministro, decidir em sentido contrário, com base em precedentes estrangeiros, pode levar a contradizer o esforço da sociedade brasileira para o avanço da educação, trazendo de volta um passado no qual grande parcela dos jovens se encontrava distante do ensino. (BRASIL, 2018).

Já o ministro Dias Toffoli, seguiu o voto do ministro Alexandre de Moraes, no sentido de negar provimento ao recurso, mas não declarando a inconstitucionalidade desse modelo de educação. Ele disse que comungava das premissas do voto do ministro Roberto Barroso, no caso julgado, no entanto, destacou a dificuldade de constatar, de imediato, a existência de direito líquido e certo que justificasse o provimento do recurso. (BRASIL, 2018).

A presidente do STF, Ministra Cármen Lúcia, também seguiu o voto divergente do ministro Alexandre de Moraes. Ela ressaltou as premissas do relator relativas à importância fundamental da educação, aos problemas relativos a ela na sociedade brasileira e ao interesse dos educandos como centro da discussão. Mas, na ausência de um marco normativo específico que possa garantir o bem-estar da criança, votou por negar provimento ao recurso extraordinário, sem discutir a constitucionalidade do instituto. (BRASIL, 2018). Nas palavras da Ministra:

No capítulo III da ordem social da Constituição se confere tratamento relativamente pormenorizado ao direito à educação, prevendo-se: a) os princípios com base nos quais o ensino deve ser ministrado (art. 206); b) a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira das universidades; c) as garantias mínimas a serem asseguradas pelo Estado relacionadas à educação (art. 208); d) as condições mediante as quais o ensino pode ser ministrado pela iniciativa privada (art. 209); e) as diretrizes para a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental (art. 210); f) os parâmetros para a organização administrativa e financeira dos sistemas de ensino federal, estaduais, distrital e municipais (arts. 211 e 212); g) as regras para a aplicação de recursos públicos para escolas públicas, comunitárias, confessionais e filantrópicas, e para bolsas de estudo (art. 213); e h) o estabelecimento de planos nacionais de educação de duração decenal (art. 214).

Não há, em nenhum desses dispositivos, normas estabelecendo quaisquer balizas para o ensino domiciliar. Não se extrai de nenhuma delas, nem implicitamente, o direito dos pais de tomar para si o encargo da educação intelectual de seus filhos sem auxílio do Estado. Esses dispositivos não têm densidade normativa para que o Poder Judiciário possibilite a submissão de pessoas ao ensino domiciliar sem a existência de lei. (BRASIL, 2018, pág. 12).

Dessa maneira, ficou estabelecido pelo STF que a Constituição Federal não vedava de forma absoluta o ensino domiciliar, mas proibia qualquer de suas espécies que não respeitasse o dever de solidariedade entre a família e o Estado como núcleo principal à formação educacional das crianças, jovens e adolescentes. São inconstitucionais, portanto, as espécies de *unschooling* radical (desescolarização radical), *unschooling* moderado (desescolarização moderada) e *homeschooling* puro, em qualquer de suas variações. Deliberou-se que o ensino domiciliar não é um direito público subjetivo do aluno ou de sua família, porém não é vedada constitucionalmente sua criação por meio de lei federal, editada pelo Congresso Nacional, na modalidade “utilitarista” ou “por conveniência circunstancial”, desde que se cumpra a obrigatoriedade, de 4 a 17 anos, e se respeite o dever solidário Família/Estado, o núcleo básico de matérias acadêmicas, a supervisão, avaliação e fiscalização pelo Poder Público; bem como as demais previsões impostas diretamente pelo texto constitucional, inclusive no tocante às finalidades e objetivos do ensino; em especial, evitar a evasão escolar e garantir a socialização do indivíduo, por meio de ampla convivência familiar e comunitária (CF, art. 227). (BRASIL, 1998).

Diante deste cenário e da decisão supra, é oportuno analisar os fundamentos e elementos constitutivos da proposta da educação domiciliar (homeschooling), o que faremos na seção subsequente

A PROPOSTA DO ENSINO DOMICILIAR (HOMESCHOOLING).

A Educação Domiciliar ou homeschooling como também é conhecida, é uma prática de ensino em que os pais ou tutores legais assumem o papel de professores dos filhos, com idade de 4 a 17 anos. As aulas são realizadas em casa com o auxílio de materiais didáticos e pedagógicos, dispensando a necessidade de as crianças irem à escola regular. Conforme Andrade (2014, p. 19), o homeschooling - termo oriundo do idioma inglês, é a palavra utilizada, frequentemente, nos Estados Unidos da América (EUA) e adotada internacionalmente para indicar a prática em que os pais assumem a responsabilidade dos processos educacionais dos filhos, promovendo a educação em casa, ao invés da escolarização regular e institucionalizada. Andrade (2014, p. 19), pontua que o termo é comumente traduzindo para o Português por “educação domiciliar” e que a expressão escola no gerúndio (schooling), propõe o modelo de educação constante, onde as abordagens de ensino adotadas pelos pais buscam oferecer um aprendizado contínuo, inserindo no cotidiano da família, atividades habituais ou não, que podem ser voltadas para o ensino-aprendizagem, como refeições, passeios, viagens, encontros de famílias, dentre outros.

Segundo Moreira (2017, p. 62, 63), a educação domiciliar é uma proposta de ensino que não se restringe a um método ou metodologia única, sendo o foco dessa prática a definição, pelos pais, dos conteúdos e do modo como será realizada a educação dos seus filhos. Dessa forma, diz-se que a família pode oferecer os conteúdos de forma personalizada, de acordo com as individualidades, peculiaridades e o desenvolvimento cognitivo de cada criança. Por esse motivo, conforme Moreira (2017, p. 62, 63), diferentes abordagens podem ser adotadas, dependendo da realidade de cada família e das diferenças de cada criança a ser educada.

Países como Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, França, Portugal e Rússia, permitem o ensino domiciliar. No entanto, Alemanha, Espanha, Grécia e Suécia estão entre os países nos quais essa prática é proibida. No Brasil, o tema é pauta antiga e recorrente no Congresso Nacional, tendo sido o assunto discutido pela primeira vez em 1994 na Câmara dos Deputados. Na ocasião, foi apresentado o Projeto de Lei (PL) nº 4.657/1994 (BRASIL, 1994), de autoria

do Deputado João Teixeira (PL/MT), que autorizava a prática do ensino domiciliar de 1º grau. Nos anos seguintes, outras propostas legislativas foram apresentadas, mas todas foram arquivadas, a saber: Projeto de Lei (PL) nº 6001/2001, do Deputado Ricardo Izar (PTB/SP), o PL nº 6484/2002, do Deputado Osório Adriano (PFL/DF), o PL nº 3518/2008, dos Deputados Henrique Afonso (PT/AC) e Miguel Martini (PHS/MG) e o PL nº 4122/2008, do Deputado Walter Brito Neto (PRB/PR). Também foi apresentada, na Câmara dos Deputados, a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 444/2009, do Deputado Wilson Picler (PDT/PR). O tema voltou a ser apreciado recentemente por meio de outras proposições que tramitam em conjunto (apensados) na Câmara dos Deputados - Projeto de Lei nº 3.179/2012, de autoria do Deputado Lincoln Portela (PR/MG), o PL nº 3261/2015, do Deputado Eduardo Bolsonaro (PSC/SP) e o PL nº 10.185/2018, do Deputado Alan Rick (DEM/AC), o PL nº 3159/2019 (Natália Bonavides - PT/RN); PL nº 2401/2019 (Poder Executivo); PL nº 5852/2019 (Pastor Eurico - PATRIOTA/PE); PL nº 3262/2019 (Chris Tonietto - PSL/RJ, Bia Kicis - PSL/DF, Caroline de Toni - PSL/SC); e o PL nº 6188/2019 (Geninho Zuliani - DEM/SP).³

Apresentada a síntese sobre os aspectos metodológicos que caracterizam a educação domiciliar no Brasil (homeschooling), na próxima seção, discorreremos sobre a proposta da educação popular na perspectiva freiriana.

A EDUCAÇÃO POPULAR NA PERSPECTIVA FREIRIANA

Paulo Freire é tributário de uma leitura histórica das décadas de 50 e 60, inserida numa conjuntura política essencialmente crítica ao populismo, enquanto forma política, e ao capitalismo dependente. Seu método, desenvolvido como estratégia para a alfabetização de adultos e popularmente conhecido como “Método Paulo Freire”, possui fundamentação humanista ao vislumbrar na educação um ato criador, a medida em que proporciona ao indivíduo autonomia, consciência crítica e capacidade de decisão. (FREIRE, 1992). Nesse sentido, cabe frisar que o próprio Paulo Freire considerava sua metodologia um método de aprender e não propriamente de ensinar, portanto muito mais próxima a uma Teoria do Conhecimento do que uma metodologia de ensino propriamente dita. Como tal, os princípios ético-metodológicos de sua teoria eram constituídos com base no respeito pelo educando e na

³ As propostas legislativas supracitadas podem ser consultadas em: <https://www.camara.leg.br/busca-portal/proposicoes/pesquisa-simplificada>.

conquista da autonomia, tendo o dialogicidade como fio condutor do processo de ensino-aprendizagem. (FREIRE, 1992).

Paulo Freire idealizou a educação popular e realizou as primeiras iniciativas de conscientização política do povo, em nome da emancipação social, cultural e política das classes sociais excluídas e oprimidas, pois a proposta freiriana dialoga com essa realidade histórica, e se constitui em uma pedagogia libertadora, cuja perspectiva é a de emancipação dos sujeitos e a transformação das condições concretas em que se dá a opressão a que estão submetidos:

É por isso que alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta ainda os oprimidos. Ao desvelá-la, contudo, dão um passo para superá-la desde que se engajem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão. [...] não basta ao operário ter na cabeça a ideia do objeto que quer produzir. É preciso fazê-lo. (FREIRE, 1992, p. 32).

Paulo Freire (1994; 1981) apresentou a necessidade de uma Educação ética e responsável que apresentasse as contradições históricas de seu tempo, contribuindo com a conscientização e que tivesse como pretensão colocar homens e mulheres em diálogo permanente, apontando, a partir dessa relação, uma perspectiva de sociedade que contemplasse as suas reais necessidades, uma Educação Popular comprometida com os anseios de todo povo. Nesse sentido, para Junior e Torres (2009), citando Brandão, a Educação Popular na perspectiva freiriana se refere à:

Educação Popular é a prática pedagógica que participa, por meio de diversas situações e instrumentos, do processo de um saber orgânico das classes populares (quando [...] aprendem, a partir de sua própria política, a ler a sua própria história) que serve à produção do poder das classes populares. (BRANDÃO 1986 apud JUNIOR e TORRES, 2009, p.26)

A partir de reflexões teóricas e práticas, Paulo Freire (1921-1997) desenvolveu uma concepção de Educação Popular necessariamente comprometida com a causa dos oprimidos, sendo que a radicalidade da proposta freiriana consiste na construção, com os sujeitos, de formas de compreensão da realidade da opressão que os atinge e na elaboração coletiva de propostas de intervenção ativa e transformadora no/do mundo (relação consciência-mundo). A Educação Popular busca promover, portanto, a realização da práxis, por meio da indissociabilidade entre conhecimento e intervenção na realidade. (FREIRE, 1980). Nas palavras do Educador:

A conscientização é um compromisso histórico [...], implica que os homens assumam seu papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece [...], está baseada na relação consciência-mundo. (FREIRE, 1980, p. 26).

Pode-se dizer que a base da crítica freiriana é a ontologia do ser e a realidade opressora que a nega, sendo a partir disso que o autor faz a justificativa para uma pedagogia do oprimido. (FREIRE, 1987). Dessa forma, para Freire, não bastava tão somente dar voz reivindicatória às massas “imersas” na obscuridade da consciência ingênua, antes, era necessário despertar nessas mesmas massas a consciência crítica na medida em que essa consciência seria a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica nas suas correlações causais e circunstanciais. Essa é a razão pela qual é própria da consciência crítica a sua integração com a realidade, enquanto que na consciência ingênua se dá a superposição à realidade. (FREIRE, 1994, p. 113-114) Nesse ponto, cabe destacar que diferentes visões de mundo podem contribuir para a transformação da realidade ou para a manutenção das relações de poder e de dominação do outro (em suas mais diversas formas de exploração: econômica, política, social, racial, sexista, xenófoba, homofobia, religiosa e etc.). Isto ocorre porque as interpretações que fazemos da realidade não estão dissociadas de nossa atuação e intencionalidade política. Dessa forma:

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para a transformar. [...] Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas e contornos não discirna; [...] Isto é verdade se se refere às forças da natureza [...] isto também é assim nas forças sociais [...]. A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer. (FREIRE, 1980, p. 40).

Nesse sentido, a Educação Popular, em que pese a conjuntura atual e os problemas estruturais da dinâmica neoliberal, apresenta possibilidades para que sejam desencadeadas ações comprometidas com as causas do povo: que venham a colaborar com seu processo de conscientização e participação ativa, com sua libertação, emancipação e atuação como sujeitos realmente livres, que estabeleçam relações para contestação e transformação do atual sistema político e da ordem econômica e social vigente. Nesse sentido, Gadotti (1983), compreende a Educação enquanto instrumento de luta, por ser conflitante dentro da sociedade de classes:

[...] a Educação só pode ser transformadora nessa luta surda, no cotidiano, na lenta tarefa de transformação da ideologia, na guerrilha ideológica [...]. Por que ela pode ser transformadora? Porque o trabalho educativo é essencialmente político e é o político que é transformador (GADOTTI, 1983, p. 162-163).

Em outras palavras:

[...] a educação popular surge à margem da educação de adultos e, aos poucos, afirma-se contra ela [...] de Educação para o povo, a educação popular irrompe como um movimento primeiro de renovação e, depois, de revolução do saber e de transformação do mundo através do poder de um saber popular. (GADOTTI; TORRES, 1994, p. 35-36).

Percebe-se que para que seja possível a concepção de Educação proposta por Paulo Freire - uma que seja comprometida com os oprimidos e com sua libertação da realidade opressora em que estão inseridos, é imprescindível a conscientização a respeito das condições sociais que causam e mantêm a opressão, na medida em que essa conscientização não é apenas a tomada de consciência, mas sim, representa um processo dialético em que ação-reflexão-ação se articulam para a emancipação dos sujeitos. Trata-se da realização da práxis transformadora por aqueles que, indignados com sua realidade, e esperançosos na mudança, se reconhecem como dignos e capazes de se assumirem como sujeitos corresponsáveis por um objetivo comum.

Em Paulo Freire, compreendemos que a educação efetiva e de qualidade é aquela que permite ao educando evoluir de uma consciência ingênua para uma crítica, que lhe proporcione condições de libertar-se da opressão. Essa proposta de educação, carregada de valores sociais e princípios éticos, aplicado na alfabetização, seja de jovens e adultos ou de crianças, viabiliza ao educando entendimento/consciência sobre si e sobre o outro e sobre a sociedade à qual está inserido, sendo que, o que se pretende com a tomada de consciência é a libertação da alienação, o que lhe permitirá atuar para transformar o mundo. Dessa maneira, as práticas de Educação Popular que recuperaram o legado freiriano demandam a adesão à princípios solidários e cooperativos, humanizadores, relações carregadas de sentido e de afeto, amorosidade e respeito, sem conduto desloca-se das questões centrais atinentes aos aspectos materiais e da vida, a partir do movimento do real e da concretude das coisas. (FREIRE, 1992).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Plenário do Supremo Tribunal Federal (STF) julgou o Recurso Extraordinário (RE) 888815, que discutiu se o ensino domiciliar (homeschooling) poderia ser considerado meio lícito de cumprimento, pela família, do dever de prover a educação dos filhos. O STF negou provimento ao recurso por maioria de votos, e entendeu que a Constituição Federal não veda de forma absoluta o ensino domiciliar, mas proíbe qualquer de suas espécies que não respeite o dever de solidariedade entre a família e o Estado como núcleo principal à formação educacional das crianças, jovens e adolescentes, a saber: unschooling radical (desescolarização radical), unschooling moderado (desescolarização moderada) e homeschooling puro.

Entretanto, em que pese a decisão do STF no campo jurídico, consideramos, no campo da pedagogia, que a proposta do ensino domiciliar (homeschooling), em substituição ao

processo de escolarização, não colabora para a sociabilização e com o respeito às diferenças de valores, crenças e formação familiar. Comprendemos que, como o processo educacional para o aprendizado por meio da educação domiciliar (homeschooling) pode apresentar-se com diferentes abordagens, não possuindo uma estrutura didático-metodológica específica (já que cada família é responsável por decidir qual metodologia utilizará no processo educacional), tende a incorrer em comportamentos e aplicação de técnicas e métodos que acabam por não contribuir para o melhor desenvolvimento cognitivo da criança ou adolescente.

Ademais, apontamos como um dos principais riscos ou prejuízo ao ensino, aprendizagem e desenvolvimento cognitivo dos estudantes deixados à mercê do ensino domiciliar no Brasil, a possibilidade da criança ou adolescente ter sua socialização restrita e não ter acesso a outras formas de visão de mundo, na medida em que o processo de reconhecimento social pressupõe o conflito entre particularidades, como elemento essencial para o reconhecimento recíproco dos indivíduos, pois a apresentação à criança a determinados valores e pontos de vista diferentes daqueles difundidos no ambiente doméstico permite o acesso à valores múltiplos.

Outrossim, não desconsideramos aspectos outros que colocam a educação domiciliar (homeschooling) em uma luz desfavorável e demandam maior aprofundamento teórico em estudos subsequentes: relativos à crítica associada a um possível aumento da dificuldade de proteção dos menores, já que a escola geralmente identifica violências domésticas praticadas dentro de casa contra as crianças e adolescentes, e o incentivo a uma cultura de desvalorização da escola e dos professores - profissionais capacitados e com a didática necessária para lecionar conteúdos e aplicar as melhores técnicas, métodos e práticas para contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de crianças e adolescentes.

Dessa forma, entendemos que há uma absoluta incompatibilidade entre o ensino domiciliar e a perspectiva de Paulo Freire, o que corrobora a necessidade, mais do que nunca, de se resgatar a proposta freiriana de Educação Popular, a qual visa à organização autônoma e emancipadora dos grupos populares, em detrimento de iniciativas de caráter individualistas e socialmente não referenciadas, como nos parece ser o ensino domiciliar no Brasil (homeschooling).

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Édison Prado de. **A educação familiar desescolarizada como um direito da criança e do adolescente: relevância, limites e possibilidades na ampliação do direito à educação**. 2014. 403 f. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10112014-111617/pt-br.php>. Acesso em: 04 mar. 2021.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. **Propostas Legislativas**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/busca-portal/proposicoes/pesquisa-simplificada>. Acesso em: 07 mar. 2021.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao_compilado.htm. Acesso em: 06 mar. 2021.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1946**. Brasília, DF, Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 15 mar. 2021.

_____. **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 06 mar. 2021.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 07 mar. 2021.

_____. **Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004**. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/L10.836compilado.htm. Acesso em 07 mar. 2021.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980

_____. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

_____; TORRES, Carlos Alberto (Org.). **Educação popular: utopia Latino-Americana**. São Paulo: Cortez; EDUSP, 1994.

JUNIOR, P, Israel; TORRES, M, Michelangelo. **Atualidade do Pensamento de Paulo**

Freire na Educação Popular. In: ASSUMPÇÃO, Raiane (Org). Educação Popular na Perspectiva Freiriana. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. P. 19-54

MOREIRA, Alexandre Magno Fernandes. **O Direito à Educação Domiciliar**. 1ª ed., Brasília: Editora Monergismo, 2017.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Recurso Extraordinário (RE) 888815**. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudenciaRepercussao/verAndamentoProcesso.asp?incidente=4774632&numeroProcesso=888815&classeProcesso=RE&numeroTema=822>. Acesso em: 05 mar. 2021.

CAPÍTULO 2

AS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DO BEHAVIORISMO NO ENSINO DE MATEMÁTICA DESTINADO AOS ALUNOS DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO DA TURMA 2M2, DO CURSO TÉCNICO EM COMUNICAÇÃO VISUAL DO CEEP/TIC

DOI: 10.47402/ed.ep.c202119412493

Adriano dos Santos Moraes, Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, PROFEPT/IFBA, Técnico Administrativo em Educação, Instituto Federal Baiano
Jessica Silva Almeida, Pós-graduada em Direito Constitucional Aplicado, Técnica Administrativa em Educação, Instituto Federal Baiano
Maria da Conceição Silva Almeida, Vínculo, Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, GESTEC/ UNEB, Técnica Administrativa em Educação, UNEB
Raimundo Filho, Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, Professor, Centro Estadual de Educação Profissional em Tecnologia, Informação e Comunicação, CEEP/TIC

RESUMO

Este artigo objetiva apresentar as implicações pedagógicas da teoria de aprendizagem behaviorista/comportamentalista no ensino da matemática dirigido aos alunos de nível médio integrado da Turma 2M2, do Curso Técnico em Comunicação Visual do Centro Estadual de Educação Profissional em Tecnologia, Informação e Comunicação (CEEP/TIC), o qual está localizado no município de Lauro de Freitas - Bahia. Através de pesquisa bibliográfica e observação de aula presencial, evidenciou-se que a teoria comportamentalista não atente aos aspectos fundamentais do processo de ensino e aprendizagem da matemática, que por ser altamente complexo não pode se resumir ao ato de apenas “explicar” verbalmente conteúdos, apresentar definições, conceitos, cálculos, fórmulas ou realizar exemplos maciçamente, uma vez que isso não é suficiente para que os alunos construam seu conhecimento matemático.

PALAVRAS-CHAVE: Behaviorismo. Teoria da Aprendizagem. Implicações Pedagógicas. Ensino da Matemática. Ensino Médio Integrado.

1 INTRODUÇÃO

Para o ensino eficaz e efetivo da Matemática é importante conhecer as várias teorias que a sustenta, como forma de melhor conhecê-la e perceber as suas bases, pois ao conhecimento específico o professor deve agregar conhecimentos diversos, particularmente os referentes ao processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, para auxiliar na compreensão do processo de ensino-aprendizagem, muitas áreas apresentaram suas contribuições, notadamente a Psicologia da Educação. No caso

específico do ensino-aprendizagem da Matemática, entende-se que a Psicologia da Educação deveria estar presente nos cursos de formação de professores:

A obrigatoriedade aqui não se refere àquela legal, que, inclusive desapareceu com a legislação e a modernização dos cursos. Trata-se da obrigatoriedade expressa pela estreita relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem do indivíduo e a aquisição, manutenção e uso do conhecimento matemático, adquirido tanto dentro quanto fora do contexto escolar (BRITO, 2002, p. 57).

Neste ponto, Brito (2001, p. 46) explica que “se a aprendizagem depende da maneira como a informação é processada, então os processos cognitivos dos estudantes deveriam ser a maior preocupação dos professores”.

Desta forma, é fundamental entender como se aprende e estabelecer as relações entre os aspectos cognitivos e a didática da matemática, a fim de discutir estratégias, metodologias ou tendências que podem indicar alguns rumos para a construção do saber da matemática no ambiente escolar.

Nesta linha, para compreender como se aprende, é necessário que o professor conheça os fundamentos da Psicologia da Educação, inclusive os aspectos referentes à psicologia cognitiva. Esse conhecimento não é de fácil construção e, segundo Brito (2001, p. 49), a Psicologia da Educação deveria ser “mais significativa e clara para os educadores e mais dirigida para o seu objetivo primeiro, que é a compreensão do desenvolvimento da aprendizagem e do ensino em situações escolares”. Este é o objetivo deste trabalho, apresentar, de maneira resumida e em linguagem simples, algumas explicações sobre a teoria behaviorista ou comportamentalista, para a produção do conhecimento pelo sujeito (aluno) e suas implicações no ensino de matemática no Ensino Médio Integrado de uma escola pública estadual.

Foram vários os autores que se interessaram em investigar e produzir reflexões teóricas sobre a aprendizagem, as quais não é a pretensão deste artigo esgotar, uma vez que seu objetivo é apresentar as implicações pedagógicas de uma teoria específica, a saber, a teoria de aprendizagem behaviorista ou comportamentalista, no ensino da matemática ofertado aos alunos de nível médio integrado da Turma 2M2, do Curso Técnico em Comunicação Visual do Centro Estadual de Educação Profissional em Tecnologia, Informação e Comunicação(CEEP/TIC), o qual está localizado no município de Lauro de Freitas – Bahia, considerando que essa pesquisa foi motivada por inquietações relacionadas ao ensino e aprendizagem da Matemática, desmotivação dos alunos e professores, mecanização/tecnicismo

nas formas de ensinar e aprender Matemática e pelos resultados de insuficiência de desempenho dos alunos nas avaliações da aprendizagem matemática.

Do ponto de vista teórico, este artigo situa-se na perspectiva de Nogueira (2007), no qual se observa que o ensino da matemática, quando se tem o behaviorismo/comportamentalismo como concepção de aprendizagem, é muito próximo do estado observado atualmente, onde basicamente domina às salas de aula a seguinte sequência: definições, exemplos e exercícios frequentes.

2 AS TEORIAS DA APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO

As teorias de aprendizagem buscam reconhecer a dinâmica envolvida no ensino e aprendizagem, considerando a evolução cognitiva do homem, e buscando explicar a relação entre o conhecimento pré-existente e o novo conhecimento a ser construído, do meio cultural em que o sujeito está inserido.

Moreira (2011) entende que teoria de aprendizagem se refere a uma construção humana para interpretação sistemática da área de conhecimento chamada de “aprendizagem”, uma maneira peculiar de ver as coisas, de explicar e prever observações, de solucionar problemáticas. Assim, o referido autor define teoria de aprendizagem como:

Uma construção humana para interpretar sistematicamente a área de conhecimento que chamamos aprendizagem. Representa o ponto de vista de um autor/pesquisador sobre como interpretar o tema aprendizagem, quais as variáveis independentes, dependentes e intervenientes. Tenta explicar o que é aprendizagem e porque funciona como funciona. (Moreira, 2011, pág. 11)

As teorias de aprendizagem têm auxiliado na formação docente e na sistematização do fazer pedagógico em sala de aula. Embora, no contexto escolar atual, em geral, seja difícil que o professor defenda a concepção e os fundamentos da teoria da aprendizagem behaviorista/comportamentalista, isso comumente não acontece na prática quando se trata do processo de ensino/aprendizado da Matemática, razão pela qual a abordagem específica dessa teoria da aprendizagem contribui significativamente para que o professor de matemática possa inferir sobre os seus métodos, estratégias, e práticas pedagógicas, ainda que não seja nossa pretensão esgotar as discussões no tocante a aprendizagem da Matemática.

Neste sentido, cabe explicitar que diversas pesquisas foram realizadas, principalmente a partir das primeiras décadas do século XX, tentando decifrar como é que aprendemos, ou seja: “como é que o sujeito se relaciona com dado objeto”. Aplicando ao contexto escolar, teríamos

algo do tipo: “como é que o aluno (sujeito) aprende (relaciona) um conhecimento (objeto)”, sendo o “objeto” tudo o que existe no “meio”; as pessoas, as coisas, a arte, a cultura, os conhecimentos, etc, conforme explicita Nogueira (2007, p. 84).

Para Da Rocha Falcão (2003, p. 21), desde o século XIX, discutiam-se com E. Thorndike questões referentes a princípios gerais de aprendizagem, aplicáveis a vários conteúdos, e também a sujeitos humanos e não-humanos. Afirmam pesquisadores que estes estudos fundamentaram as pesquisas de I.P.Pavlov, que atribuíam ao princípio do condicionamento clássico a explicação central para a aprendizagem. Segundo o próprio autor, Pavlov “abria com isto toda uma época histórica em que a psicologia passou a considerar o processo de aprendizagem como algo essencialmente exógeno”.

Para essas teorias, conforme identifica Nogueira (2007, p. 84), o processo de aprendizagem é essencialmente externo (exógeno) ao sujeito e advém da acumulação de condicionamentos, sendo o objeto de estudo dessas teorias os comportamentos do aprendiz.

Nesta linha, o empirismo associacionista e o comportamentalismo (behaviorismo) são exemplos de teorias que consideram o sujeito como passivo no processo de aprendizagem, nas quais o comportamento desses sujeitos são indicadores (ou não) do processo de aprendizagem, constituindo-se, assim, a base da escola tradicional, que é voltada para o que é ensinado. Observa-se, assim, que para essas teorias o conhecimento é adquirido “de fora para dentro”, onde o sujeito aprende pela observação e repetição de experiências.

A partir da segunda metade do século XX, ressalta Nogueira (2007, p. 85) que as bases associacionista-behavioristas foram maciçamente criticadas em função de um novo enfoque que passou a nortear as pesquisas: o de que aprender não é só acumular conhecimentos, mas sim um processo de crescimento.

Contudo, afirma Da Rocha Falcão (2003, p. 22) que

Tais críticas tornaram a perspectiva associacionista menos utilizada no âmbito global da pesquisa em psicologia da aprendizagem, mas disso não se pode concluir em absoluto que tal perspectiva deva (ou possa) ser relegada a um limbo de esquecimento completo, a uma espécie de “lixreira” de teorias obsoletas.

Atualmente, é difícil algum educador defender os princípios comportamentalistas de aprendizagem, entretanto, no processo do ensino-aprendizagem da matemática, observa-se que ainda impera a seguinte fórmula: definições, exemplos e exercícios frequentes.

3 BEHAVIORISMO (COMPORTAMENTALISMO)

Mesquita e Duarte (1996, pág. 11) afirmam que o

Behaviorismo foi uma corrente da psicologia científica também denominada comportamentalismo ou condutismo que encara o comportamento como objeto de estudo e a observação como método, não admitindo que a psicologia se ocupe da “consciência”, nem que a introspecção seja aceita como método.

Fundamentado na teoria filosófica empirista, que baseia o conhecimento do verdadeiro apenas sobre a experiência, a teoria behaviorista de aprendizagem é centrada em condições externas e no comportamento dos alunos, objetivando a observação deste comportamento e sua descrição e tendo como principal estudioso o norte americano Frederic B. Skinner (1904-1990).

Assim, como afirma Nogueira (2007, p. 85), o modelo behaviorista se fundamenta em “mudanças de comportamento” para verificar se “aconteceu” alguma aprendizagem, sendo fundamental a existência de parâmetros para medir, comparar, testar, experimentar, prever e controlar eventos para explicar o objeto da investigação, considerando que o behaviorismo de Skinner não aceita que a mente humana possa ter uma realidade diferente da corpórea.

A abordagem comportamentalista ou behaviorista tem por objetivo analisar os processos de aprendizagem, desconsiderando os aspectos internos mentais dos sujeitos, focando no comportamento observável. Nessa concepção Behaviorista ou behaviorismo, assevera-se que a aprendizagem da criança ocorre por meio de estímulos e respostas, ou seja, agentes ambientais que modelam ou moldam o comportamento do indivíduo e o encaminham para uma resposta já determinada ou almejada por meio de aproximações sucessivas. Apesar de Watson (1878-1958), ter sido o grande precursor do Behaviorismo, B. F. Skinner (1904-1990), foi um dos discípulos behavioristas que teve seus estudos amplamente divulgados, inclusive no Brasil, cuja teoria foi inaugurada e permanece presente em todos os discursos da educação. (SANTOS e cols., 2015, p. 183).

Para Skinner (2009), a aprendizagem da criança concentra-se na aquisição de novos comportamentos, através de estímulos e respostas, de modo que se torna mecanizada. Os alunos são sujeitos passivos do processo de ensino aprendizagem, onde recebem o conhecimento que é transferido pelo professor. Não há um diálogo entre o sujeito e o conhecimento, esse conhecimento não é construído pela criança.

A Teoria Behaviorista de Skinner foi bem difundida na educação no Brasil e apoiada na década de 70 pela “tendência tecnicista” traduzida pelos métodos de ensino programado e formas de controle e organização das situações de aprendizagem (SANTOS e cols., 2015, p. 183).

4 O ENSINO DA MATEMÁTICA OFERTADO AOS ALUNOS DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO DA TURMA 2M2, DO CURSO TÉCNICO EM COMUNICAÇÃO VISUAL DO CEEP/TIC

Apresentamos adiante a descrição de uma aula expositiva de matemática dirigida aos alunos de nível médio integrado da Turma 2M2, do Curso Técnico em Comunicação Visual do Centro Estadual de Educação Profissional em Tecnologia, Informação e Comunicação (CEEP/TIC), o qual está localizado no município de Lauro de Freitas - Bahia.

A referida aula presencial foi ministrada no dia 01/04/2019 e seu conteúdo foi sobre a interpolação de termos em uma Progressão Aritmética (P.A.) e a soma dos primeiros termos de uma P.A. Os materiais empregados na aula foram os seguintes: quadro-branco, piloto, apagador e apostila em meio digital.

Seguindo o seu plano de aulas, o professor R.F.R. estabeleceu o objetivo de, em 2 (duas) aulas de 50 (cinquenta) minutos, conceituar meios aritméticos e interpolação aritméticas, propor problemas para fixação dos conceitos, apresentar a fórmula da soma da progressão aritmética, mostrar a fórmula da soma dos termos da P.A, e propor exemplos e problemas para fixação dos conceitos.

Para o desenvolvimento e organização das aulas os alunos receberam, por e-mail e com antecedência, o material (apostila digital) a ser utilizado nas aulas, para leitura prévia dos conteúdos (tendo sido constatado que poucos alunos o fizeram).

Os alunos foram divididos em duplas. Para alguns alunos selecionados pediu-se que se realizasse a leitura do material, visando concentrar a atenção da turma no conteúdo ensinado, o qual seria mais a frente explicado pelo professor, logo após a leitura do material, ou depois de alguma dúvida inicial dos alunos.

O quadro abaixo (nº 1) demonstra os conteúdos sobre interpolação de termos em uma Progressão Aritmética (P.A) ensinados na aula:

Quadro 1 - Interpolação de termos em uma progressão aritmética (P.A)

Interpolar ou inserir meios aritméticos significa estabelecer uma P.A. que possui determinado o 1º termo (a_1) e o último termo (a_n). Para interpolar os termos precisamos estabelecer a razão da P.A., para que assim possamos construí-la.

OBSERVAÇÃO

Exemplo Interpolar 6 meios aritméticos entre 7 e 42 de modo que $a_1=7$ e $a_8=42$.
Resolução: Precisamos estabelecer a razão da P.A., veja: $a_n = a_1 + (n - 1)*r$; $a_8 = 7 + (8 - 1)*r$;
 $42 = 7 + 7r$; $42 - 7 = 7r$; $35 = 7r$; $r = 35/7$; $r = 5$.

A progressão aritmética será (7;12; 17; 22; 27;32; 37; 42)

Fonte: Plano de Aulas do Profº R.F.R.

Após a explicação eles realizaram os exercícios passados pelo professor, e tiraram suas dúvidas entre eles ou com o professor, quando necessário. O quadro abaixo (nº 2) demonstra os exercícios sobre interpolação de termos em uma Progressão Aritmética (P.A) que foram realizados:

Quadro 2 - Exercícios sobre interpolação de termos em uma progressão aritmética (P.A)

EXERCÍCIOS

1) Interpolando 10 meios aritméticos entre 5 e 38, teremos uma PA de razão:

(A) 1 (B) 2 (C) 3 (D) 4 (E) 5

2) Numa progressão aritmética, $a_1 = 120$ e $a_{11} = 10$. Determine os meios aritméticos existentes entre a_1 e a_{11} .

3) Quantos múltiplos de 4 existem entre 101 e 401?

4) Quantos meios devemos interpolar entre 112 e 250 para termos uma PA de razão 23?

(A) 3 (B) 4 (C) 5 (D) 6 (E) 7

5) Uma empresa deve instalar telefones de emergência a cada 42 quilômetros, ao longo da rodovia de 2.184 km, que liga Maceió ao Rio de Janeiro. Considere que o primeiro desses telefones

é instalado no quilômetro 42 e o último, no quilômetro 2.142. Assim, a quantidade de telefones instalados é igual a:

- a) 50 b) 51 c) 52 d) 53

Fonte: Plano de Aulas do Profº R.F.R.

Quanto à soma dos primeiros termos de uma P.A, o quadro abaixo (nº 3) demonstra os conteúdos expostos na aula:

Quadro 3 - Soma dos primeiros termos de uma P.A

ETAPAS

Seja a PA ($a_1, a_2, a_3, \dots, a_{n-1}, a_n$). A soma dos n primeiros termos $S_n = a_1 + a_2 + a_3 + \dots + a_{n-1} + a_n$, pode ser deduzida facilmente, da aplicação da segunda propriedade acima.

Temos: $S_n = a_1 + a_2 + a_3 + \dots + a_{n-1} + a_n$

É claro que também poderemos escrever a igualdade acima como: $S_n = a_n + a_{n-1} + \dots + a_3 + a_2 + a_1$

Somando membro a membro estas duas igualdades, vem: $2 \cdot S_n = (a_1 + a_n) + (a_2 + a_{n-1}) + \dots + (a_n + a_1)$

Logo, pela segunda propriedade acima, as n parcelas entre parênteses possuem o mesmo valor (são iguais à soma dos termos extremos $a_1 + a_n$), de onde concluímos inevitavelmente que: $2 \cdot S_n = (a_1 + a_n) \cdot n$, onde n é o número de termos da PA.

Daí então, vem finalmente que (exemplo): A soma dos múltiplos positivos de 8 formados por 3 algarismos é?

Números com 3 algarismos: de 100 a 999. Primeiro múltiplo de 8 maior do que 100 = 104 (que é igual a 8×13) Maior múltiplo de 8 menor do que 999 = 992 (que é igual a 8×124)

Temos então a PA: (104, 112, 120, 128, 136, ..., 992). Da fórmula do termo geral

$$a_n = a_1 + (n - 1) \cdot r$$

Podemos escrever: $992 = 104 + (n - 1) \cdot 8$, já que a razão da PA é 8. Daí vem: $n = 112$

Aplicando a fórmula da soma dos n primeiros termos de uma PA, teremos finalmente: $S_n = S_{112} = (104 + 992) \cdot (112/2) = 61376$

Fonte: Plano de Aulas do Profº R.F.R.

Em relação à soma dos primeiros termos de uma P.A, o quadro abaixo (nº 4) apresenta os exercícios aplicados em sala, a saber:

Quadro 4 – Exercícios de soma dos primeiros termos de uma P.A
EXERCÍCIOS

01. Calcule a soma dos 25 termos iniciais da P.A. (1, 7, 13, ...).
02. Qual é a soma dos números inteiros de 1 a 350?
03. Qual é a soma dos 120 primeiros números pares positivos?
04. Determine a P.A. em que o vigésimo termo é 2 e a soma dos 50 termos iniciais é 650.
05. Qual é o 23º elemento da P.A. de razão 3 em que a soma dos 30 termos iniciais é 255?
06. Numa progressão aritmética limitada em que o 1º termo é 3 e o último 31, a soma de seus termos é 136. Determine o número de termos dessa progressão.
07. (CFO PM ES 2013 – Exatus). Numa cerimônia militar, os soldados de um quartel da capital capixaba foram organizados em fileiras. Na primeira fileira havia 18 soldados, na segunda 20 soldados, na terceira 22 soldados e assim sucessivamente. Sabe-se que no total havia 480 soldados nessa cerimônia. Qual o número de fileiras de soldados que foram formadas nessa cerimônia?
 - a) 15
 - b) 16
 - c) 17
 - d) 18
 - e) 19

Fonte: Plano de Aulas do Profº R.F.R.

A correção dos exercícios foi feita pelos próprios alunos, que explicaram como chegaram ao resultado esperado. A intervenção do professor foi a mínima possível, atuando somente quando os alunos não conseguiam a resolução dos problemas, ou quando tinha uma resolução mais simples (“macete”) para apresentar à turma. Ao final da correção foi aplicado um teste com 4 (quatro) questões, em dupla ou individual (opcional).

5 AS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DO BEHAVIORISMO NO ENSINO DA MATEMÁTICA DIRIGIDO AOS ALUNOS DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO DA TURMA 2M2, DO CURSO TÉCNICO EM COMUNICAÇÃO VISUAL DO CEEP/TIC

Nogueira (2007, p.85) ressalta que a prática escolar baseada no behaviorismo apresenta planejamento rígido, organização, execução das atividades sob a responsabilidade do professor. Assim, ensinar consiste em explicar exaustivamente, e aprender consiste em repetir (ou exercitar) o ensinado até ser capaz de reproduzi-lo fielmente.

Nesse sentido, em relação à aula expositiva de matemática dirigida aos alunos de nível médio integrado da Turma 2M2, do Curso Técnico em Comunicação Visual do Centro Estadual de Educação Profissional em Tecnologia, Informação e Comunicação (CEEP/TIC), percebe-se que, como ocorre geralmente na maioria das escolas públicas, ainda persistem as práticas pedagógicas tradicionais e tecnicistas alinhadas ao behaviorismo/comportamentalismo, confirmando o que apresenta Nogueira (2007, p. 85):

O ensino da Matemática, quando apresenta a abordagem comportamentalista como concepção de aprendizagem, é muito próximo do estado atual nas escolas, com a sequência: definições, exemplos e exercícios dirigidos, muitos exercícios de fixação, dominando as salas de aula. Assim, o professor “ensina”, apresenta as definições, depois “dá” exemplos e uma série de exercícios do mesmo modelo dos exemplos apresentados para os alunos resolverem.

O que se observou na aula em questão, foi que a aprendizagem ocorreria após uma sucessão de exercícios padronizados e memorizativos. Assim, a organização do ensino e a aprendizagem ocorrem no reforço de exercícios repetitivos em sala de aula que são apresentados para os alunos em determinado grau de facilidade e grau de dificuldade, conforme o caso.

Nesse aspecto, a observação e a imitação como princípios de ensino deixam clara a importância dos aspectos perceptivos nessa concepção de aprendizagem. Como cita maior parte dos autores, a avaliação foi realizada em forma de prova escrita (teste) sobre exercícios que foram reforçados em sala de aula. Destaca-se, também, que as notas, conceitos, os prêmios e os elogios são elementos pré-dispostos para a aprendizagem do indivíduo.

Segundo Santos (2015, p. 184-185):

A recompensa que a criança recebe no processo de ensino e aprendizagem torna-se importante ou condicionante para a sua aprendizagem, pois a maneira como as crianças recebem o estímulo, o tipo de estímulo e a constância desses estímulos permitem que os alunos continuem aprendendo.

Neste contexto, o papel desempenhado pelo professor nas instituições definidas como de ensino tradicional ou com práticas comportamentalistas, caracterizam-se por uma “visão empobrecida do ministrador de aulas”. Neste caso, o professor é compreendido como um “simples repassador de conhecimento alheio”, exercendo uma função extremamente limitada e um papel tipicamente burocrático e livresco em sala de aula. (DEMO, 1996, p. 47). Essa situação acaba por também delimitar consideravelmente o papel do aluno, tolhendo suas possíveis e espontâneas contribuições, impedindo-o de elaborar um raciocínio mais crítico e autônomo.

Dessa forma, para Santos (2015, p. 185), ao lado de um burocrático ministrador de aulas, tem-se, portanto, o aluno passivo e domesticado, que apenas decora e nada mais faz do que compactuar com a atitude de seu professor instrutor. Nesta realidade, o processo de ensino-aprendizagem ficaria reduzido a uma atividade mecânica de repetição de respostas e estruturas que, muitas vezes, encontram-se vazias de significação tanto para o professor como para o aluno. “Não há reflexão, nem diálogo. Não há construção de conhecimento e nem aprendizagem.”.

Diante das reflexões apresentadas, observa-se o porquê que os críticos contemporâneos da psicologia e da educação acreditam que a teoria behaviorista limita o comportamento humano, não sendo essa teoria suficiente para explicar os fenômenos do ensino-aprendizagem, levando o behaviorismo/comportamentalismo a figurar entre as teorias psicológicas antiquadas ou insuficientes para atender as demandas envolvidas no processo educacional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho busca-se destacar as implicações pedagógicas do behaviorismo/comportamentalismo no ensino da matemática em uma escola pública, no qual percebeu-se que pesquisar o processo de ensino e aprendizagem no Ensino Médio Integrado constitui-se em um desafio para os pesquisadores da área da Educação Matemática.

Neste sentido, embora exista um número considerável de pesquisas sobre o assunto, os resultados referentes aos supostos fracassos escolares em relação à Matemática parecem apontar para a necessidade de ampliação da reflexão concernente ao ponto de vista teórico-metodológico, e aos aspectos cognitivos e psicológicos que impactam no ensino-aprendizagem.

Em relação à aula expositiva de matemática dirigida aos alunos de nível médio integrado da Turma 2M2, do Curso Técnico em Comunicação Visual do Centro Estadual de Educação Profissional em Tecnologia, Informação e Comunicação (CEEP/TIC), percebe-se que, como ocorre geralmente na maioria das escolas públicas, ainda persistem as práticas pedagógicas tradicionais e tecnicistas alinhadas ao behaviorismo/comportamentalismo.

Assim, neste artigo, através de pesquisa bibliográfica e observação de aula presencial, evidenciou-se que a teoria comportamentalista não atente aos aspectos fundamentais do processo de ensino e aprendizagem da matemática, o qual por ser extremamente complexo, não pode se resumir ao ato de somente “explicar” verbalmente conteúdos, apresentar definições, conceitos, cálculos, fórmulas, e realizar exemplos maciçamente, uma vez que isso não é suficiente para que os alunos construam seu saber matemático.

Nesse sentido, constata-se que há a necessidade de discussões e de desenvolvimento de programas de formação continuada aos docentes, uma vez que grande parte dos professores ainda não consegue identificar os fundamentos básicos do behaviorismo, e de outras teorias da aprendizagem, em relação ao currículo escolar e aos conteúdos matemáticos, para que os professores compreendam a dimensão psicossocial intrínseca ao processo de ensino-aprendizagem, norteando-os na prática pedagógica, na organização e sistematização da avaliação e da intervenção no espaço escolar.

Ademais, constatou-se a necessidade de aprofundamento da pesquisa, através de estudo de caso de abordagem quali-quantitativa com os alunos de nível médio integrado da Turma 2M2, do Curso Técnico em Comunicação Visual do Centro Estadual de Educação Profissional em Tecnologia, Informação e Comunicação (CEEP/TIC), focalizando na demonstração da viabilidade da aplicação dos conteúdos de outras teorias de aprendizagem mais modernas e completas para o ensino e aprendizagem da Matemática no Ensino Médio Integrado.

REFERÊNCIAS

BRITO, M.R.F. **A psicóloga educacional e a formação do professor pesquisador: criando situações desafiadoras para a aprendizagem matemática.** In: Educação Matemática em Revista. São Paulo: SBEM, 2002. Ano 9, Edição especial, p. 57–68.

BRITO, M.R.F. **Contribuições da psicologia educacional à educação matemática.** In: BRITO, M.R.F. (Org.). Psicologia da educação matemática. Florianópolis: Insular, 2001. p. 49-68.

DA ROCHA FALCÃO, J.T. **Psicologia da educação matemática: uma introdução**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DEMO, P. **Pesquisa: Princípio científico e educativo**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MESQUITA, R. e DUARTE, F. **Dicionário de Psicologia**. Plátano editora. Portugal, 1996.

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 2011.

NOGUEIRA, C.M.I. **As teorias de aprendizagem e suas implicações no ensino de Matemática**. Acta Sci. Human Soc. Sci. Maringá, v. 29, n. 1, p. 83-92, 2007.

SANTOS, A. O.; JUNQUEIRA, A.M.R.; OLIVEIRA, G.S. de. **Teorias da aprendizagem e conhecimento matemático: aportes teóricos a prática docente. Perspectivas em Psicologia**, vol. 19, n. 1, p. 179 - 195, Jan/Jun, 2015.

SKINNER, B. F. **Ciência e Comportamento Humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CAPÍTULO 3

PRODUÇÃO ACADÊMICA EM PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA APOIADA NA ANÁLISE DE CONTEÚDO

Adriano dos Santos Moraes, Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, PROFEPT/IFBA, Técnico Administrativo em Educação, Instituto Federal Baiano
Jessica Silva Almeida, Pós-graduada em Direito Constitucional Aplicado, Técnica Administrativa em Educação, Instituto Federal Baiano

RESUMO

Com o objetivo de avaliar em que medida a Teoria da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), em seus elementos teóricos e históricos, colabora com a função social da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, realizou-se uma criteriosa revisão integrativa de literatura na base de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO). Os temas de pesquisa sobre a Pedagogia Histórico-Crítica foram analisados em 55 artigos publicados em 32 periódicos e classificados nas categorias: Fundamentos Teórico-Methodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, Concepção e Desenvolvimento de Currículo Escolar, Ensino e Aprendizagem na Atividade Pedagógica, Dimensões filosóficas da Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Cidadania, Educação e Desenvolvimento Econômico, Educação Escolar para Alunos com Deficiência Intelectual, Educação Pública como Direito Social, Formação Continuada de Professores, Pedagogia Histórico-Crítica e Movimentos Sociais e Tecnologias da Informação e da Comunicação; nos métodos: qualitativos (98,18%), quali quantitativos (1,81%), e nos níveis de análise: médio alcance (9,09%) e macro-level (81,81%). A literatura pesquisada evidenciou que a formação do trabalhador exige que se estabeleça uma articulação entre a educação profissional e o mundo da produção e do trabalho. Entretanto, no momento histórico atual, as políticas para a educação profissional e tecnológica colocam-se para além do fator econômico. Daí a relevância de buscar relacionar as variáveis educação e trabalho, em busca de novas políticas de inclusão social país. Neste contexto, concluiu-se que a Pedagogia Histórico-Crítica constitui-se em um instrumento válido para que educadores compreendam a educação como possibilidade de contribuir para o processo de transformação da sociedade, diante da necessidade de discutir o contexto contemporâneo da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, na medida que a Pedagogia Histórico-Crítica busca expor o modo como as relações de poder e desigualdade (social, cultural e econômica) se manifestam das mais variadas formas e são postas em questão na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) desenvolvida na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia Histórico-Crítica; Educação Profissional e Tecnológica; Revisão Integrativa de Literatura e Tendências Pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

A categoria Tendência Histórico-Crítica foi proposta por Saviani (1991) ao iniciar as discussões sobre uma Pedagogia histórico-crítica, em contraposição às teorias crítico-reprodutivistas, com o referencial da Teoria da Curvatura da Vara – que é baseada na metáfora *“Para consertar uma vara torta não basta trazê-la para a posição correta. É necessário vergá-la para o lado oposto”*, uma analogia criada por Lênin, por ocasião da Revolução Russa, quando foi rotulado de extremista e radical.

Com a proposta supracitada, tida ainda como embrionária à época, o autor fala que o que se pretende é “justamente que com essa inflexão a vara atinja o seu ponto correto, [...] esse que não está também na pedagogia tradicional, mas está justamente na valorização dos conteúdos que apontam para uma pedagogia revolucionária; [...]” (SAVIANI, 1991, p. 62) Têm-se que, com a teoria da curvatura da vara, Saviani (1991) quer dizer que até o momento a educação caminha em linha reta, de uma forma tradicional e cartesiana, e o que ele pretende é mudar essa linha para uma educação na qual o subalterno consiga os mesmos direitos que a classe dominante; que se torne emancipado; e que somente a educação é capaz de colaborar para causar esta mudança.

A pedagogia histórico-crítica, além de se distanciar das teorias acríticas em educação, também se opõe a teorias que, apesar de serem críticas, entendem que a escola estaria fadada a reproduzir a lógica do capital não sendo possível contribuir pra uma transformação social.

Revisões de literatura possibilitam traçar a evolução do campo de pesquisa em Pedagogia Histórico-Crítica, em virtude da quantidade crescente e da complexidade de informações na área da Educação, uma vez que é imprescindível o desenvolvimento de artifícios, no contexto da pesquisa cientificamente embasada, capazes de delimitar etapas metodológicas mais concisas e de propiciar aos profissionais melhor utilização de inúmeros estudos da área. Nesse cenário, a revisão integrativa emerge como uma metodologia que proporciona a síntese do conhecimento e a incorporação da aplicabilidade de resultados de estudos significativos na prática, e caracteriza-se por sumarizar e analisar o conhecimento científico já produzido sobre o tema investigado, permitindo conclusões que articulem os resultados obtidos em diferentes estudos.

Diante da importância teórica da Pedagogia Histórico-Crítica, do estudo do seu processo histórico de desenvolvimento, e da necessidade de discutir o contexto contemporâneo da

Educação Profissional e Tecnológica no Brasil com o auxílio da Pedagogia Histórico-Crítica, surgiu a seguinte pergunta norteadora desta pesquisa: *“Em que medida a Teoria da Pedagogia Histórico-Crítica, em seus elementos teóricos e históricos, colabora com a função social da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) desenvolvida na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica?”*

Com vistas a atingir o objetivo da pesquisa quanto a em que medida a Teoria da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), em seus elementos teóricos e históricos, colabora com a função social da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, realizou-se um criteriosa revisão integrativa de literatura na base de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO), a partir da estratégia de busca definida previamente e de critérios de inclusão e exclusão dos artigos, assim como de caracterização de cada estudo selecionado.

Foram criados vários quadros de análises para extração de dados e refinamento de cada artigo incluído, e cada registro de dados incluiu as informações gerais (autor, título, detalhes da publicação, uma breve descrição, a natureza, definições). O resultado dessa etapa foi uma listagem completa de artigos com informações relevantes, que serviu de base para a definição de categorias e para análise temática de conteúdo.

Os temas de pesquisa sobre a Pedagogia Histórico-Crítica foram analisados em 55 artigos publicados em 32 periódicos e classificados nas categorias: Fundamentos Teórico-Metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, Concepção e Desenvolvimento de Currículo Escolar, Ensino e Aprendizagem na Atividade Pedagógica, Dimensões filosóficas da Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Cidadania, Educação e Desenvolvimento Econômico, Educação Escolar para Alunos com Deficiência Intelectual, Educação Pública como Direito Social, Formação Continuada de Professores, Pedagogia Histórico-Crítica e Movimentos Sociais e Tecnologias da Informação e da Comunicação; nos métodos: qualitativos (98,18%), qualiquantitativos (1,81%), e nos níveis de análise: médio alcance (9,09%) e macro-level (81,81%).

A literatura pesquisada evidenciou que a formação do trabalhador exige que se estabeleça uma articulação entre a educação profissional e o mundo da produção e do trabalho. Entretanto, no momento histórico atual, as políticas para a educação profissional e tecnológica colocam-se para além do fator econômico. Daí a relevância de buscar relacionar as variáveis educação e trabalho, em busca de novas políticas de inclusão social país.

Neste contexto, concluiu-se que a Pedagogia Histórico-Crítica constitui-se em um instrumento válido para que educadores compreendam a educação como possibilidade de contribuir para o processo de transformação da sociedade, diante da necessidade de discutir o contexto contemporâneo da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, na medida que a Pedagogia Histórico-Crítica busca expor o modo como as relações de poder e desigualdade (social, cultural e econômica) se manifestam das mais variadas formas e são postas em questão na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) desenvolvida na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

2 ASPECTOS TEÓRICOS E HISTÓRICOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO BRASIL

A Pedagogia Histórico-Crítica é originária do movimento pedagógico ocorrido no final da década de 1970, surgido como resposta à necessidade de encontrar alternativa à pedagogia dominante. Saviani (2012) explica que, naquele contexto, emergiu no Brasil a necessidade histórica de criticar a pedagogia oficial, sobretudo para evidenciar seu caráter reprodutor. As críticas direcionadas à educação no Brasil, conforme explicita o autor, não ocorreram de forma isolada, pois eram vinculadas ao movimento de caráter internacional, cujas teorias foram elaboradas no final da década de 1960 e início da década de 1970, como uma tentativa de compreender o fracasso dos movimentos da década de 1960, como, por exemplo, o de maio de 1968.

Segundo o autor, na medida em que a situação foi se alterando, em parte por conta do aprofundamento das lutas e também porque a própria ditadura começava a se inviabilizar:

[...] os limites das teorias crítico-reprodutivistas começam a se evidenciar, pois vai ficando cada vez mais claro que a luta contra a ditadura também implicava a formulação de alternativas. No campo educacional, o problema colocava-se nos seguintes termos: se a pedagogia oficial era inaceitável, qual seria então a orientação alternativa aceitável? A visão crítico-reprodutivista não dava resposta para essa pergunta. Não tinha uma proposta de orientação. Fazia a crítica do existente, mostrando que este desempenhava a função de reprodução. Essa crítica foi mais longe com a formulação de Bourdieu e Passeron, que deixaram claro que toda proposta pedagógica, qualquer que ela seja, sempre desempenhará esse papel, quer os agentes tenham ou não consciência disso. Portanto, não havia saída no campo educacional. (SAVIANI, 2012, p.114-115).

Diante do contexto econômico e político pelo qual passava a sociedade brasileira, os educadores de esquerda sentiram a necessidade de uma concepção de educação diferente daquela em vigência. Nas palavras de Saviani (2012, p.79-80):

É esta análise que em nosso país começa a adquirir forma mais sistemática a partir de 1979, quando se empreende a crítica da visão crítico-reprodutivista e se busca compreender a questão educacional a partir dos condicionantes sociais. Trata-se, assim, de uma análise crítica porque consciente da determinação exercida pela sociedade sobre a educação; no entanto, é uma análise crítico-dialética e não crítico-mecanicista. Com efeito, a visão mecanicista inerente às teorias crítico-reprodutivistas considera a sociedade determinante unidirecional da educação. Ora, sendo esta determinada de forma absoluta pela sociedade, isso significa que se ignora a categoria de ação recíproca, ou seja, que a educação é, sim, determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa e na forma de ação recíproca – o que significa que o determinado também reage sobre o determinante. Consequentemente, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para sua própria transformação. Em suma, a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-aistórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, da educação, é o que queremos traduzir em pedagogia histórico-crítica.

O desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica decorre do grande desafio de pensar a educação brasileira numa perspectiva materialista, histórica e dialética. Portanto, Saviani, o proponente dessa concepção teórica, assumiu o desafio de desenvolver uma teoria pedagógica que superasse os limites das pedagogias não-críticas (Tradicional, Nova, Tecnicista), para além dos limites das teorias crítico-reprodutivistas, que até então caracterizavam o pensamento educacional na época.

3 O “ESTADO DA ARTE” EM TEORIA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A pedagogia crítica é instrumento para que educadores compreendam a educação como possibilidade de contribuir para o processo de transformação da sociedade, pois ela busca “expor o modo como as relações de poder e desigualdade (social, cultural e econômica), em sua miríade de combinações de formas e complexidades se manifestam e são postas em questão na educação formal e informal de crianças e adultos”. (APPLE; AU; GANDIN, 2011, p.14).

No Brasil, as primeiras teorias críticas da educação respaldaram-se em Althusser, Bourdieu e Passeron e Baudelot e Establet e foram identificadas como crítico-reprodutivistas. Posteriormente, registrou-se a presença das pedagogias críticas (contra-hegemônicas), como a Pedagogia da Educação Popular, Pedagogia da Prática, Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos e Pedagogia Histórico-crítica. (SAVIANI, 2007).

Na década de 1980, foram identificadas pedagogias críticas – libertária, libertadora e crítico social dos conteúdos – que se pautavam pela análise crítica da realidade socioeconômica, compreendendo a educação como instrumento de conscientização e luta, sustentadas por teóricos como Arroyo, Tratemberg, Freire e Saviani, entre outros. (LIBÂNEO, 1986).

Atualmente, reconhece-se a existência de uma corrente pedagógica contemporânea sociocrítica, envolvendo a teoria curricular crítica, a histórico cultural, a sociocultural, a sociocognitiva e a da ação comunicativa, que abrange diferentes “teorias e correntes que se desenvolvem a partir dos referenciais marxistas, neomarxistas e, mesmo, apenas de inspiração marxista” e que, embora com divergências epistemológicas, convergem “na concepção de educação como compreensão da realidade para transformá-la, visando à construção de novas relações sociais para superação de desigualdades sociais e econômicas”. (LIBÂNEO, 2009, p. 32).

Nessa linha, a perspectiva crítica de educação tem sido sustentada por teóricos como Marx, Gramsci, Adorno, Benjamin, Habermas, Horkheimer, Marcuse, Counts, Hugg, Brameld, Foucault, Bernstein e Bourdieu e envolve autores como Freire, Apple, Kinchloe, Shor e Giroux. (TEITELBAUM, 2011).

Pelo exposto acima, reafirma-se o já indicado por alguns autores: sob o rótulo de pedagogia crítica estão reunidas diferentes perspectivas teóricas, que tem como pontos básicos: a crítica à lógica do capital e a busca pela sua superação, articulando dialeticamente educação e sociedade (SAVIANI, 2007), a insubordinação e a busca por

tornar transparentes as conexões entre as práticas educacionais e culturais e a luta pela justiça social e econômica, direitos humanos e comunidade democrática para ampliar as compreensões críticas e as práticas emancipadoras com a finalidade de buscar transformações sociais e pessoais progressistas (TEITELBAUM, 2011, p. 347).

No que se refere à pedagogia histórico-crítica esse trabalho continua se desenvolvendo com o concurso de diversos colaboradores que vêm tentando explorar as potencialidades dessa concepção pedagógica em campos como o da filosofia da educação (DUARTE & DELLA FONTE, 2010); didática (GASPARIN, 2002; GERALDO, 2006); psicologia (MARTINS, 2007); psicopedagogia (SCALCON, 2002); ensino de ciências (SANTOS, 2005); ensino de matemática (MATTIAZZO-CARDIA, 2009); educação infantil (PASQUALINI, 2010); ensino fundamental (MARSIGLIA, 2011a); educação moral (BUENO, 2009); educação especial (BARROCO, 2007); formação de professores (MAZZEU, 2011). Uma amostra de estudos sobre essa corrente pedagógica pode ser encontrada também no livro *Pedagogia histórico crítica: 30 anos* (MARSIGLIA [org.], 2011b), que resultou de seminário realizado na UNESP de Araraquara em dezembro de 2009.

Com efeito, é possível diferenciar a pedagogia histórico-crítica das teorias contra hegemônicas por meio da análise das relações entre educação e revolução. Esta pedagogia

entende que, por um lado, a educação é um meio que leva à transformação social, e por outro lado, a revolução é o meio para a efetivação do trabalho educativo.

Deve-se atentar para o fato de que esse é um movimento dialético, pois o senso comum não será suplantado em definitivo. Porém, é a relação que se estabelece com ele que deve ser alterada qualitativamente, ou seja, deve-se partir de uma relação de identificação direta para uma relação de crítica contínua. Trata-se do processo caracterizado por Saviani (2009), como passagem do senso comum à consciência filosófica, processo esse que não é simples nem rápido, uma vez que implica: “[...] passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada” (p. 2).

Considerando-se que esta teoria pedagógica se alinha ao marxismo e, portanto, posiciona-se em defesa da transformação revolucionária da sociedade, é possível compreender o método de ensino proposto. O método adotado pela pedagogia histórico-crítica é, pois, o mesmo que Marx empregou na análise da economia política a partir do qual, para se atingir o concreto, é necessária a mediação das abstrações.

Compartilhando dessa concepção é que a pedagogia histórico-crítica afirma ser o papel da escola, trabalhar com as abstrações, distanciando os indivíduos, relativa e momentaneamente, da realidade imediata em direção ao conhecimento objetivo da realidade. Nota-se que essa pedagogia está na contramão dos discursos hegemônicos no campo educacional, bem como dos preceitos neoliberais e pós-modernos que valorizam uma escola próxima à vida cotidiana alienada e que colocam em dúvida a capacidade humana de compreender o real.

Diante do exposto é preciso ficar claro que:

Os limites da verdade podem ser alargados ou restringidos com o desenvolvimento do conhecimento. É historicamente condicional nossa aproximação da verdade objetiva, mas é de modo incondicional que dela nos aproximamos. Em cada verdade relativa, encontra-se um elemento de verdade absoluta (DELLA FONTE, 2010, p. 89).

Deve-se esclarecer ainda que a pedagogia histórico-crítica não preconiza que os indivíduos fiquem presos às abstrações e permaneçam afastados da realidade, pois isso configuraria um equívoco em relação aos próprios conceitos marxianos. Essa pedagogia defende que por meio da educação é possível conhecer a realidade para então transformá-la, na mesma direção em que Marx afirma na décima primeira das Teses sobre Feuerbach (2007, p.

539, grifo no original), na qual se lê “os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo”.

Inspirado nesse pressuposto Saviani (2008b, p. 59) conceitua a educação como uma “atividade mediadora no seio da prática social global”. Nesse sentido, ele postula que a prática social é o “ponto de partida” e o “ponto de chegada” do método de ensino da pedagogia histórico-crítica.

4 BREVE VISÃO GERAL SOBRE O CONTEXTO CONTEMPORÂNEO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

A formação do trabalhador exige que se estabeleça uma articulação entre a educação profissional e o mundo da produção e do trabalho. Entretanto, no momento histórico atual, as políticas para a educação profissional e tecnológica colocam-se para além do fator econômico. Daí a relevância de buscar relacionar, no caso específico, as variáveis educação e trabalho, em busca de novas políticas de inclusão social, já em curso no país.

O trabalho constitui, por definição, um fenômeno total da sociedade, revelando-a em todos os aspectos. Pelo trabalho, visando à produção em si, o conjunto social apresenta-se formando a verdadeira totalidade humana, e logo se desenham as relações dialéticas de implicações mútuas que ligam todas as fases. Se compreendermos que a tecnologia é função do Estado de desenvolvimento de trabalho social e não efeito do desenvolvimento imaginário do espírito ou da cultura, vemos logo não poder estar naquele aspecto particular a explicação do conjunto; é o conjunto da sociedade que explica as técnicas nela existentes (Pinto, 2005, p. 301)

Nesse ponto, entende-se que a educação precisa ser tomada numa dimensão muito maior. “Ela deve incorporar todas as dimensões educativas que ocorrem no âmbito das relações sociais que objetivam a formação humana nas dimensões social, política e produtiva” (Paraná, 2006). Isto representa tomar o trabalho como princípio educativo e como categoria orientadora das políticas da educação profissional e tecnológica.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, sem ignorar o cenário da produção, tendo o trabalho como seu elemento constituinte, propõem uma educação em que o domínio intelectual da tecnologia, a partir da cultura, firma-se. Isto significa dizer que as propostas de formação estariam contemplando os fundamentos, princípios científicos e linguagens das diversas tecnologias que caracterizam o processo de trabalho contemporâneo, considerados em sua historicidade. (BRASIL/MEC/SETEC, 2008).

Entende-se que essa formação do trabalhador seja capaz de tornar esse cidadão um agente político, para compreender a realidade e ser capaz de ultrapassar os obstáculos que ela

apresenta; de pensar e agir na perspectiva de possibilitar as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais imprescindíveis para a construção de outro mundo possível.

A referência fundamental para a educação profissional e tecnológica é o homem, daí compreender-se que a educação profissional e tecnológica se dá no decorrer da vida humana, por meio das experiências e conhecimentos, ao longo das relações sociais e produtivas. A educação para o trabalho nessa perspectiva entende-se como potencializadora do ser humano, enquanto integralidade, no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, na perspectiva de sua emancipação. Na extensão desse preceito, trata-se de uma educação voltada para a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e equilibrada social e ambientalmente.

Com essa dimensão, seria equivocado e reducionista, pois, imaginar que a necessidade da formação para ocupar os postos de trabalho seja a razão exclusiva e definidora para a educação profissional. (BRASIL/MEC/SETEC, 2008).

As políticas públicas e inclusivas para a educação, em especial para a educação profissional e tecnológica, representam a intensificação da luta pela construção de um país que busca sua soberania e a decisão de ultrapassar a condição de mero consumidor para produtor de ciência e tecnologia, essencial nessa busca.

Os Institutos Federais, em sua concepção, amalgamam trabalho-ciência-tecnologia-cultura na busca de soluções para os problemas de seu tempo, aspectos que necessariamente devem estar em movimento e articulados ao dinamismo histórico da sociedade em seu processo de desenvolvimento.

Criada em 2008 pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, também conhecida por Rede Federal, constituiu-se em um marco na ampliação, interiorização e diversificação da educação profissional e tecnológica no país. (BRASIL, 2008).

Integrante do sistema federal de ensino vinculado ao Ministério da Educação, a Rede Federal foi instituída pela reunião de um conjunto de instituições: I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais); II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro (Cefet-RJ) e de Minas Gerais (Cefet-MG); IV - Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais; e, V - Colégio Pedro II. (BRASIL, 2008).

Uma das características centrais da formação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal) foi a implantação de uma nova concepção sobre o papel e a presença do sistema de ensino federal na oferta pública da educação profissional e tecnológica.

Essa característica se materializa no desenho de um novo padrão de instituição, os denominados Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais ou IFs), estruturados a partir dos vários modelos existentes e da experiência e capacidade instaladas especialmente nos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), nas escolas técnicas e agrotécnicas federais e nas escolas técnicas vinculadas às universidades federais.

Foram, assim, criados a partir das antigas instituições federais de EPT por intermédio de adesão destes ao modelo proposto pelo Ministério da Educação, conforme pode ser observado no art. 5º de sua lei de criação: Lei nº 11.892/2008. (BRASIL, 2008).

Os Institutos Federais são instituições, pluricurriculares e multicampi (reitoria, campus, campus avançado, polos de inovação e polos de educação a distância), especializados na oferta de educação profissional e tecnológica (EPT) em todos os seus níveis e formas de articulação com os demais níveis e modalidades da Educação Nacional, oferta os diferentes tipos de cursos de EPT, além de licenciaturas, bacharelados e pós-graduação *stricto sensu*. (BRASIL, 2008).

Instituídos no momento de constituição da Rede Federal, os institutos têm como obrigatoriedade legal garantir um mínimo de 50% de suas vagas para a oferta de cursos técnicos de nível médio, prioritariamente na forma integrada. (BRASIL, 2008).

Devem, ainda, garantir o mínimo de 20% de suas vagas para atender a oferta de cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas a formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional. Destaca-se também sua atribuição no desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas por meio de pesquisas aplicadas e as ações de extensão junto à comunidade com vistas ao avanço econômico e social local e regional. (BRASIL, 2008).

Em 2019, a Rede Federal está composta por 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II. Considerando os respectivos campi associados a estas instituições federais, tem-se ao todo 661 unidades

distribuídas entre as 27 unidades federadas do país, as quais possuem autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. (BRASIL, 2021).

Reconhecida pela qualidade do ensino ofertado, pela diversidade de cursos e por sua relevante atuação junto à população e arranjos produtivos locais, a Rede Federal atua no sentido de potencializar o que cada região oferece de melhor em termos de trabalho, cultura e lazer. (BRASIL, 2021).

Neste contexto, entende-se que as novas formas de relação entre conhecimento, produção e relações sociais demandam o domínio integrado de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos e nessa tessitura de saberes materializa-se também a formação profissional.

Em seu perfil mais específico, da formação profissional, cabe-lhe principalmente o dever de traduzir o conhecimento científico sob o aparato das tecnologias – aqui também entendidas como manifestação da essência do homem, porquanto contribui em configurá-lo para o meio e este para ele. Entende-se, portanto, que as tecnologias são produtos da ação humana, historicamente construídos, expressando relações sociais das quais dependem, mas que também são influenciadas por eles.

Aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, verdadeiros fomentadores do diálogo dentro de seu território, cabe provocar a atitude de curiosidade frente ao mundo e dialogar com este mundo numa atitude própria de pesquisa. Na relação com a pesquisa, o ato de pesquisar, nos Institutos Federais, deve vir ancorado em dois princípios: o princípio científico, que se consolida na construção da ciência; e o princípio educativo, que diz respeito à atitude de questionamento diante da realidade. (BRASIL/MEC/SETEC, 2008).

O desafio colocado para os Institutos Federais no campo da pesquisa é, pois, ir além da descoberta científica. Em seu compromisso com a humanidade, a pesquisa, que deve estar presente em todo o trajeto da formação do trabalhador, deve representar a conjugação do saber e de mudar e se construir, na indissociabilidade da pesquisa, ensino e extensão. E mais: os novos conhecimentos produzidos pelas pesquisas deverão estar colocados a favor dos processos locais e regionais numa perspectiva de seu reconhecimento e valorização no plano nacional e global.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção estão descritos o tipo de pesquisa e delimitados os procedimentos e categorias principais de análise e de agrupamento da literatura revisada.

5.1 TIPO DE PESQUISA E PROCEDIMENTOS DE BUSCA E DE SELEÇÃO DOS TEXTOS

Trata-se de uma revisão integrativa da literatura, que se caracteriza por sumarizar e analisar o conhecimento científico já produzido sobre o tema investigado, permitindo conclusões que articulem os resultados obtidos em diferentes estudos (Souza, Silva & Carvalho, 2010).

A revisão integrativa é um método de pesquisa criterioso empregado para fornecer os melhores conhecimentos produzidos sobre um dado problema de pesquisa e tem como finalidade sintetizar resultados obtidos em pesquisas sobre um tema ou questão, de maneira sistemática, ordenada e abrangente. É denominada integrativa porque fornece informações mais amplas sobre um assunto/problema, constituindo, assim, um corpo de conhecimento. Deste modo, o revisor/pesquisador pode elaborar uma revisão integrativa com diferentes finalidades, podendo ser direcionada para a definição de conceitos, revisão de teorias ou análise metodológica dos estudos incluídos de um tópico particular.

Para WHITEMORE e KNAFL (2005), o “termo integrativa tem origem na integração de opiniões, conceitos ou ideias provenientes das pesquisas utilizadas no método”, ponto esse que “evidencia o potencial para se construir a ciência” (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011, p.127).

Botelho, Cunha e Macedo (2011, p.133) enfatizam que o método da revisão integrativa pode ser “incorporado às pesquisas realizadas em outras áreas do saber, além das áreas da saúde e da educação”, pelo fato de ele viabilizar a capacidade de sistematização do conhecimento científico e de forma que o pesquisador aproxime-se da problemática que deseja apreciar, traçando um panorama sobre sua produção científica para conhecer a evolução do tema ao longo do tempo e, com isso, visualizar possíveis oportunidades de pesquisa. Assim, esse procedimento mostra-se adequado quando se quer realizar “a síntese e análise do conhecimento científico já produzido sobre o tema investigado” (BOTELHO, CUNHA e MACEDO, 2011, p.133) e/ou quando se pretende obter “informações que possibilitem aos leitores avaliarem a pertinência dos procedimentos empregados na elaboração da revisão” (BOTELHO, CUNHA e MACEDO, 2011, p.133).

A revisão integrativa foi elaborada seguindo-se seis fases de processo (Ganong, 2010), a saber: 1ª fase) elaboração da pergunta norteadora; 2ª fase) busca ou amostragem na literatura;

3ª fase) coleta de dados; 4ª fase) análise crítica dos estudos incluídos; 5ª fase) discussão dos resultados; e 6ª fase) apresentação da revisão integrativa.

Com vistas a atingir o objetivo da pesquisa, realizou-se uma criteriosa revisão de literatura integrativa, a partir da estratégia de busca definida previamente e de critérios de inclusão e exclusão dos artigos, assim como de caracterização de cada estudo selecionado (SAMPAIO; MANCINI, 2007).

Foram pesquisados artigos sobre Pedagogia Histórico-Crítica na base de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO), em revistas brasileiras indexadas nesta base. Foram utilizados, para busca dos artigos, o seguinte descritor na língua portuguesa: “Pedagogia Histórico-Crítica”. Identificaram-se 45 periódicos nacionais que publicaram sobre a temática em tela e 55 artigos.

Após leitura dos resumos dos artigos e das seções de métodos, procedeu-se a uma primeira seleção para compor a revisão. Permaneceram 55 artigos empíricos, teóricos e com modelos heurísticos em 45 periódicos, sendo que foram excluídos da análise os estudos em outros formatos (e.g., editoriais, resenhas, pensatas, indicações bibliográficas, entrevistas e assuntos pouco correlatos ao tema, tais como..., etc.), porque foram avaliados como não relevantes para o objetivo da pesquisa.

Para mitigar as possibilidades de falha humana ou erro técnico, foram criados vários quadros de análises para extração de dados e refinamento de cada artigo incluído, e cada registro de dados incluiu as informações gerais (autor, título, detalhes da publicação, uma breve descrição, a natureza, definições), pois, de acordo com Campos (2004):

“Durante a interpretação dos dados, é preciso voltar atentamente aos marcos teóricos, pertinentes à investigação, pois eles dão o embasamento e as perspectivas significativas para o estudo. A relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica, é que dará sentido à interpretação”.

O resultado da etapa supracitada foi uma listagem completa de artigos com informações relevantes, que serviu de base para a análise temática de conteúdo (Bardin, 2006), o que, por sua vez, gerou a categorização dos artigos por temas e consistiu em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (Bardin, 2006).

Diante dessa diversificação e também aproximação terminológica, optou-se por elencar as etapas da técnica segundo Bardin (2006), o qual as organiza em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise é a fase em que se organiza o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. Trata-se da organização propriamente dita por meio de quatro etapas: (a) leitura flutuante, que é o estabelecimento de contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer o texto; (b) escolha dos documentos, que consiste na demarcação do que será analisado; (c) formulação das hipóteses e dos objetivos; (d) referenciação dos índices e elaboração de indicadores, que envolve a determinação de indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise (Bardin 2006).

A exploração do material constitui a segunda fase, que consiste na exploração do material com a definição de categorias (sistemas de codificação) e a identificação das unidades de registro (unidade de significação a codificar corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando à categorização e à contagem frequencial) e das unidades de contexto nos documentos (unidade de compreensão para codificar a unidade de registro que corresponde ao segmento da mensagem, a fim de compreender a significação exata da unidade de registro). A exploração do material consiste numa etapa importante, porque vai possibilitar ou não a riqueza das interpretações e inferências. Esta é a fase da descrição analítica, a qual diz respeito ao *corpus* (qualquer material textual coletado) submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos. Dessa forma, a codificação, a classificação e a categorização são básicas nesta fase (Bardin, 2006).

A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Esta etapa é destinada ao tratamento dos resultados; ocorre nela a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (Bardin, 2006).

Tendo em vista as diferentes fases da análise de conteúdo proposta por (Bardin, 2006), destacam-se como a própria autora o fez, as dimensões da codificação e categorização que possibilitam e facilitam as interpretações e as inferências. No que tange à codificação, “corresponde a uma transformação – efectuada (sic) segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão” (Bardin, 2006, p. 103). Após a codificação, segue-se para a categorização, a qual consiste na: classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as

quais reúnem um grupo de elementos ... sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (Bardin, 2006, p. 117).

Cabe salientar que tais etapas envolvem diversos simbolismos que precisam ser decodificados. Para tanto, o pesquisador precisa fazer um esforço para desvendar o conteúdo latente, como refere Triviños (1987, p. 162). Nesse sentido, a análise contextual e histórica é de grande valia (Bateson, 2000; Thompson, 1995), além da criatividade, intuição e crítica (Bardin, 2006; Thompson, 1995).

Denzin e Lincoln (2000) enfatizam o papel do carácter crítico da pesquisa. No que tange às fases da análise de conteúdo propostas por Bardin (2006), outros autores propõem fases semelhantes, apenas com algumas particularidades diferenciais que não alteram o processo em si. A exemplo, cita-se Flick (2009, pp. 292-293), o qual, com base em Mayring (1983), delinea os seguintes passos para a análise de conteúdo: síntese da análise de conteúdo, por meio da omissão de enunciados; análise explicativa de conteúdo, com o esclarecimento de trechos difusos, ambíguos ou contraditório; por fim, a análise estruturadora de conteúdo, por meio da estruturação no nível formal relativo ao conteúdo.

3.2. CATEGORIAS

Os artigos foram classificados nas categorias temas, abordagem, níveis de análise e métodos. As definições de cada categoria constam do Quadro 1.

Quadro 1 – Categorias de Análise

CATEGORIAS DE ANÁLISE	DEFINIÇÕES OPERACIONAIS
Temáticas	Fundamentos Teórico-Metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica Concepção e Desenvolvimento de Currículo Escolar Ensino e Aprendizagem na Atividade Pedagógica Dimensões filosóficas da Pedagogia Histórico-Crítica Educação e Cidadania Educação e Desenvolvimento Econômico Educação Escolar para Alunos com Deficiência Intelectual Educação Pública como Direito Social Formação Continuada de Professores Pedagogia Histórico-Crítica e Movimentos Sociais Tecnologias da Informação e da Comunicação
Nível micro de análise	Foco no indivíduo, em suas características e atributos. (VALE, 2014). As relações de interação, no nível micro, são relações

	intersubjetivas e entre atos individuais em cujo âmbito são reelaboradas as decisões e interpretações relativas às condições e orientações macro e meso da ação e das quais emergem efeitos de agregação e de poder constitutivos dos níveis meso e macro.
Nível meso de análise	As relações de agrupamento, no nível meso, são relações de coordenação e, eventualmente, estabilização de atos interativamente combinados e relações entre atores coletivos com graus variáveis de organização, bem como entre atos coletivos, em cujo âmbito são fixadas e transformadas as condições e orientações macro da ação e das quais emergem consequências agregadas ao nível macro, condições e orientações que estruturam as interações no plano micro e efeitos de poder que moldam os níveis micro e macro. Foco na interação entre indivíduo e seus ambientes, nas relações proximais pessoais (ex. classe social de origem, vinculação religiosa e étnica) e sociais (rede de interações e laços sociais e empresariais com outros atores). (VALE, 2014)
Nível macro de análise	Procura entender o fenômeno do indivíduo no contexto de um ambiente socioeconômico ou institucional mais amplo, por meio das instituições (construções humanas que estruturam a vida política, econômica e as interações sociais) e da inovação (elemento de ruptura no sistema econômico. (VALE, 2014). As relações de sistematicidade, no nível macro, são relações de interdependência entre propriedades das relações entre pessoas e entre grupos, nos domínios posicional e institucional, das quais emergem as condições e orientações da ação individual e coletiva nos planos meso e micro.
Estudo empírico qualitativo	Estudo empírico qualitativo É aquele em que o investigador utiliza estratégias de investigação, como narrativas, fenomenologias, etnografias para compreender uma realidade particular, prescindindo de um controle maior de variáveis. (CRESWELL, 2007).
Estudo empírico quantitativo	Busca correlações e relações de causa e efeito, permitem maior controle de variáveis e testes de hipóteses derivadas das teorias. (CRESWELL, 2007).
Estudo empírico quali quantitativo	Associa métodos quanti e qualitativos de recolha e de tratamento dos dados. (CRESWELL, 2007).
Estudo teórico	Estudo teórico Dedicado a reconstruir teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, para aprimorar fundamentos teóricos. (CRESWELL, 2007).

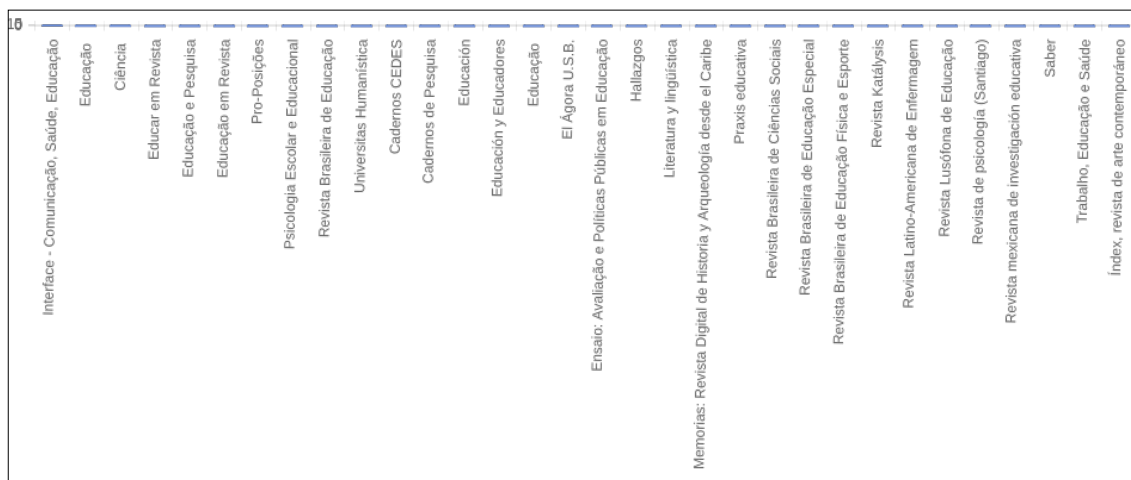
Fonte: Elaboração própria

6 RESULTADOS

Selecionou-se para análise 55 (cinquenta e cinco) artigos publicados entre 1998 e 2020. O periódico que mais publicou sobre Pedagogia Histórico-Crítica nesse período foi “Interface - Comunicação, Saúde, Educação”, com 10 (dez) artigos, seguido do “Educação & Sociedade”

com 5 (cinco) artigos, e da “Ciência & Educação (Bauru)”, com 4 (quatro) artigos, conforme Figura 01.

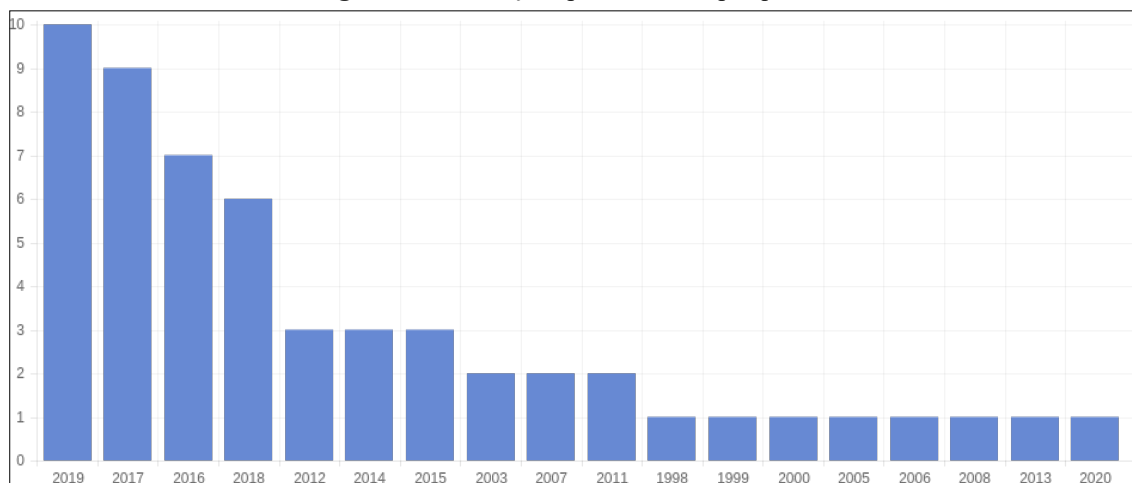
Figura 1 - Evolução as publicações brasileiras sobre Pedagogia Histórico-Crítica



Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria

A quantidade total de autores é 62, sendo a média aproximada por publicação de 1,5 autores. Como pode-se observar, a Figura 2 traz estatísticas de publicação nos últimos 22 anos e revela que as publicações sobre Pedagogia Histórico-Crítica no Brasil vêm avançando, ainda que de modo irregular. Consta-se que o ano com maior número de artigos publicados foi o de 2019, com 10 artigos, seguido do ano de 2017, com 9 artigos, e do ano de 2016, com 7 artigos.

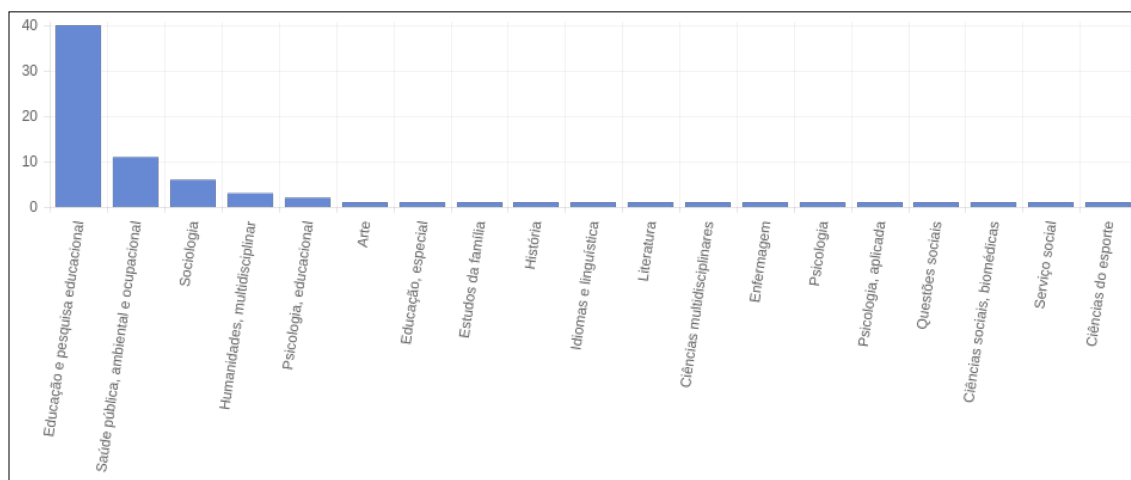
Figura 2 - Publicações por Periódico pesquisado



Fonte: Elaboração própria

As estatísticas da WoS (Categorias de Assunto) são apresentadas na Figura 3:

Figura 3 - Estatísticas da WoS (Categorias de Assunto)



Fonte: Elaboração própria

4.1 ANÁLISE GERAL POR TEMAS DE PESQUISA

A categorização das pesquisas revisadas por temas de pesquisas ao longo dos 22 últimos anos (1998-2020) encontra-se no quadro 1.

Quadro 1 - Temas predominantes nas pesquisas.

CATEGORIAS	Nº de Publicações	%
Fundamentos Teórico-Methodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica	19	34,54
Concepção e Desenvolvimento de Currículo Escolar	7	12,72
Ensino e Aprendizagem na Atividade Pedagógica	10	18,18
Dimensões filosóficas da Pedagogia Histórico-Crítica	2	3,63
Educação e Cidadania	2	3,63
Educação e Desenvolvimento Econômico	2	3,63
Educação Escolar para Alunos com Deficiência Intelectual	2	3,63
Educação Pública como Direito Social	2	3,63
Formação Continuada de Professores	5	9,09
Pedagogia Histórico-Crítica e Movimentos Sociais	2	3,63
Tecnologias da Informação e da Comunicação	2	3,63
TOTAL	55	100 %

Fonte: Elaboração própria

4.2 ANÁLISE CRUZADA ENTRE TEMA, NÍVEL E MÉTODO

Estudos sobre as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio (ex. HERNANDES, 2020), didática da Ética (ex. MOTTA,IGNACIO; SÁNCHEZ, TERESA; GÓMEZ, ORLANDO, 2019), Educação pública como direito social (EX. FERREIRA, BENEDITO DE JESUS PINHEIRO, 2019), teses histórico-críticas sobre o currículo escolar (EX. PASQUALINI, JULIANA CAMPREGHER, 2019), interlocuções entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural (EX. MENDES, CAROLINA BORGHI; BIANCON, MATEUS LUIZ; FAZAN, PAULO BORGES, 2019), fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica (EX. SILVA, MATHEUS BERNARDO, 2019), catarse na didática da pedagogia histórico-crítica (EX. DUARTE, NEWTON, 2019), apartheid social e discriminação (ex. PÉREZ Carrascal, Airlin; RICCARDI, Davide, 2019), concepções marxistas da pedagogia histórico-crítica (ex. RIBEIRO, Márden de Pádua; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa, 2018), tecnologias da informação e da comunicação (ex. RODRÍGUEZ, Wanda C, 2018), Pedagogia da resistência (ex. MATOS de Souza, Rodrigo; CASTAÑO Gaviria, Ricardo; SOUZA, Elizeu Clementino de, 2018), confluências filosóficas e pedagógicas entre a educação ambiental crítica e a pedagogia histórico-crítica (ex. Peneluc, Magno da Conceição; Pinheiro, Bárbara Carine Soares; Moradillo, Edilson Fortuna de, 2018, concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade (ex. Gama, Carolina Nozella; Duarte, Newton., 2017), dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica (ex.Lavoura, Tiago Nicola; Martins, Lígia Márcia, 2017), Paulo Freire e os movimentos sociais (ex. de Godoy Stênio, Joselaine Andréia; Soares Polato Paes, Marcela. 2017), desenvolvimento Psíquico e Elaboração Conceitual por Alunos com Deficiência Intelectual na Educação Escolar (ex. PADILHA, Anna Maria Lunardi, 2017), Hacia una genealogía de la educación y la pedagogía" (ex.RODRÍGUEZ GARCÍA, HÉCTOR, 2016), desenvolvimento do psiquismo e formação de conceitos científicos para a Educação Física (ex. Silva, Matheus Bernardo, 2016), educação e desenvolvimento econômico no capitalismo (ex. Favaro, Neide de Almeida Lança Galvão; Tumolo, Paulo Sergio, 2016), o pensamento de Dermeval Saviani e a educação em museus de ciências (ex. Mori, Rafael Cava; Curvelo, Antonio Aprigio da Silva, 2016), relações entre conhecimento escolar e liberdade (ex. Duarte, Newton, 2016), formação humana (ex. Della Fonte, Sandra Soares, 2014), Paulo Freire, o testemunho e a pedagogia católica (ex. Dullo, Eduardo, 2014), Educação ambiental escolar, formação humana e formação de professores(ex. Tozoni-Reis, Marília Freitas de Campos;

Campos, Luciana Maria Lunardi, 2014), literatura de informática educativa (ex. Ferreira, Benedito de Jesus Pinheiro; Duarte, Newton, 2012), desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar (ex. Martins, Lígia Márcia, 2012) deficiência intelectual na escola inclusiva (ex. Bezerra, Giovani Ferreira; Araújo, Doracina Aparecida de Castro, 2011), Pedagogia-Educação Social (ex. Díaz, Andrés Soriano, 2006), contribuições da teoria da atividade (ex. Asbahr, Flávia da Silva Ferreira, 2005), Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo (Ramos, Marise Nogueira, 2003), educação científica sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica e do movimento C.T.S. no ensino de ciências (ex. Teixeira, Paulo Marcelo M, 2003), formação didático-pedagógica de professores (ex. Guariente, Maria Helena Dantas de Menezes; Berbel, Neusi Aparecida Navas, 2000), Formação de profissionais da educação (ex. Libâneo, José Carlos; Pimenta, Selma Garrido, 1999), e, formação continuada de professores na perspectiva histórico-social (ex. Mazzeu, Francisco José Carvalho, 1998), adotam o nível macro de análise.

Estudos que abordam a formação docente continuada e práticas de ensino no atendimento educacional especializado (ex. "Pinto, Gláucia Uliana; Amaral, Mateus Henrique do, 2019), fundamentos da educação integral politécnica: da teoria à prática (ex. Maciel, Antonio Carlos; Jacomeli, Mara Regina Martins; Brasileiro, Tânia Suely Azevedo, 2017), Educação escolar e cultura corporal (ex. LAVOURA, Tiago Nicola, 2016), Pedagogia Histórico-Crítica e Formação de Docentes para a Escola do Campo (ex. Taffarel, Celi Nelza Zulke; Santos Júnior, Cláudio de Lira, 2016), concepções de ciência de um grupo de licenciandas em Pedagogia e suas relações com o processo formativo (ex. Souza, Ana Lúcia Santos; Chapani, Daisi Teresinha, 2015), Estudantes das camadas populares no ensino superior público: qual a contribuição da escola (ex. Piotto, Débora Cristina; Alves, Renata Oliveira, 2011), focam o nível meso de análise.

A pesquisa não encontrou estudos que cobrissem o nível micro de análise, e os artigos foram classificados como quali-quantitativo (5) e qualitativo (46). A literatura pesquisada evidenciou que a formação do trabalhador exige que se estabeleça uma articulação entre a educação profissional e o mundo da produção e do trabalho. Desta forma, no momento histórico atual, mais do que nunca, demonstrasse-se como imperioso e necessário que as políticas para a educação profissional e tecnológica se coloquem para além do fator econômico, daí a relevância de buscar relacionar as variáveis educação e trabalho, em busca de novas políticas de inclusão social no país.

7 CONSIDERAÇÕES

Propor-se a discutir em que medida a Teoria da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), em seus elementos teóricos e históricos, colabora com a função social da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, certamente implica em um desafio, devido à complexidade envolvida no tema.

No entanto, faz-se necessário reforçar aqui alguns elementos. Os Institutos Federais desempenham papel importante na universalização da educação profissional e tecnológica gratuita e de qualidade, pois a ofertam a partir de uma perspectiva de formação humana, que prima pela superação da dualidade trabalho manual/intelectual.

No processo de expansão da educação profissional e tecnológica é preciso ter sempre em vista que se assegure a efetiva implementação de uma escola unitária, que o perfil do aluno se configure vinculado à pesquisa e à compreensão do trabalho em sua dimensão ontológica.

Pode-se afirmar que os Institutos Federais, mesmo centenários, ainda estão se consolidando, visto que foram transformados institucionalmente desde o ano de 2008. Este período coincide com o processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a consequente criação de vários *campi* no interior de todo o país, com um cenário de novas contratações de docentes e técnicos administrativos, e com a necessidade do debate teórico sobre em que medida a Teoria da Pedagogia Histórico-Crítica, em seus elementos teóricos e históricos, colabora com a função social da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) desenvolvida no Brasil, com vistas à oferta da educação profissional e tecnológica pública, gratuita, e de qualidade e socialmente referenciada, posto que, não se pode correr o risco de que os ideais de mercado (de uma formação diversificada, que atenda às necessidades postas pelo setor produtivo) adentrem os muros dos Institutos Federais e sequestram a pauta, na medida que é a defesa de uma educação profissional e tecnológica pública, gratuita, e de qualidade que deve nortear os IF neste processo de (re)consolidação institucional que vivenciamos, notadamente nestes

Neste contexto, concluiu-se que a Pedagogia Histórico-Crítica constitui-se em um instrumento válido para que educadores compreendam a educação como possibilidade de contribuir para o processo de transformação da sociedade, diante da necessidade de discutir o contexto contemporâneo da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, na medida que a Pedagogia Histórico-Crítica busca expor o modo como as relações de poder e desigualdade

(social, cultural e econômica) se manifestam das mais variadas formas e são postas em questão na educação formal e informal.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. **O mapeamento da educação crítica**. In: APPLE, M.W.; AU, W.; GANDIN, L. A. Educação crítica – análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 14-32.

BARDIN, L. (2006). **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977)

BARROCO, Sonia Mari Shima (2007). **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais**. Araraquara: UNESP, Tese de Doutorado em Educação Escolar.

BATESON, G. (2000). **Steps to a ecology of mind: collected in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology**. Chicago: University of Chicago Press.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. **O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais**. Gestão e Sociedade. Belo Horizonte, v.5, n. 11, p. 121-136 · maio-ago. 2011 · ISSN 1980-5756. Disponível em:

BRASIL. MEC/Setec. **Concepção e diretrizes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília: MEC/Setec, 2008.

_____. **Instituições**. Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), 2021. Disponível em: <https://portal.conif.org.br/br/rede-federal/instituicoes-do-conif>. Acesso em: 04 jul. 2021.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. D.O.U. Seção 1, de 30 de dezembro de 2008. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.html. Acesso em: 04 jul. 2021.

BUENO, Juliane Zacharias (2009). **Fundamentos éticos e formação moral na pedagogia histórico-crítica**. Araraquara: UNESP, Dissertação de Mestrado em Educação Escolar.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. (2004). **Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde**. Revista Brasileira de Enfermagem, 57(5), 611- 614. <https://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672004000500019>

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007

DENZIN, N. K., & LINCOLN, Y. S. (2000). **Handbook of qualitative research** (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage publications.

DUARTE & DELLA FONTE (2010). **Arte, conhecimento e paixão na formação humana : sete ensaios de pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados.

FLICK, U. (2009). **Introdução à pesquisa qualitativa** (3a ed., J. E. Costa, Trad.). São Paulo: Artmed. (Obra original publicada em 1995)

GASPARIN, João Luiz (2002). **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, Autores Associados.

GERALDO, Antonio Carlos Hidalgo (2006). **Didática de ciências e de biologia na perspectiva da pedagogia histórico-crítica**. Bauru, UNESP, Tese de Doutorado.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (2011a). **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas: Autores Associados.

LIBANEO, J. C. **As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação**. In: LIBANEO, J. C.; SANTOS, A. (orgs.) Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009, p.19-62.

LIBANEO, J. C. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Loyola, 1996.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão [org.] (2011b). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados.

MARTINS, Lígia Márcia (2007). **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas: Autores Associados.

MAYRING, P. (1983). **“Feminists” knowledge and the knowledge of feminisms: epistemology, theory methodology, and method**. In T. May & M. Williams (Eds.), *Knowing the social world*. Buckingham: Open University Press.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil (2011). **A centralidade do conceito de conhecimento tácito na formação de professores: análise crítica da influência da epistemologia de Michael Polanyi na educação**. Araraquara: UNESP, Tese de doutorado em Educação Escolar

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Profissional. **Educação profissional na rede pública estadual: Fundamentos políticos e pedagógicos**. Versão Preliminar. Paraná, 2006. 49 p.

PASQUALINI, Juliana Campregher (2010). **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor**. Araraquara: UNESP, Tese de doutorado em Educação Escolar.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Vol.I. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

SAMPAIO, R.F.; MANCINI, M.C. **Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica**. Rev. bras. fisioter., v.11, n.1, p.83-89, 2007. doi:<https://doi.org/10.1590/S1413-35552007000100013>

SANTOS, César Sátiro (2005). **Ensino de ciências: abordagem histórico-crítica**. Campinas, Autores Associados.

SCALCON, Suze Gomes (2002). **À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, Autores Associados.

SAVIANI, D. **Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter**. Comunicação Saúde e Educação, v. 21, n. 62, p. 711-724, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia. Edição comemorativa**. Campinas: Autores Associados, 2008b.

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

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Reimpr. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação contemporânea).

TEILTELBAUM, K. **Recuperando a memória coletiva: os passados da educação crítica**. In: APPLE, M. W.; AU, W. e GANDIN, L. A. Educação crítica: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 349-364.

THOMPSON, J. B. (1995). **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa** (2ª ed., Grupo de Estudos sobre Ideologia, Comunicação e Representações Sociais da Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da PURCS, Trad.). Rio de Janeiro: Vozes. (Obra original publicada em 1990)

TRIVIÑOS, A. (1987). **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas.

VALE, G. M. V. Tréplica - **Afinal de contas, que bicho é esse? Tréplica sobre o empreendedor e o empreendedorismo**. RAC, v.18, n.6, p.900-908, 2014.doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-7849rac201412442>

APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. **O mapeamento da educação crítica**. In: APPLE, M.W.; AU, W.; GANDIN, L. A. Educação crítica – análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 14-32.

WHITEMORE, Robin; KNAFL, Kathleen. **The integrative review: updated methodology**. Journal of Advanced Nursing, 2005, v.52, n.5, p. 546–553, Blackwell Publishing Ltd. Disponível em: users.phhp.ufl.edu/rbauer/ebpp/whitemore_knafl_05.pdf>. Acesso em: 08 jun.2014.

CAPÍTULO 4

ABORDAGEM DO TEMA DROGAS COMO CONTEXTUALIZAÇÃO PARA O ENSINO DE QUÍMICA

Amanda Marques de Lima, Graduanda em Licenciatura em Química, CES/UFCG
Cícero Romerio Pereira da Silva, Graduando em Licenciatura em Química, CES/UFCG
Évany Silva dos Santos, Graduanda em Licenciatura em Química, CES/UFCG
Silvânia Narielly Araújo Lima, Graduanda em Farmácia, CES/UFCG
Bruna Gerlane Marques Florentino, Graduanda em Licenciatura em Física, CES/UFCG
Gabrielly Stefanny Dantas do Nascimento, Graduanda em Licenciatura em Química, CES/UFCG
Gerlan Lino dos Santos, Graduando em Licenciatura em Química, CES/UFCG

RESUMO

O objetivo desse trabalho é analisar as concepções dos estudantes sobre a Química presente nas drogas lícitas e ilícitas e sobre as consequências do uso dessas substâncias, bem como investigar como esse tema está sendo contextualizado no âmbito escolar e no ensino de Química. A pesquisa foi desenvolvida com 30 alunos da 3ª série do ensino médio de uma escola pública situada em Nova Floresta-PB, em três etapas: aplicação de um questionário referente às drogas lícitas e ilícitas para verificar o conhecimento químico e social dos alunos sobre essa temática; análise do questionário; e discussão com a turma sobre o uso de drogas, suas consequências e sobre a importância e como o tema está sendo na escola e nas aulas de Química. Ao analisar o questionário percebeu-se uma grande dificuldade por parte dos alunos em compreender alguns aspectos químicos e diferenciar os tipos de drogas e os grupos funcionais. Observou-se a necessidade de um diálogo mais aprofundado com a turma, com o intuito de haver mudança nas suas concepções e auxiliá-los a entender alguns aspectos químicos. Foi possível concluir que essa temática deve ser mais inserida e debatida na escola e, principalmente, nas aulas de química com o intuito de levar uma abordagem contextualizada para facilitar o processo de ensino-aprendizagem e alertar aos adolescentes os perigos e as consequências que o consumo indevido de drogas pode acarretar.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Química, Drogas lícitas e Ilícitas, Contextualização, Conscientização.

INTRODUÇÃO

A Química é uma ciência abstrata e altamente conceitual, o que exige um esforço adicional para a sua compreensão (SIRHAN, 2007). Por isso, muitos alunos a veem como uma ciência muito difícil de ser compreendida e distante do seu cotidiano, assim, os professores encontram muitas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem e em ajudar os alunos a se

concentrar nas aulas. Para romper esse déficit, é necessário que o professor utilize novas metodologias de ensino e procure contextualizar suas aulas com o dia a dia do aluno e com questões sociais, a fim de deixar os conteúdos menos abstratos e promover uma aprendizagem mais significativa e que facilite o aluno a atuar como cidadão consciente.

Como relata Santos e Schnetzler (2010), a Química é uma ciência que deve preparar o aluno para a vida e para muitos aspectos do seu dia a dia. Através disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 2002, p.87) também corroboram com a ideia de que o ensino de Química no ensino médio “deve possibilitar ao aluno a compreensão tanto dos processos químicos quanto da construção de um conhecimento científico em estreita relação com as aplicações tecnológicas e suas implicações ambientais, sociais, políticas e econômicas”. Diante disso, é de suma importância que os professores de Química abordem conteúdos interligando os conceitos científicos com a realidade social do aluno, na intenção de criar indivíduos críticos e independentes em situações diárias.

Assim, tendo em vista que o consumo de drogas se constitui num grave problema para os usuários e para a sociedade, pois vem aumentando de forma alarmante, principalmente entre os jovens, é fundamental que essa temática seja abordada nas escolas, excepcionalmente nas aulas de química, para que esses adolescentes tenham mais informações e se conscientizem sobre tal. De acordo com Laranjeira (2007), o número de usuários de drogas cresce cerca de 10% ao ano, revelando que a política de combate às drogas que temos no país não dá o resultado necessário e precisa de mudanças. A escola, em particular, é um dos lugares mais suscetíveis às influências dessas substâncias, porque, em geral, o primeiro contato com essas substâncias ocorre no início da adolescência.

Estudos apontam que a iniciação do consumo de variados tipos de drogas lícitas ou ilícitas decorre de estímulos diversos, do fácil acesso e da dificuldade de espaços de diálogo sobre o tema no contexto social, escolar e familiar (FERREIRA; TORGAL, 2010). Por isso, é necessário que a escola procure abranger mais esse tema, abrindo diálogos tanto nas aulas quanto na escola como um todo, promovendo eventos e palestras que visem explicar e conscientizar os alunos quanto ao consumo dessas substâncias. Assim, a instituição escolar não deve esperar que o problema das drogas surja na sala de aula, nos banheiros, no pátio, no portão para discutir a questão (DETONI, 2009, p. 127).

De acordo com Martins (2003, p. 27), acredita-se que priorizando o estudo de fórmulas estruturais de certas drogas do ponto de vista da química, mais particularmente da química

orgânica, e promovendo discussões sobre informações de seus efeitos e riscos à saúde, podem ocorrer mudanças metodológicas que afetem positivamente os estudantes e seus respectivos meios. Ou seja, contextualizar os conteúdos de Química com as drogas resultam em um maior interesse dos discentes por essa ciência, além de formá-los para viver e atuar de maneira responsável com a sociedade. Por isso, é necessário que essa temática seja inserida principalmente nos anos finais do ensino médio, tendo em vista que é na 3ª série que se começa a abordar o conteúdo de química orgânica e onde encontra-se o maior índice de usuários de drogas em escolas.

Diante do exposto e da importância dessa temática, esse trabalho tem como objetivo analisar as concepções dos estudantes de uma turma de 3ª série do ensino médio a respeito da química presente nas drogas lícitas e ilícitas e em relação às consequências do uso dessas substâncias para a saúde, bem como investigar como essa temática vem sendo contextualizada no âmbito escolar e no ensino de Química. Esse trabalho foi de suma importância para entendermos as concepções dos alunos dos anos finais do ensino médio e para analisarmos suas opiniões sobre a necessidade de inserir mais essa temática nas aulas de Química. A pesquisa também pode ser considerada um ponto de partida para aplicação de um projeto com aulas de Química contextualizadas com tal temática e que vise promover eventos e palestras com a escola, alunos e pais, abordando as consequências do uso das drogas.

METODOLOGIA

A presente pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública do interior da Paraíba, com um total de 30 alunos da 3ª série do ensino médio. Entramos em contato com a professora de Química da turma para por meio dela realizamos a intervenção em sala de aula e aplicamos as etapas do projeto após os conteúdos curriculares de Química Orgânica já terem sido ministrados pela mesma.

No primeiro momento, realizamos a apresentação do projeto, com o intuito de deixar os alunos mais à vontade com a pesquisa. Em seguida, realizamos a aplicação de um questionário diagnóstico com os participantes, para avaliar se a temática drogas vinha sendo abordada no âmbito escolar, familiar e o conhecimento químico que os alunos tinham sobre tal. Nele, continham duas perguntas abertas referentes às drogas lícitas e ilícitas, para que os alunos se sentissem a vontade em escrever a respeito dos seus conhecimentos e concepções sobre tal

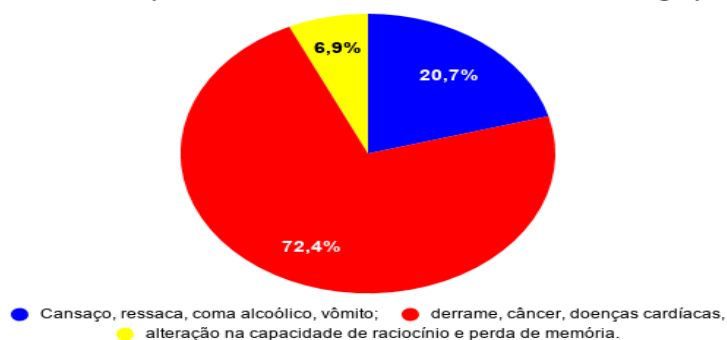
assunto e impor seu ponto de vista, e mais três questões objetivas, para que eles a analisem e relacionassem com a alternativa que acharam correta. Além disso, com a aplicação do questionário também foi possível sondar o perfil dos adolescentes a respeito do consumo de drogas entre eles.

Após a análise do questionário, voltamos à sala de aula para realizamos uma discussão sobre a temática, com o intuito de auxiliar os alunos em alguns pontos observados e a entender as concepções que esses alunos tinham sobre a Química presente nas drogas e sobre os malefícios, efeitos e consequências do uso das drogas para o usuário e para a sociedade. Além disso, propomos, ainda, uma discussão sobre a importância da isenção dessa temática no contexto das aulas de Química, principalmente nas turmas de 3ª série por se tratar de uma série que aborda conteúdos de Química orgânica, e a necessidade de mais debates no âmbito escolar e familiar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Realizamos a aplicação de um questionário para saber as concepções e conhecimentos prévios dos discentes a respeito da temática e da Química envolvida nas drogas. Nesse sentido, a primeira pergunta do questionário tinha como intuito analisar se os alunos tinham o conhecimento de que algumas drogas, como a maconha, também podem trazer benefícios para a saúde humana. Diante disso, a maior parte da turma (72,0%) afirmou que as drogas não trazem nenhum benefício à saúde, mas não justificaram o motivo para tal resposta. Todavia, 16,0% da turma afirmaram que as drogas são maléficas porque vicia, ao passo que apenas 12,0% disseram que dependendo de como são usadas elas podem ser benéficas, afirmando também que todas tem seus pontos positivos e negativos.

Gráfico 1: Resultados das respostas da primeira pergunta do questionário.
Quais as consequências do uso de bebidas alcoólicas à longo prazo?



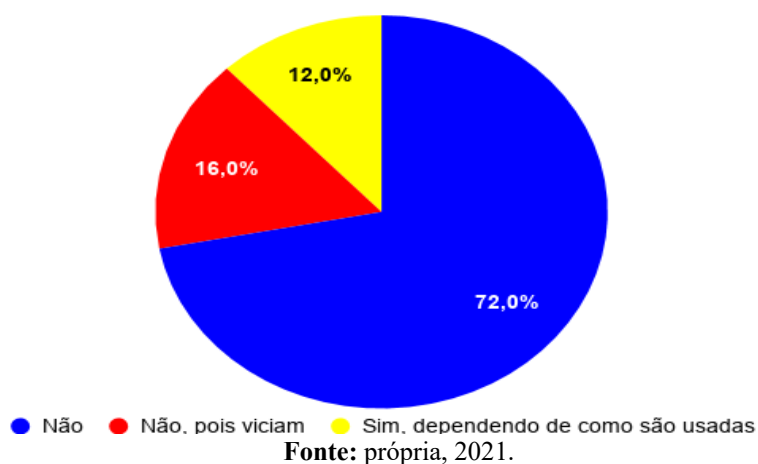
Fonte: própria, 2021.

Dessa forma, percebe-se a falta de conhecimento dos alunos sobre tal temática e a necessidade de um diálogo mais aprofundado, com o intuito de explicar-lhes que apesar de as drogas viciarem, eles podem sim ter algum benefício para a saúde. O canabidiol (CBD), por exemplo, vem mostrando potencial efeito no tratamento de diversas doenças, como a epilepsia, a ansiedade, doenças neurodegenerativas e dores neuropáticas (GONTIJO, 2016).

A segunda questão (Gráfico 2) perguntava quais as consequências do uso de álcool a longo prazo, onde continha quatro alternativas: letra a) cansaço, ressaca, coma alcoólico, vômito; b) derrame, câncer, doenças cardíacas, cirrose hepática, hipertensão; c) visão e audição alteradas, aumento do colesterol, dor de cabeça e dificuldade para respirar; d) alteração na capacidade de raciocínio e perda de memória. Os problemas de saúde estão entre as principais consequências relacionadas ao uso de álcool, apontado como a causa de mais de 60 tipos de doenças, como o câncer, danos ao sistema nervoso e doenças hepáticas (REHM, 2006). Assim, a maior parte da turma (72,4%) marcaram a letra “b”, relacionando corretamente os efeitos do álcool a longo prazo. Todavia, 20,7% marcaram a alternativa “a”, e apenas 6,9% acharam que a letra “d” era a correta. Por isso, vê-se a necessidade de se discutir nas aulas de Química da 3ª série os efeitos do álcool no organismo.

Gráfico 2: Resultados das respostas da segunda pergunta do questionário.

Você acha que as drogas trazem benefícios para o ser humano?

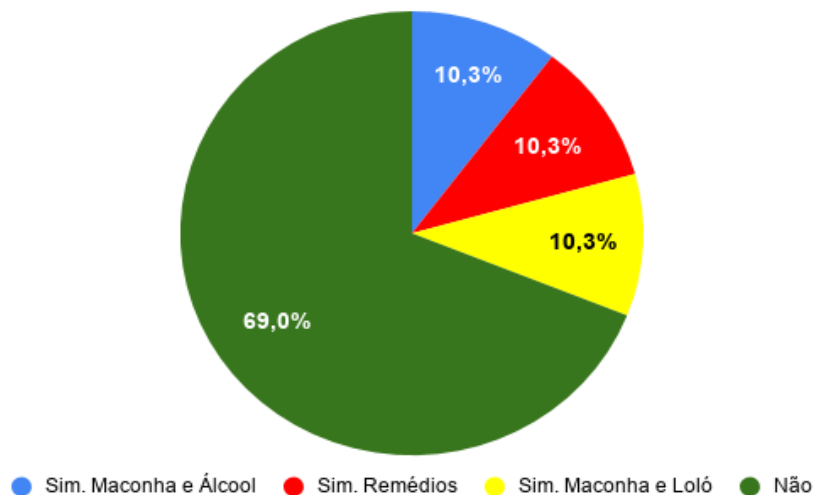


A terceira questão, tinha por objetivo identificar se os alunos da pesquisa já utilizaram algum tipo de droga ilícita e quais. Onde, 69,0% da turma relataram que não utilizaram nenhuma droga ilícita, sendo esse índice muito bom se comparado ao local onde esses alunos vivem. Todavia, como mostrado no Gráfico 3, dentre os alunos que relataram já ter experimentado algum tipo de droga, a mais utilizada foi a maconha. No entanto, alguns alunos

mostraram dificuldades em diferenciar drogas lícitas das drogas ilícitas, onde, 10,3% citou o consumo de medicamentos, e mais 10,3% citou o consumo de álcool ao uso de drogas ilícitas.

Gráfico 3: Resultados das respostas da terceira pergunta do questionário.

Você já utilizou algum tipo de droga ilícita? Quais?



Fonte: própria, 2021.

Dessa forma, percebe-se a falta de conhecimento dos discentes sobre tais termos e a necessidade de que tanto a escola promova mais palestras e eventos que visem conscientizar os discentes quanto ao uso dessas substâncias, quanto os professores insiram cada vez mais essa temática como uma forma de contextualização nas suas aulas. Como relata Moreira e colaboradores (2015), os professores detêm de muitas informações que podem ser interligadas com o saber científico, principalmente sobre as drogas, suas consequências e malefícios, podendo ser repassado para os alunos como uma forma de prevenção ao consumo abusivo de drogas.

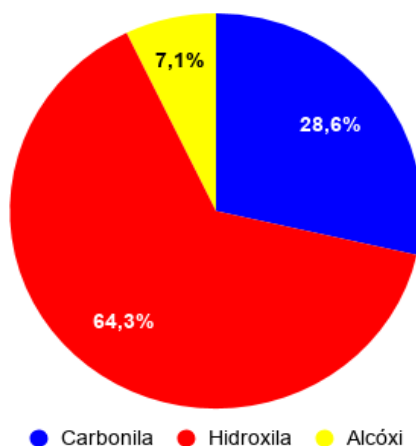
A quarta questão (Gráfico 4) tinha como intuito analisar se os discentes conseguiam diferenciar qual o grupo funcional presente no álcool. Onde, perguntou-se qual o grupo funcional presente no álcool etílico (etanol), mostrando também a sua fórmula molecular e estrutural e as alternativas: a) carbonila; b) hidroxila; c) alcóxi e d) amino. A maior parte da turma 64,3% respondeu corretamente, marcando a alternativa “b”, mas 28,6% marcaram a alternativa “a” e 7,1% a alternativa “c”. Apesar de boa parte dos alunos relacionarem corretamente o grupo funcional presente no álcool, um índice não desprezível não soube identificá-lo, relacionando-o com o grupo carbonila e alcóxi.

A quinta pergunta (Gráfico 5) tinha como objetivo analisar a frequência que a temática vinha sendo abordada nas aulas de química da turma. Porém, apenas 11,8% afirmou que o

professor sempre contextualiza os conteúdos com esse tema, mas 52,9% disse que dificilmente isso ocorre e 35,3% afirmou que o tema nunca é abordado. Assim, diante da falta de conhecimento químico e social dos alunos sobre essa temática, percebe-se a necessidade da mesma nas aulas de química nessa turma.

Gráfico 4: Resultados das respostas da quarta pergunta do questionário.

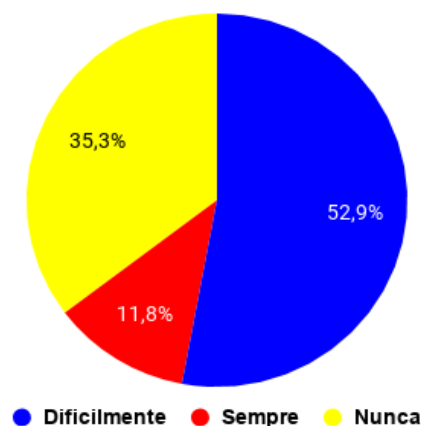
Qual o grupo funcional presente no álcool etílico (etanol)?



Fonte: própria, 2021.

Gráfico 5: Resultados das respostas da quarta pergunta do questionário.

Com que frequência a temática drogas é abordada nas aulas de Química?



Fonte: própria, 2021.

Ao discutir inicialmente sobre as consequências do uso das drogas para a saúde, os discentes mostraram uma certa timidez ou inibição em conversar e expor suas opiniões sobre tal. Porém, como relata Dias (2019), apesar da grande dificuldade em debater com os estudantes sobre as consequências e o consumo de drogas, é de fundamental importância estabelecer essas discussões nas instituições escolares. Por isso, perguntamos à turma como esse tema vinha

sendo tratado nas aulas e se eles achavam necessário contextualizar as aulas de química com essa temática.

A maioria dos alunos disse que os professores não costumam contextualizar o tema drogas com os assuntos abordados na sala de aula e seria interessante falar sobre isso nas aulas de química. Um dos alunos relatou que tem alguns conhecidos e familiares que já enfrentaram muitas consequências advindas do vício em certas drogas, mas ele não soube como ajudá-los a sair disso. Esse relato mostra a importância de discutir mais essa temática na sala de aula, principalmente nas aulas de química, pois, como relata Silva e colaboradores (2012), a abordagem do tema Drogas, além de ajudar os alunos a compreenderem os conteúdos e a se conscientizarem quanto ao uso dessas substâncias, iria auxiliá-los também a pensar criticamente e a encontrar caminhos para ajudar as pessoas que sofrem com o vício.

Ao perguntar se os discentes tinham consciência dos malefícios do uso das drogas, a maioria respondeu que sim. Porém, apenas justificaram que os maléficis são referentes ao vício/dependência que elas podem causar. No entanto, sabe-se que tanto as drogas lícitas quanto a ilícita podem acarretar inúmeras doenças além da dependência, como distúrbios físicos e mentais, colapso venoso, doenças nos rins, fígado e pulmão, paralisia, euforia, etc. O conhecimento destes é de grande importância na prevenção (NEVES; SEGATTO, 2010). Por isso, os jovens devem ter conhecimento desses dados antes de se aventurar a experimentá-las induzidos pela curiosidade. Assim, a escola tem um papel fundamental em alertar esses adolescentes quanto às consequências sobre o uso dessas substâncias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, a turma demonstrou não ter muito conhecimento sobre como a Química está presente nas drogas e sobre as consequências do uso dessas substâncias para o usuário e sociedade. Porém, pudemos observar que muitos alunos da turma já utilizaram algum tipo de droga ilícita, por isso, a discussão realizada após a análise do questionário foi de suma importância para compreender melhor a visão dessa turma sobre tais aspectos e sobre a isenção dessa temática na sala de aula.

Assim, diante da análise desta pesquisa, identifica-se que a temática deve ser mais inserida tanto no âmbito familiar quanto nas aulas, com o intuito de alertar e esclarecer aos adolescentes os perigos e as consequências que o consumo indevido de drogas pode acarretar.

Percebeu-se também a necessidade da isenção desse tema na sala de aula, principalmente nas aulas de Química, pois, assim, o professor pode tanto ensinar aspectos científicos, facilitando o processo de ensino-aprendizagem e promovendo uma aprendizagem mais significativa por meio da contextualização dos conteúdos, quanto questões sociais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

DETONI, Márcia. **Guia pratico sobre drogas: conhecimento, prevenção, tratamento**. 2º ed. São Paulo – SP: Rideel, 2009.

DIAS, A. Educação e prevenção: a questão das drogas na escola. **UNEMAT**, 2019. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/educacao-prevencao-questao-drogas-nas-escolas.htm>. Acesso em: 08 de maio de 2021.

FERREIRA, M. M. S. R. S.; TORRAL, M. C. L. F. P. R. Consumo de tabaco e de álcool na adolescência. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, v. 18, nº 2, 2010.

GRAEFF, F. G. **Drogas psicotrópicas e seu modo de ação**. São Paulo, EPU, 1989. 135 p.

GONTIJO, É. C. et al. Canabidiol e suas aplicações terapêuticas. **Revista Eletrônica da Faculdade de Ceres**, v. 5, n. 1, 2016.

JAMISON, D. T. et al. **Disease control priorities in developing countries**. The World Bank, 2006.

LARANJEIRA, Ronaldo. Nossa política antidrogas está errada. IstoÉ, São Paulo, Três, edição 1966, 4 mar. 2007. Entrevista concedida a Lena Castellón e Mônica Tarantino. Disponível em: https://istoe.com.br/186_NOSSA+POLITICA+ANTIDROGAS+ESTA+ERRADA+/. Acesso em: 08 de maio de 2021.

MARTINS, J.S. **O Trabalho com Projetos de Pesquisa**. 6. ed. Campinas: Papyrus Editora, 2009. 144 p.

MOREIRA, A.; VÓVIO, C. L.; DE MICHELI, D.. Prevenção ao consumo abusivo de drogas na escola: desafios e possibilidades para a atuação do educador. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 1, p. 119-135, 2015.

NEVES, E. A. S. ; SEGATTO, M. L. Drogas lícitas e ilícitas: uma temática contemporânea. **Revista da Católica**, v. 2, n. 4, 2010.

SANTOS, W. L. P; SCHNETZLER, R. P.; **Educação em Química: compromisso com a cidadania**. 3ª ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2010. 144p.

SILVA, A. G.; WAGNER, C.; HALMENSCHLAGER,, K. R. **O tema drogas no ensino de química**. Universidade Federal do Pampa – Campus Caçapava do Sul. Curso: Licenciatura em ciências exatas. Semestre 2/2012.

SODELLI, M. A abordagem proibicionista em desconstrução: compreensão fenomenológica existencial do uso de drogas. **Ciência & Saúde Coletiva**, 2010, v. 15, n. 3, p. 637-644.

CAPÍTULO 5

REFLEXÕES SOBRE A LEITURA DE IMAGENS PARA O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ellen de Lourdes Pelliciarri Fanfoni, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino, UNIC-IFMT, Professora da rede estadual, Seduc-MT

Ana Graciela M. F. da Fonseca Voltolini, Doutora em Comunicação, UMESP, Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino, UNIC, IFMT

José Serafim Bertoloto, Doutor em Comunicação e Semiótica, PUC-SP, Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea, ECCO, UFMT

RESUMO

O presente artigo apresenta uma reflexão sobre leitura de imagens e a Abordagem Triangular para o ensino de Arte na educação básica. A partir das estratégias apresentadas, buscamos refletir sobre as questões relacionadas ao ensino das artes visuais e a necessidade de promover a leitura de imagens no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, considerando que vivemos em um mundo permeado por imagens e conseqüentemente a necessidade de compreendê-las. Em observância a esse contexto, este artigo discute as propostas de leitura de imagens e a abordagem triangular como práticas pedagógicas, que além de atenderem a demandas de uma sociedade visual, também estão em harmonia com o que preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de Arte. Para isso, este artigo apresenta uma pesquisa bibliográfica, a partir do recorte explicitado, tendo como referência Santaella (2012), Barbosa (1999), Buoro (2002), BNCC (2018), entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Imagens; Leitura de Imagens; Abordagem Triangular; BNCC.

INTRODUÇÃO

O ser humano, desde o seu nascimento, convive com uma série de símbolos gráficos e representações com uma variedade de significados. Coutinho (2006) coloca que imagem vem do latim *imago* “cujo sentido é o de toda e qualquer visualização gerada pelo ser humano, seja em forma de objeto, de obra de arte, de registro fotomecânico, de construção pictórica (pintura, desenho, gravura) ou até de pensamento (imagens mentais)” (p. 330). As imagens estão nos livros, nas propagandas, em outros meios de comunicação, nas novas tecnologias e na Arte.

A função da arte é social e muito importante no desenvolvimento histórico e cultural, envolvendo a capacidade criativa na educação, aptidão para formular ideias inovadoras, realizando o estímulo da percepção, sensibilidade, criticidade, cognição e expressão.

A aprendizagem da Arte é obrigatória pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 (LDB), no Ensino Fundamental e Médio, no entanto, cabe ao professor torná-la essencial para o crescimento individual e compreensão dos estudantes.

Nessa tarefa, podemos contar para o ensino da Arte, neste caso, das Artes Plásticas, com a leitura de imagens e a Abordagem Triangular. Considerando o que afirma Coutinho (2006), sobre o espaço ocupado pelos registros visuais na sociedade e o que recomenda a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre as competências do componente Arte, este artigo propõe uma reflexão a respeito dessas duas propostas como estratégias para o ensino-aprendizagem de arte. A BNCC é um documento plural e contemporâneo, e norteador dos currículos para a educação básica no país.

Trata-se de um artigo caráter bibliográfico, a partir de pesquisa exploratória, que segundo Gil (2002) envolve: levantamento bibliográfico e análise de exemplos que possibilitam a compreensão do fenômeno estudado. A pesquisa exploratória se mostra adequada a presente discussão, pois visa o aprimoramento de ideias a respeito do uso da leitura de imagens e da Abordagem Triangular.

2 ENSINO DE ARTE: LEITURA DE IMAGENS E ABORDAGEM TRIANGULAR

Santaella (2012) defende que as imagens podem e devem ser lidas, o que exige uma dilatação da compreensão de leitura. Segundo Neiva (2013, p. 286) “a imagem é fundamentalmente icônica, caracterizada por relação de semelhança nativa com o objeto que estaria representado”. Para o autor, entender uma imagem requer um contraste com outras formas de comunicação, uma imagem é o elemento de construção de uma possibilidade. Considerando a força e a proliferação das imagens, sejam estáticas ou em movimento, Santaella explica que:

Assim, podemos passar a chamar de leitor não apenas aquele que lê livros, mas também o que lê imagens. Mais do que isso, incluo nesse grupo o leitor da variedade de sinais e signos de que as cidades contemporâneas estão repletas: os sinais de trânsito, as luzes dos semáforos, as placas de orientação, os nomes das ruas, as placas dos estabelecimentos comerciais etc. Vou ainda mais longe e também chamo de leitor o espectador de cinema, TV e vídeo. Diante disso, não poderia ficar de fora o leitor

que viaja pela internet, povoada de imagens, sinais, mapas, rotas, luzes, pistas, palavras e textos (2012, p. 10).

A partir da década de 1990, Ana Mae Barbosa coloca em prática a proposta da Abordagem Triangular, primeiramente chamada Projeto Arte na Escola. Trata-se de uma abordagem dialógica no ensino da arte que trabalha a partir de três eixos de ação: contextualização, apreciação e fazer artístico. Esta proposta possibilita no ensino de arte a contextualização histórica da obra, a apreciação artística, e a prática, que seria o fazer artístico, culminando na expressão e construção.

A Abordagem Triangular possibilita ao professor de arte redirecionar seu trabalho propondo a articulação entre teoria e prática, possibilitando também outra abordagem na leitura de imagens. Concordamos com o pensamento de Ana Mae Barbosa (1999), de que a leitura de imagem é predominante no mundo, e que seríamos uma “civilização de imagens”, cujo código é a linguagem visual. Conforme propõe a Abordagem, são necessárias três etapas para proceder uma leitura: percepção do que a imagem representa, identificação dos elementos que a compõe, interpretação e seu significado.

Pensando a respeito do ensino de arte, a Abordagem Triangular e a leitura de imagens tem muito a contribuir para a prática docente e no processo de ensino-aprendizagem, conforme explica Buoro:

A leitura da imagem do artista nas aulas de arte do ensino formal ganhou corpo e cresceu em importância no contexto do ensino de arte no Brasil ao longo da década. Pode-se, assim, afirmar sem sombra de dúvida, que uma das propostas de aulas mais frequentemente realizadas por educadores de artes visuais constitui-se na assim denominada “releitura da obra de arte”, entendida por muitos como uma cópia elaborada pelos alunos com base na imagem que lhes é oferecida (2002 p. 22).

Para Martins (1994), a leitura de imagens é um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas a partir da organização dos signos presentes na imagem, trazendo uma mensagem. Segundo Ana Mae Barbosa:

A leitura de imagens na escola prepararia os alunos para a compreensão da gramática visual de qualquer imagem, artística ou não, na aula de artes, ou no cotidiano, e que os tornar conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepará-los para compreender e avaliar todo o tipo de imagem, conscientizando-os do que estão aprendendo com essas imagens (1999, p. 14).

A autora destaca o papel da escola na preparação do aluno para lidar com um mundo em que as imagens fazem parte do cotidiano, de diversas formas, e cada vez mais presentes, especialmente se considerarmos as novas tecnologias, que permitem não só consumir e reproduzir, como também produzir e compartilhar imagens. Barbosa reitera que nesse universo

permeado por imagens, é necessário desenvolver habilidades de leitura também para imagens. Nesse sentido, os estudantes devem ser preparados para saber ler e compreender as imagens.

Para que o estudante possa aprender e compreender o significado dos signos representados em uma imagem, primeiramente, deverá interpretar os elementos para assim construir significados e produzir sentidos, desta forma as imagens:

Impõem presenças que não podem persistir ignoradas ou subestimadas em sua potencialidade comunicativa por editores e educadores, mas que, ao contrário, devem ser devidamente exploradas e lidas, o que implicaria ganho evidente para o processo educacional (BUORO, 2002, p. 35).

A BNCC é o documento de referência para elaboração de currículos da educação básica no país, define o conjunto de aprendizagens comuns aos estudantes. O documento apresenta o que ensinar nos campos de experiências para a Educação Infantil, nas áreas e componentes curriculares para o Ensino Fundamental e nas áreas do conhecimento e suas competências para o Ensino Médio. No Ensino Fundamental, a Arte é um componente curricular na área de Linguagens e está centrado nas Artes visuais, Dança, Música e Teatro. Segundo a BNCC, o componente deve fomentar práticas de criação, leitura, produção, construção e reflexão sobre as formas artísticas, ainda:

O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas (BRASIL, 2018, p. 193).

Considerando o que recomenda a BNCC, o potencial e proliferação das imagens na sociedade, sobretudo a partir dos meios de massa e das novas mídias, devemos buscar práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento de habilidades no âmbito da leitura de imagens.

Conforme Santaella:

De dois séculos para cá (pós-revolução industrial), as invenções de máquinas capazes de produzir, armazenar e difundir linguagens {a fotografia, o cinema, os meios de impressão gráfica, o rádio, a TV, as fitas magnéticas etc.) povoaram nosso cotidiano com mensagens e informações que nos espreitam e nos esperam. Para termos uma ideia das transmutações que estão se operando no mundo da linguagem, basta lembrar que, ao simples apertar de botões, imagens, sons, palavras (a novela das 8, um jogo de futebol, um debate político...) invadem nossa casa e a ela chegam mais ou menos do mesmo modo que chegam a água, o gás ou a luz (2003, p. 12).

As imagens nos contam histórias, retratam e apresentam momentos, pode nos influenciar desde o que consumimos a maneira como enxergamos o mundo. Através das Artes visuais, contemplada pela BNCC, por exemplo, é possível “compreender as relações entre

tempos e contextos sociais dos sujeitos na sua interação com a arte e a cultura” (BRASIL, 2018, p. 193).

Nesse sentido, a arte é necessária para os estudantes, pois pode auxiliá-los na compreensão de uma visão mais ampla de mundo, adquirindo conhecimento através da leitura de imagens e o que ela pode nos revelar. A linguagem artística desenvolve uma percepção criadora, observadora, comunicativa e expressiva. A arte nos traz outro tipo de conhecimento, produto da cultura e parte da história, além da experiência estética.

As Artes visuais são manifestações artísticas e culturais fundamentadas na Semiótica⁴. Santaella (2003) explica que o conceito de representação está etimológica e historicamente relacionado ao conceito de signo, e considera que a sua representação é um conceito-chave para se compreender o significado da imagem. Em uma perspectiva semiótica da leitura de imagens, vem do conceito de denotação e conotação. A denotação é a descrição objetiva do sentido real, mais próxima do seu sentido literal, como personagens, ações, tempo e espaço. Já a conotação é o sentido subjetivo, o uso metafórico, a apreciação do observador mais geral, isto é o que ele entendeu a partir da sua observação, indo além de estabelecer relações do significado. Formas não-representativas, proporcionando interpretações que não tem relação figurativa, nem simbólica.

De acordo com Martins (1994), a leitura se apresenta mediante a um diálogo do leitor com o objeto que se apresenta para ser lido, seja ele escrito, sonoro, um gesto, uma imagem ou um acontecimento, cabendo à escola proporcionar aos estudantes a possibilidade de compreensão das diversas linguagens e interpretar as mensagens visuais.

Em *Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte*, Buoro (2002) aponta sobre a importância do conhecimento e da análise da história da arte com as interpretações constantes de leituras de imagens no ensino da arte. O estudante em contato com a obra de arte ou com a imagem dela, desperta um maior interesse e possibilita a construção de vários conhecimentos a partir da leitura. Para realizar uma leitura e análise de uma obra de arte devemos:

- 1) Pesquisar e saber sobre o autor;
- 2) Analisar o tema escolhido e saber sobre o estilo do autor;

⁴ Estudo dos signos, considera os signos sob todas a suas formas e manifestações (linguísticas ou não) (NEIVA, 2013).

- 3) Ter noção da técnica e do material que foi utilizado para produzir o trabalho;
- 4) Reconhecer a simbologia através de cenas e a mensagem que o autor quer passar.

Outra proposição, é realizar a leitura de imagens artísticas, por exemplo, podemos a partir de três pontos, três ações conexas e dependentes entre si, sendo elas: a **contextualização** (localizar a obra do artista, no tempo histórico e geográfico), a **apreciação** (atenção dedicada a algo que proporcione prazer, emoção e fruição estética) e o **fazer artístico** (a ação de pesquisar, analisar, experimentar, planejar, executar, refletir e apresentar os resultados). Desta forma, essa proposta, além de orientar a observação durante práticas de ensino de artes visuais, pode suscitar uma discussão com base em diferentes leituras realizadas pelos estudantes.

Durante a análise devemos compreender que a obra pode ser objetiva, que vai nos mostrar os elementos como são vistos, e simbólica, deixar transparecer os sentimentos e repertórios ao visualizarmos a obra. A leitura de uma obra é percebida e sentida através de nossas vivências e percepções, confirmando que a contextualização está presente tanto no ler como no fazer artístico.

O POA Estudio, sediado em Córdoba, na Argentina, na luta contra o coronavírus adaptou grandes obras da pintura à realidade pandêmica, visando a consciencialização sobre o tema⁵. Para isso, obras como o *Autorretrato* de Pablo Picasso, *O Grito* de Edvard Munch, *A Rapariga com o Brinco de Pérola* de Johannes Vermeer, *Mona Lisa* de Leonardo da Vinci, e *Retrato de Giovanni Arnolfini e sua esposa* de Jan van Eyck, foram adaptadas para o uso de máscaras e luvas conforme recomenda as medidas de proteção contra o coronavírus.

Figura 1: *Mona Lisa* de Leonardo da Vinci por POA Estudio



Fonte: Idealista News.

⁵ Idealista News, disponível em: <https://www.idealista.pt/news/imobiliario/internacional/2020/03/30/42891-quando-a-arte-se-une-na-luta-contr-o-coronavirus>.

Desta forma, como práticas, podemos mencionar a experiência de estudantes revisitarem obras e de adaptações de artistas renomados para falarem sobre o novo coronavírus. Alunos de Artes do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular de São Paulo promoveram releituras de grandes obras de pintores consagrados para trabalhar o tema pandemia. A atividade consistiu em pintar ou digitalizar as imagens contextualizando e adaptando a temática, selecionando obras como *O Grito*, de Edvard Munch e *Mona Lisa* de Leonardo da Vinci. Além da valorização da produção artística, a atividade envolveu habilidades relacionadas a cultura digital, também recomendadas pela BNCC.

Figura 2: Adaptação de *O Grito*, de Edvard Munch



Fonte: Estadão.

Sendo assim, a proposta da Abordagem Triangular que tem como a primeira etapa o contextualizar da obra, apresenta a *Mona Lisa* de da Vinci, um ícone das artes visuais no mundo. Originalmente *La Gioconda* (em italiano) uma pintura a óleo sobre madeira que foi produzida em 1503, é um dos quadros mais famosos do mundo e a obra mais célebre de Leonardo da Vinci. A obra sustentou vários mitos, entre estes a de que seria o artista travestido “O retrato emblemático de Leonardo Da Vinci, feito em 1503, estrelado por Lisa del Giocondo, uma mulher de 24 anos, mãe de cinco filhos e esposa de um rico comerciante de seda florentino, é a obra de arte mais famosa do mundo” (GROVIER, 2021).

No transcorrer dos séculos, do século XVI até o XXI, a obra criou várias releituras, colagens, paródias, documentários, filmes, músicas e até memes. Na obra Clóvis Irigaray: arte, memória, corpo⁶ de Serafim Bertoloto, o autor afirma que vários artistas reproduziram a obra *Mona Lisa*, sendo que:

O rosto como elemento será a tônica da produção, Irigaray na sua fase atual também sofrerá a influência dessa mídia. Continuou fazer os retratos, porém, agora, a exemplo de Duchamp, 1919, resgata a Gioconda, 'com' bigodes e cavanhaques, mas sim na forma de índia, com o seu alegórico paricô (BERTOLOTO, 2001. p. 36-37).

Figura 3: *Gioconda* de Clóvis Irigaray



Fonte: Blog Revista Biografia7.

Outra experiência interessante é a do artista Eduardo Srur, que precisou pausar suas intervenções pela cidade de São Paulo por causa da pandemia:

Seu material mágico são apenas centenas e centenas de sacolas plásticas, numa técnica que vem desenvolvendo desde 2019. A série de trabalhos chamada "Natureza Plástica", em referência aos clássicos da "natureza morta", já rendeu "Mona Lisa (after Leonardo da Vinci)", "O Grito (after Edvard Munch)" e "Abaporu (after Tarsila)" (EZABELLA, 2021).

⁶ Clóvis Irigaray um dos artistas plásticos mais bem premiado do estado de Mato Grosso. Irigaray iniciou sua carreira artística em 1968 e em 1974 começou a desenhar temas indígenas. O artista faleceu em 2021, aos 72 anos. Em 2013, foi nomeado Embaixador das Artes pela Academia Francesa de Artes, Letras e Cultura e também convidado para expor seu trabalho no Museu do Louvre, em Paris. Irigaray também esteve presente na Bienal de São Paulo, Salão Nacional da Arte Moderna do Rio de Janeiro e Museu de Arte e Cultura Popular, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

⁷Obra disponível em: http://4.bp.blogspot.com/-EzedFHUk3rc/T07oaRhtdqI/AAAAAAAAAk8/Ih8bssj_Nx0/s1600/C%2520Hirigaray%2520-%2520Gioconda.jpg.

Dessa mesma forma, **usando** apenas um **soprador de folhas**, o **artista** Nathan Wyburn está recriando obras **de** arte de um jeito inusitado. Em um jardim, no sul **de** Londres, Wyburn soprou as **folhas** até criar o contorno **de** uma mulher, que lembra a *Mona Lisa*, de Da Vinci (CASA VOGUE, 2018). Sobre a *Mona Lisa*, segundo matéria do site 180 Graus, pode ser a primeira imagem 3D da história “De acordo com os pesquisadores Claus-Christian Carbon e Vera Hesslinger, a Mona Lisa pode ser vista tridimensionalmente quando sobreposta a outro quadro que foi pintado ao mesmo tempo em que Leonardo Da Vinci criava seu retrato mais famoso” (180 GRAUS, 2014).

A segunda etapa da proposta da Abordagem Triangular tem como a apreciação da *Mona Lisa*, que consiste em um retrato de uma mulher, que buscou harmonizar a relação proporcional, perfeição e o equilíbrio das formas e das cores, na relação entre as formas humana e a natureza. Para o historiador renascentista Giorgio Vasari, justifica a obra como sendo uma mulher com "A boca, com a sua abertura e as suas pontas unidas pelo vermelho dos lábios às tonalidades da carne do rosto" (GROVIER, 2021). O autor não se esmerou em preciosismo, quando afirma que "Pareciam, na verdade, não serem cores, mas a própria pele (...) do fundo da garganta, se você olhasse com atenção, dava para ver a batida do pulso" (GROVIER, 2021). O sorriso enigmático e olhares penetrantes marcam a referência a uma indagação que ora “convergem e divergem”, sendo uma verdadeira introspecção do autoconhecimento.

Na terceira etapa da Abordagem Triangular ocorre o fazer artístico, a exemplo do que foi realizado pelos alunos da 8º ano do Colégio Marista, com a proposta de reproduzir, interferir e fazer uma releitura da obra citada. Como já apregoado que em tempos de pandemia em detrimento covid-19, os alunos buscaram a *Mona Lisa*, entre outras obras, para criar uma leitura ideológica em defesa da saúde mundial. Redescobrimo e buscando nesse ícone da arte contemporânea, o indivíduo idealiza esse elemento da cultura erudita, “A arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo. Mas a arte também é necessária em virtude da magia que lhe é inerente” afirma Fischer (1981. p. 20).

O educador deve facilitar, no sentido de refletir e apresentar resultados, com uma noção de pré-leituras, o aluno consegue experimentar leituras de imagens e pode criar experimentações variadas:

De um modo geral, pode-se deduzir que as imagens são representações e enquanto sistemas simbólicos são interpretações; porém, se a leitura se mantiver presa a identificação ou descrição do que é dado a ver de imediato na imagem; sobretudo àqueles que carecem dos códigos de sua apreciação; pode não só impedir que o leitor

penetre nos seus significados como também velar, obscurecer e dificultar o seu acesso à sua opacidade (SCHLICHTA; TEUBER, 2012, p. 10).

O indivíduo anseia por absorver o mundo, o aluno busca necessidade de conhecimentos, não só nas questões teóricas como também em questões práticas. Nas artes visuais existem uma carência em lidar com os materiais plásticos, porém, em questões tecnológicas, os jovens podem entender ou dominar certa área. Desta forma, Fischer acentua que:

O desejo do homem de se desenvolver e completar indica que ele é mais do que um indivíduo. Sente que só pode atingir a plenitude se se apoderar das experiências alheias que potencialmente lhe concernem, que poderiam ser dele. É o que um homem sente como potencialmente seu inclui tudo aquilo de que a humanidade, como um todo, é capaz. A arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias (1981, p. 13).

Nessa atividade de transformar a obra da *Mona Lisa*, foi fácil executar, criar, colar e interferir na obra. O texto conceitual resgata as campanhas do distanciamento social e proteger, nariz e boca para evitar o contágio pela covid-19. O recorte interfere na obra no sentido de mutilar a essência da beleza e criar recortes acentuados na cor branca. O balão e o texto cria uma expressão incisiva “Fique em casa!!!”. A paisagem da pintura em cinza azulado cria uma leveza para a obra. “A figura exsurge em uma paisagem bucólica e ao mesmo tempo contrastante, já que no pano de fundo do quadro, verifica-se a existência de rios, caminhos entre montanhas, gelo, lagos e possíveis árvores” (PSICANÁLISE CLÍNICA, 2021). A máscara em branco, como um véu que cobre e delinea parte do rosto, acentua os olhos que já são enigmáticos provocando expressão de serenidade.

Figura 4: *Mona Lisa*, de Leonardo da Vinci, adaptação feita por alunos da Rede Marista de Colégios



Fonte: Estadão.

Por fim, Buoro (2002) reitera sobre a presença das imagens no cotidiano, por diversos meios e tecnologias, o que reforça a necessidade de trabalhar uma alfabetização visual, que pode e deve ser incorporada durante o ensino de artes, a partir da linguagem das Artes visuais, conforme preconiza a BNCC:

A imagem ocupa um espaço considerável no cotidiano do homem contemporâneo. Livros, revistas, outdoors, internet, cinema, vídeo, tevê, para citar apenas as fontes mais comuns, produzem imagens incessantemente, quase sempre à exaustão e diante de olhares de passagem. Todos são meios ao alcance da maioria da população brasileira e tão presentes quanto enraizados nos gestos mínimos de nosso dia a dia (p. 34).

Nesse sentido, a leitura de imagens e a abordagem triangular para o ensino-aprendizagem de Arte, por exemplo, podem contribuir para que os estudantes desenvolvam competências como: explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais; compreender as relações entre as linguagens da arte e suas práticas integradas, como uso das novas mídias, cinema e audiovisual; pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais; e estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, em harmonia com o que propõe a BNCC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca de entender a arte, que possui caráter estético, pode ser expressando as emoções e uma maneira de criar algo novo e dar formas, representada de várias maneiras, como a pintura, escultura, música, teatro, dança, cinema e outras. A arte surgiu a milhares de anos, foi evoluindo e ocupando um espaço importante na sociedade onde suas diversas formas são praticadas em todo o mundo, em diversas culturas.

Na BNCC encontramos que, as artes visuais possibilitam aos alunos explorar múltiplas culturas visuais, dialoga com as diferenças e conhece outros espaços e possibilidades inventivas e expressivas, de modo a ampliar os limites escolares e criar formas de interação artística e de produção cultural.

Para compreender uma imagem é fundamental o desenvolvimento de habilidades no âmbito da leitura de imagens e de abordagens que privilegiem a fruição, reflexão, pesquisa e crítica, por exemplo. Práticas e atividades pautadas em leitura de imagens e na Abordagem Triangular, podem ser o caminho, conforme discutimos neste artigo. As estratégias apresentadas orientam e fomentam para práticas mais significativas, para a formação de

estudantes críticos e reflexivos, pois possibilitam trabalhar não só a apreciação, o consumo, como também a produção, o fazer artístico, como recomenda a BNCC.

REFERÊNCIAS

ARTISTA recria Mona Lisa, de Da Vinci, usando um soprador de folhas. **Casa Vogue**, 27 de set. de 2021. Disponível em: <https://casavogue.globo.com/Curiosidades/noticia/2018/09/artista-recria-mona-lisa-de-da-vinci-usando-um-soprador-de-folhas.html>. Acesso em: 25 jul. 2021

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BERTOLOTO, J. S. **Clóvis Irigaray: arte-memoria-corpo**. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2001.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.

BUORO, A. B. **Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte**. São Paulo: EDUC/FAPESP/Cortez, 2002.

CHLICHTA, C. A. B. D.; TEUBER, M. Mediação e Ensino da Arte: Um Exercício de Partilha do Sensível. **Palíndromo**, Florianópolis, v. 4, n. 7, 2013. DOI: 10.5965/2175234604072012006. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/3335>. Acesso em: 23 jul. de 2021.

COUTINHO, I. Leitura e análise da imagem. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo, Atlas, 2006, p. 330-344.

EZABELLA, F. Artista recria quadros famosos com centenas de sacolas plásticas. **Ecoa Uol**, 24 de maio de 2021. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2021/05/24/artista-recria-quadros-famosos-com-centenas-de-sacolas-plasticas.htm>. Acesso em: 25 jul. 2021.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GROVIER, K. Mona Lisa: a cadeira escondida que transforma o significado da obra-prima de Da Vinci. **BBC**, 3 de mar. de 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/vert-cul-56261173>. Acesso em 21 jul. de 2021.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MONA LISA pode ser a primeira imagem 3D da história, segundo cientistas. **180 Graus**, 05 de maio de 2014. Entretenimento. Disponível em: <https://180graus.com/entretenimento/mona-lisa-pode-ser-a-primeira-imagem-3d-da-historia>. Acesso em: 25 jul. 2021.

MONA LISA: Psicologia e mistério no quadro de Da Vinci. **Psicanálise Clínica**, 2021.

Disponível em: <https://www.psicanaliseclinica.com/mona-lisa/>. Acesso em 21 jul. de 2021.

NEIVA, E. **Dicionário Houaiss de Comunicação e Multimídia**. São Paulo: Publifolha, 2013.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANTAELLA, L. **O Que é Semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

TUHLINSKI, C. Estudantes usam novo coronavírus para revisitar quadros de pintores renomados. **Estadão**, 2020. Disponível em: <https://emails.estadao.com.br/noticias/comportamento,estudantes-usam-novo-coronavirus-para-revisitar-quadros-de-pintores-renomados,70003294274>. Acesso em: 20 jun. 2021.

CAPÍTULO 6

RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVENCIADA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA III DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA NO PERÍODO DE PANDEMIA

Rayanne de Almeida Farias, Graduada em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba
Rafaella Larissa Gomes da Silva, Graduada em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba
Anderson Felipe Leite dos Santos, Mestrando em Geografia pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

RESUMO

Este artigo tem como objetivo relatar as atividades desenvolvidas ao longo do Estágio Supervisionado em Geografia III da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus I, destinado ao momento de observação e regência no Ensino Médio. As atividades do Estágio foram desenvolvidas de forma remota nas turmas do 1º ano do Ensino Médio da Escola Estadual do Ensino Fundamental e Médio Isabel Rodrigues de Melo, localizada no distrito de Galante, no município de Campina Grande, estado da Paraíba, no período entre 02 de setembro a 25 de novembro de 2020. A abordagem da pesquisa é qualitativa, do tipo relato de experiência. Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva. Conclui-se que, durante o Estágio, foi perceptível a baixa participação da turma nos momentos síncronos no que se refere à assistência das aulas. Ademais, é necessário ressaltar que as adaptações nos métodos de ensino, trazidos pela pandemia, demandam um largo esforço não só do corpo docente, mas também dos discentes e da gestão escolar, onde cada ator desse cenário deve assumir as suas responsabilidades e tentar executar seu papel no que tange à viabilização e condução de um ambiente propício ao processo de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio supervisionado; Formação de professores; Pandemia; Geografia.

INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado é uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n.º 9394/96) dentro dos cursos de formação de docentes. Segundo Oliveira e Cunha (2006), o Estágio Supervisionado é uma atividade que propicia ao aluno adquirir a experiência profissional, considerada relativamente importante para a sua inserção no mercado de trabalho. É uma atividade obrigatória que deve ser realizada pelos alunos dos cursos de

Licenciatura e deve cumprir uma carga horária pré-estabelecida pela instituição de ensino superior.

O componente de Estágio se configura como um fator de extrema importância no processo da construção de identidade dos futuros professores, pois é nesse período que os licenciados têm a oportunidade de adentrarem ao ambiente escolar e observar as estratégias pedagógicas do professor-supervisor e, conseqüentemente, aprender com este. Assim, é um momento enriquecedor de fundamental importância para a formação inicial do licenciando. De acordo com Fischmann (1994, p. 62), “a nossa identidade se constrói a partir da interseção das circunstâncias que nos cercam com os desejos que trazemos”.

Ainda na perspectiva da identidade profissional, Vallerius (2017) afirma que,

Neste processo de descoberta/consolidação identitária do sujeito, acreditamos que uma construção de uma identidade profissional é imprescindível para o “descobrir-se” professor e o “encontrar-se” enquanto sujeito pertencente ao espaço escolar e enquanto agente social com elevado potencial de transformação (VALLERIUS, 2017, p. 54).

Diante do cenário da pandemia pela qual o mundo inteiro vem passando desde dezembro de 2019, ano que a covid-19 surgiu, todos foram obrigados a se reinventarem e reinventar suas práticas cotidianas. Foi preciso que todos encarassem essa situação inédita, que infligiu mudanças em todos os setores, especialmente na área educacional. Ademais, se instaurou o isolamento social, onde a população foi privada de frequentar espaços públicos e de fazer qualquer tipo de aglomeração, incluindo escolas, universidades, creches ou qualquer outro espaço que pudesse comportar muitas pessoas juntas. Segundo Gonçalves e Avelino (2020),

[...] as relações humanas foram alteradas em pouco tempo, principalmente no primeiro semestre de 2020, pois novos desafios surgiram no cotidiano. Por outro lado, abriram outras possibilidades de trabalhos pedagógicos, plataformas digitais e inovações metodológicas pouco utilizadas anteriormente (GONÇALVES; AVELINO, 2020, p. 42).

Perante tal conjuntura, o Ministério da Educação (MEC), através da Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020, dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia da covid-19. Nesse contexto, surgiram alguns questionamentos acerca de como iriam ficar os Estágios Supervisionados, trazendo reflexões de como buscar alternativas para a realização desse componente fundamental na vivência dos futuros professores. Sendo assim, o ensino de forma remota se apresentou como a alternativa mais viável para solucionar o problema e seguir nas atividades que compõem a formação dos licenciandos. De acordo com Santos (2021),

A pandemia da covid-19, que promoveu a paralisação das aulas presenciais, impôs mudanças no Estágio Supervisionado, o qual teve que ser desenvolvido de forma remota nas instituições que optaram por continuar suas atividades. Os estagiários de todos os lugares do Brasil tiveram que se deparar com uma realidade nova, tendo que se adaptar a esse momento infligido pela pandemia, não sendo possível uma aproximação de forma presencial com o ambiente escolar (SANTOS, 2021, p. 19).

Posto isso, é preciso compreender que o Estágio é um processo de experiência prática, que aproxima o estudante da realidade de sua área de formação, ajudando-o a compreender as várias teorias que conduzem ao exercício de sua profissão, não podendo ser ignorado mesmo diante do atual cenário pandêmico. Ademais, é fundamental entender que as observações e interações com as turmas, ainda que remotamente, oportunizam aos futuros professores informações sobre como acontece o processo de ensino e aprendizagem tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

Nesse sentido, Milanesi (2009, p. 1) afirma que:

O estágio é um processo de aprendizagem indispensável para um profissional que deseja estar preparado para enfrentar os desafios de sua formação. Nele está a oportunidade de assimilar a teoria e a prática, conhecer a realidade do dia-a-dia, no que o acadêmico escolheu para exercer e entender a realidade que se vive e que irá trabalhar. Sabemos que esta deficiência na formação de professores é uma herança histórica, porém temos consciência que nos dias atuais para suprir esta necessidade, temos que ter consciência profissional e nos aperfeiçoar e levar em considerações todas as atividades desenvolvidas, em especial os estágios, pois eles nos colocam em contato com a realidade que vivemos e escolhemos participar como educadores, ou seja, todos educadores devem ter consciência, autonomia e principalmente bom senso para entender a necessidade da prática educacional e fazer uso deste acontecimento (MILANESI, 2009, p. 1).

Mediante percepção do autor, é possível apreender com clareza que, no campo de Estágio, o futuro professor poderá obter aprendizados que irão o auxiliar posteriormente em sua prática educacional. Igualmente, é por meio do Estágio que o licenciando irá desenvolver reflexões sobre os desafios que perpassam à docência, além de expandir a plena consciência do seu papel de ensinar, de ter autonomia e bom senso para sempre buscar uma formação que possa vir a suprir as carências educacionais.

É fundamental, segundo Araújo e Nascimento (2013), então, que o Estágio esteja presente na vida acadêmica do futuro professor, para que tenha a possibilidade de uma visão mais ampla a respeito de sua formação, do trabalho a ser desenvolvido com os alunos, dos conhecimentos específicos necessários e da realidade em si, ainda que o período de convivência na instituição não seja muito longo.

Pimenta (2004) explana que o trabalho do professor envolve muito a prática, e um modo de o licenciando aprender sobre sua carreira profissional é através de uma perspectiva da

imitação de modelos exercitados por outros docentes. Isso se dá a partir da observação da docência, da imitação, da reprodução das práticas entendidas como boas e, geralmente, essas ocorrem no momento do Estágio.

Ao longo da licenciatura os alunos passam por diversas etapas responsáveis por construir sua aprendizagem, como as disciplinas de práticas de pedagógicas. Tais disciplinas são constituídas pela imersão e vivência do licenciando em seu futuro local de trabalho, porém, na conjuntura em que o mundo se encontra hoje, os discentes ficaram impossibilitados de passar pela experiência docente de forma presencial. Dessa maneira, um novo contorno didático se projeta e o ensino remoto surge como uma alternativa para suprir a necessidade de realização das práticas de ensino.

Sobre isso, Souza e Ferreira (2020) dizem:

A condição constitutiva da docência em formação inicial é um desenho com a imagem de três sujeitos em papéis discursivos e atribuições historicamente reconhecidas e assentadas no imaginário social da escola: o professor formador/o professor supervisor/o licenciando. Essa condição (re) compõe o campo de trabalho e profissionalização, o que, no contexto de suspensão de aulas presenciais, contrapõe-se à imersão na escola de educação básica, espaço natural de ocorrência das práticas de ensino na sala de aula pelo estagiário (Souza; Ferreira, 2020, p. 9).

Portanto, o Estágio deve ser visto como um espaço único e totalmente enriquecedor onde o estudante poderá adquirir uma maior aprendizagem relacionada às práticas, além de construir suas próprias estratégias de ensino e desenvolver, junto ao professor-regente, atividades educacionais. Ressaltando que o Estágio Supervisionado contribui no alcance da prática docente do estudante, pois é justamente durante esse período que o aluno poderá colocar em ação parte do conhecimento teórico adquirido durante as disciplinas cursadas ao longo da graduação.

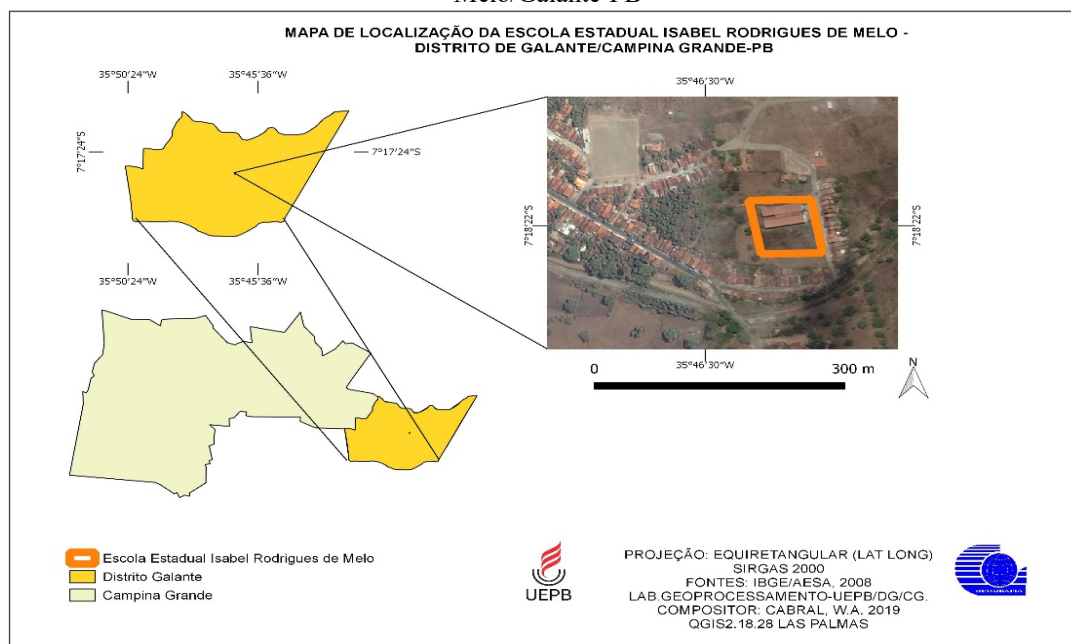
A partir das ponderações feitas, o presente trabalho tem como objetivo relatar as atividades desenvolvidas ao longo do Estágio Supervisionado em Geografia III, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus I, destinado ao momento de observação e regência no Ensino Médio.

METODOLOGIA

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA DESTINADA AO CAMPO DE ESTÁGIO

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Isabel Rodrigues de Melo está localizada no distrito de Galante, município de Campina Grande-PB (Figura 1). A escola conta com cerca de 350 alunos matriculados entre as turmas de Ensino Fundamental, Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Seu quadro de funcionários é de 37 pessoas, incluindo os professores.

Figura 1: Mapa da localização da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Isabel Rodrigues de Melo/Galante-PB



Fonte: CABRAL (2019)

Em relação à estrutura física, as dependências da escola são acessíveis aos portadores de deficiência física, pois além de contar com rampas de acesso em todos os andares, os banheiros também são adaptados. A escola ainda dispõe de biblioteca, laboratórios de informática e de ciência. Ao todo, possui dez salas de aulas, sala de diretoria, sala dos professores, sala de secretaria, cozinha, despensa, almoxarifado e pátio coberto.

Figura 2: Fachada da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Isabel Rodrigues de Melo



Fonte: Foto – *Google Maps* (2012)

Os serviços disponíveis para a escola são: internet para uso de professores e alunos dentro do prédio; alimentação escolar; água filtrada e encanada; energia elétrica; esgoto da rede pública; e coleta periódica do lixo.

MÉTODO

A abordagem do presente trabalho é qualitativa, do tipo relato de experiência. De acordo com Silva (2008, p. 29), “[...] pode-se dizer que as investigações qualitativas têm-se preocupado com o significado dos fenômenos e processos sociais, levando em consideração as movimentações, crenças, valores, representações sociais e econômicas, que permeiam a rede de relações sociais”.

Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva, uma vez que esta tem “como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis.” (GIL, 2002, p. 42). Os sujeitos da pesquisa são os alunos das turmas do 1º ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Isabel Rodrigues de Melo.

Buscando alcançar os objetivos propostos, foram feitas as observações das aulas no 1º ano do Ensino Médio na escola supracitada, além da elaboração de atividades para as turmas-alvo do Estágio. Apesar de ser Estágio de Regência, não houve aulas expositivas pelo estagiário nos momentos síncronos, entretanto o discente sempre participava nas interações com o professor e com os alunos, contribuindo no processo de ensino e aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O período de observação do Estágio se deu no terceiro bimestre de 2020, no período de 02 de setembro a 25 de novembro. No total, foram quatro aulas observadas pela plataforma do *Google Meet*, e duas atividades elaboradas e postadas no *Google Classroom*. As aulas se deram de maneira síncrona e assíncrona.

De acordo com Santos (2021),

No cenário em que os estágios ocorreram de forma remota, os licenciandos puderam intervir junto às escolas através de aulas síncronas (em tempo real, simultânea) e assíncronas (em horário flexível) e tiveram a oportunidade de conhecer a realidade das turmas no que tange à participação e interação durante as aulas *on-line* [...] (SANTOS, 2021, p. 25).

As turmas observadas foram as do 1º ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Isabel Rodrigues de Melo, em que todos os alunos matriculados nessa série deveriam assistir juntos as aulas. Porém, apesar de haver a junção das turmas no período remoto, poucos alunos entravam na sala do *Google Meet*, sendo o máximo de seis alunos registrados em uma das aulas síncronas, e a média de três estudantes nos outros dias. As aulas síncronas aconteciam com pouca ou nenhuma interação da turma.

Durante as aulas, o professor sempre dirigiu o conteúdo para a realidade dos alunos, propondo questionamentos à turma, a fim de fazer com que houvesse a participação e que a aula não ficasse monótona e/ou cansativa. Essa estratégia utilizada pelo professor se tornou uma ferramenta muito poderosa para auxiliar na aprendizagem, já que permite melhorar a absorção dos assuntos, além de possibilitar o desenvolvimento de competências como a argumentação, o pensamento crítico e a avaliação.

Os conteúdos (Quadro 1) trabalhados nas aulas foram os do terceiro bimestre e a primeira aula observada se deu no dia 02/09/2020, onde o professor falou sobre os agentes formadores e modeladores do relevo terrestre, explicando cada um deles de maneira clara e objetiva. Concluindo esse conteúdo, na semana seguinte, foi passada uma atividade no *Google Classroom* sobre a atmosfera e as mudanças climáticas. Na semana seguinte, no dia 16/09/2020, foi realizada a correção da atividade pelo professor durante a aula pelo *Google Meet*.

Quadro 1: Conteúdos trabalhados na disciplina de Geografia no 3º bimestre

Conteúdos	Data	Duração da aula
Agentes Formadores e Modeladores do Relevo Terrestre	02/09/2020	45 minutos
Atividades sobre a Atmosfera e as Mudanças Climáticas	09/09/2020	Aula assíncrona
Correção da atividade sobre a Atmosfera e as Mudanças Climáticas	16/09/2020	45 minutos
Atividade sobre <i>El Niño</i> e <i>La Niña</i>	07/10/2020	Aula assíncrona
Atividade sobre Climas do Brasil	21/10/2020	Aula assíncrona
Fatores Climáticos	28/10/2020	45 minutos
Atividade sobre Hidrografia do Brasil	04/11/2020	Aula assíncrona
Aula sobre a Hidrografia Brasileira	11/11/2020	45 minutos

Fonte: Elaborado pelo Autor (2020)

No dia 07/10/2020 postou-se uma atividade no *Google Classroom* sobre os fenômenos climáticos *El Niño* e *La Niña*, elaborada pela estagiária. No dia 14/10/2020 não houve aula síncrona. Em 20/10/2020 a aula síncrona se ateve aos fatores climáticos. No dia seguinte, 21/10/2020, foi passada uma atividade sobre os tipos de climas do Brasil, também elaborada pela estagiária. Já em 04/11/2020 a atividade foi sobre a hidrografia brasileira e no dia 11/11/2020, última aula observada, essa atividade foi corrigida pelo professor.

Tendo em vista o momento pelo qual o mundo está passando, onde o distanciamento social é necessário, fazer o uso dos meio digitais para a realização das aulas é imprescindível. Assim, o meio digital está se configurando como uma alternativa para garantir o direito à educação para a população, apesar de não alcançar a todos devido aos problemas socioeconômicos presentes no Brasil. Sendo assim, os recursos metodológicos utilizados para a realização das aulas durante este período remoto foram *Power Point* para apresentação dos slides, o *Google Meet* para as aulas síncronas e *Google Classroom* para o envio das atividades nas aulas assíncronas.

Pensar em propostas de aula para trabalhar no ambiente escolar, a fim de tornar o entendimento dos alunos mais eficaz, deve ser sempre uma prioridade na vida de um professor. E fazer o uso de metodologias diversas é uma alternativa que possibilita despertar no aluno a importância dos aspectos populacionais, naturais, culturais, políticos e econômicos de uma sociedade de forma que o discente não fique limitado apenas ao conteúdo trabalhado da sala de

aula. Pelo contrário, objetiva-se que o estudante possa se utilizar das temáticas discutidas na escola para ampliar sua percepção acerca do mundo no qual vive.

Diante do atual contexto de aulas remotas, onde uma grande parte dos alunos não tem acesso à internet, e outra parte que tem acesso à rede, mas não participa das aulas, como é possível deixar as aulas mais atrativas? Menos enfadonhas? Quais estratégias usar para prender a atenção do aluno? O professor das aulas observadas fez uso de slides dinâmicos, com imagens e mapas, sempre trazendo os conteúdos para a realidade dos alunos para que esses pudessem associar as temáticas ao seu cotidiano. Valeu-se também de questionamentos para a turma com o intento de que os alunos pudessem interagir nas aulas e se tornarem sujeitos ativos durante o processo de aprendizagem.

Por fim, destaca-se que, apesar do professor se esforçar para trazer o melhor para os alunos, é fundamental que haja a colaboração dos estudantes durante o ensino remoto, pois para se efetivar um processo de ensino-aprendizagem significativo é necessário o envolvimento de todos os atores diretos da instituição escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio Supervisionado é, sem dúvidas, essencial para a formação de professores, sendo um componente obrigatório no currículo do licenciando, uma vez que possibilita aos alunos terem, na maioria das vezes, o primeiro contato com o ambiente escolar e todos os outros elementos que são indispensáveis nesse processo de construção da identidade profissional.

O contato com o cenário escolar de forma presencial é uma etapa imprescindível para a formação do aluno de licenciatura. Entretanto, nesse contexto de pandemia que provocou o distanciamento físico, os estagiários se viram obrigados a abdicar desse momento como forma de preservar vidas. À vista disso, a solução encontrada foi recorrer ao estágio através do ensino remoto. Apesar de provocar mudanças drásticas que afetaram diretamente a todos os envolvidos, o Estágio de forma remota também se configurou como um novo caminho de oportunidades para que esse componente pudesse ser concluído e não atrasasse a formação dos licenciandos nas universidades públicas do Brasil.

Com esse novo modelo projetado no espaço virtual, o cotidiano das escolas teve que se readaptar e o contato com os alunos precisou ser feito através da tela de um computador, celular, *tablet*, entre outros recursos tecnológicos. Assim, os professores e os próprios

estagiários foram encarregados de repensar novas práticas de ensino para, então, dar continuidade às aulas mesmo que remotamente.

As universidades enfrentaram graves problemas em virtude da desigualdade de acesso e condições para a inclusão digital, a falta de formação para o domínio das diferentes práticas digitais, além de aspectos estruturais e de gestão do conhecimento. No contexto das escolas de Educação Básica não foi diferente, uma vez que grande parte dos alunos não possui acesso à internet e nem incentivo para acessar as aulas, ficando ainda mais desmotivados a estudar. Prova disso, é que durante o Estágio, pôde-se observar a baixa participação da turma, onde poucos entravam na sala de aula *on-line* para assistir a exposição dos conteúdos.

Desta forma, pode-se concluir que as novas adaptações nos métodos de ensino, trazidos pela pandemia, demandam um largo esforço não só do corpo docente, mas também dos discentes e da gestão escolar, onde cada ator nesse cenário deve assumir as suas responsabilidades e tentar executar seu papel no que tange à viabilização e condução de um ambiente propício ao processo de ensino-aprendizagem que seja significativo e enriquecedor.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Cristina Nalon de; NASCIMENTO, Mari Clair Moro. Formação inicial e estágio na Pedagogia: vivência e reflexões. **Revista Eletrônica Pro-Docência/UEL**, Londrina, vol. 1, n.º 4, jul./dez. 2013. ISSN 2318-0013. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope/pages/arquivos/Volume4/TEXT0%204%20-%20p.35%20a%2045.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: DF, 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 28 nov. 2020.

BRASIL. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**. Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, Edição 53, seção 1, página 39, Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 27 maio 2021.

FISCHMANN, Roseli. **Redefinição do público e do privado: contribuição para a reflexão educacional**. In: ALVES, Maria Leila. **Escola: espaço de construção da cidadania**. São Paulo: FDE, 1994.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Natália Kneipp Ribeiro; AVELINO, Wagner Feitosa. Estágio Supervisionado no contexto da pandemia da covid-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, ano II, v. 4, n. 10, Boa Vista, 2020. Disponível em: <https://revista.ufr.br/boca/article/view/AvelinoGoncalves>. Acesso em: 25 maio 2021.

MILANESI, Irton. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 46, p. 209-227, out./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n46/n46a15.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2020

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de; CUNHA, Vera Lucia. O estágio supervisionado na formação continuada docente a distância: desafios a vencer e construção de novas subjetividades. **RED. Revista de Educación a Distancia**, Janeiro, 2006. Disponível em: <https://www.um.es/ead/red/14/oliveira.pdf> . Acesso em: 30 nov. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?** São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Anderson Felipe Leite dos. Formação de professores: reflexões a partir de uma experiência no estágio supervisionado em Geografia no ensino remoto. **Revista Mato-Grossense de Geografia**, Cuiabá, v. 19, n. 1, p. 18-38, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/geografia>. Acesso em: 14 jul. 2021.

SILVA, Antonio Carlos Ribeiro da. **Metodologia da pesquisa aplicada a contabilidade: orientações de estudos, projetos, artigos, relatórios, monografias, dissertações e teses.** 2. ed. 2. reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; FERREIRA, Lúcia Gracia. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia COVID 19. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v.13, n. 32, e-14290, jan./dez.2020. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14290>. Acesso em: 26 nov. 2020.

VALLERIUS, Daniel Mallmann. **A identidade profissional cidadã e o estágio supervisionado de professores de Geografia.** 2017. 204 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Goiânia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7533>. Acesso em: 15 jul. 2021.

CAPÍTULO 7

O USO DO CELULAR COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NAS AULAS DE ARTES

Andréa Sebastiana do Rosário Cavalcante Machado, Mestre em Educação, Secretária de Estado de Educação e Desporto, SEDUC/AM

Cláudia Mariléa Pantoja, Especialista em Letramento Digital, Secretária de Estado de Educação e Desporto, SEDUC/AM

RESUMO

Essa pesquisa aborda o uso do celular como ferramenta pedagógica nas aulas de Artes com a técnica de criação de vídeos Stop Motion. Tem como objetivo criar estratégias para a utilização do celular como ferramenta pedagógica complementar para reforçar e motivar a aprendizagem nas aulas de Artes com o aplicativo Pic Pac. A princípio foi utilizado a pesquisa descritiva com abordagem qualitativa, como instrumento de coleta de dados utilizou-se um questionário para que os alunos respondessem sobre a frequência do uso do celular em seu cotidiano. Participaram dessa pesquisa 25 alunos da turma do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública, localizada no município de Borba, interior do estado do Amazonas. Como recurso metodológico os estudantes conheceram a história da animação em *Stop Motion*, assim como as mais famosas, como: A Fuga das Galinhas, A Noiva Cadáver entre outras, aprenderam a utilizar o aplicativo *Pic Pac* na produção e criação de vídeos. Em vista disso os resultados mostram que as tecnologias digitais transformam o aprendizado do aluno despertando a autonomia, a criatividade e a cooperação no trabalho coletivo.

PALAVRAS-CHAVE: Celular; Aprendizagem; Vídeos.

INTRODUÇÃO

Atualmente vivemos a era da cultura digital onde o acesso às informações é de suma importância e não é diferente no processo de aprendizagem. Os avanços tecnológicos das últimas décadas continuam a contribuir na formação de um novo mundo. As informações chegam em tempo real através da TV, computador, celular e tablet conectados à internet, todos esses recursos fazem parte do cotidiano dos alunos do século XXI. Considerando essa gama de informações ao alcance de todos através das mídias é essencial a inserção dos recursos tecnológicos como ferramenta em favor da aprendizagem para proporcionar a formação de cidadãos capazes de explorar, pesquisar, analisar e refletir criticamente sobre as fontes de informação e comunicação ao seu redor. Segundo Lévy (1999, p. 15) “[...] a cibercultura

expressa o surgimento de um novo universal, diferente das formas que vieram antes dele no sentido de que ele se constrói sobre a indeterminação de um sentido global qualquer”.

Nesse contexto o celular tornou-se um instrumento útil e necessário favorecendo a comunicação e o acesso à informação, devido os serviços disponibilizados no aparelho. O sistema operacional do celular é composto de vários aplicativos, como: calculadora, relógio, calendário, tradutor, rádio, câmera fotográfica, galeria de músicas, vídeos, jogos e outros, conforme o nível de sofisticação do aparelho os aplicativos aumentam.

Diante dessas possibilidades de uso do celular e o quanto esse aparelho é atrativo, pois disponibiliza uma gama de recursos e aplicativos de entretenimento que prende a atenção das crianças e adolescentes. Por que não usar esse recurso em favor da aprendizagem dos estudantes?

É notório que os recursos tecnológicos já fazem parte da vida das pessoas, a sociedade está cada vez mais conectada e, a escola precisa se reestruturar para atender as exigências dessa sociedade em constante processo de transformação. Contudo, o grande desafio da escola é possibilitar o uso das tecnologias digitais de forma crítica, uma vez que a sociedade está mais apegada e até mesmo dependente dessas tecnologias.

Considerando o uso contínuo do celular pelos estudantes e na possibilidade de tornar as aulas de Artes mais atrativas questionamos: O celular pode ser considerado uma ferramenta pedagógica capaz de contribuir para uma aprendizagem significativa?

Percebe-se a importância de utilizar novas estratégias de ensino baseadas no uso de recursos tecnológicos, pois estas são condições novas de aprendizagem e o ensino de arte ganha novos significados através da cultura virtual.

Este trabalho é resultado de uma intervenção pedagógica realizada a Escola Estadual Benedito Gumercindo de Souza com alunos do 5º ano, do Ensino Fundamental. A metodologia consistiu das seguintes etapas: Levantamento prévio por meio de um questionário do uso do celular no cotidiano dos alunos; Exibição de um documentário sobre a história da animação em Stop Motion; Exibição de um vídeo com o tutorial da utilização do aplicativo *Pic Pac*⁸; Utilização do aplicativo *Pic Pac* como produção e criação de vídeos.

⁸ *Pic Pac* – aplicativo que permite a criação de vídeos de fotos com a técnica *Stop Motion*.

O presente artigo está estruturado em tópicos: O primeiro tópico apresenta um breve histórico do ensino das Artes, bem como seus objetivos dentro da BNCC embasados nas concepções de: BARBOSA, MARTINS, MORAN e LEVY que abordam sobre as tecnologias digitais e a cibercultura. O tópico seguinte elucida as escolhas metodológicas que permitiram identificar a importância do celular como recurso pedagógico nas aulas de artes, os passos metodológicos que nortearam esse estudo estão ancorados no Plano de Intervenção Pedagógica desenvolvido com os alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental na Escola Estadual Benedito Gumercindo José de Souza, no município de Borba-AM.

Por fim, as Considerações Finais deste trabalho evidenciam que as análises e reflexões construídas através da pesquisa elucidam que o celular pode ser usado como recurso pedagógico nas aulas de artes tornando-as mais dinâmicas e prazerosas.

METODOLOGIA

As crianças e adolescentes estão usando o celular de uma forma cada vez mais individualizada, pois de uma certa maneira com um aparelho celular nas mãos o aluno é levado a buscar sua autonomia. Por isso, é importante que a escola proporcione aos alunos formas de inserir o celular como um aliado ao processo ensino aprendizagem.

Nesse contexto a presente pesquisa qualitativa com uma abordagem também descritiva utilizou as diversas concepções de autores que pesquisam sobre o uso do celular como ferramenta pedagógica, dentre eles: BARBOSA, MARTINS, MORAN e LEVY. Para discutir e aprofundar entendimentos sobre os dados coletados foi desenvolvida na Escola Estadual Benedito Gumercindo de Souza, no Bairro Cristo Rei, que oferece o ensino fundamental I, tendo como o público-alvo a turma do 5º ano composta de 25 alunos na faixa etária entre 09 e 10 anos.

A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Para Minayo (2001),

[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A pesquisa descritiva com o objetivo de reunir e analisar dados permitiu a compreensão numa dimensão geral de como os alunos poderiam utilizar o celular com a técnica do *Stop Motion* e os recursos disponíveis no aplicativo *Pic Pac*. Como afirma Fonseca (2002), a pesquisa possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar, como um processo permanentemente inacabado. Ela se processa através de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo subsídios para uma intervenção no real.

Nessa coleta de dados utilizou-se uma entrevista através de um questionário com 25 alunos para a utilização do celular com o intuito de conhecer as opiniões e pontos de vista da turma. A aplicação de questionários aos alunos permitiu a compreensão do impacto que o celular tem no cotidiano de todos e a necessidade da inserção dessa tecnologia nas aulas de Artes.

Por conseguinte, as atividades desenvolvidas durante o processo de levantamentos de dados qualitativos, como: entrevistas, questionários, conhecimento do assunto abordado através do documentário no Datashow, o trabalho em equipe seguindo o roteiro para a criação de vídeos até a fase final da produção de vídeos, forneceram um *feedback* sobre a utilização do celular como ferramenta pedagógica em sala de aula, assim como sobre a necessidade de aprendizagens futuras através das tecnologias digitais.

Na análise, para compreender e interpretar os resultados obtidos pelos questionários foi realizada uma roda de conversa para a discussão enfatizando os pontos de vistas comuns e divergentes ao uso do celular, como ele pode ser uma importante ferramenta aliada ao ensino das artes.

O USO DO CELULAR NA SALA DE AULA: ALGUNS APONTAMENTOS

Nas últimas décadas mudanças significativas têm ocorrido no cenário educacional brasileiro. A Lei nº 9.394/96 no seu art. 26, § 2º, define: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.”

Sobre o ensino de Arte, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta para o ensino fundamental, um ensino centrado nas seguintes linguagens: Artes visuais, dança, música e teatro. Apresenta ainda nove competências específicas de Arte a serem desenvolvidas pelos alunos, dentre essas merece destaque: Compreender as relações entre as linguagens da Arte e

suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual [...] (BRASIL, 2017, p.198)

O componente curricular Arte se faz essencial na educação básica ao propiciar o desenvolvimento do pensamento artístico, a sensibilidade, a percepção e a imaginação no domínio do conhecimento artístico, necessário para compreender a arte como meio de humanização da realidade. No que se refere a arte na educação, Barbosa (2002, p. 18) destaca que:

A Arte na Educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

De acordo com o autor a arte é um instrumento essencial para o desenvolvimento de habilidades como, percepção, imaginação, criticidade e a criatividade, pois à medida que os alunos aprendem e se reconhecem dentro de uma cultura passam a construir uma identidade e transformar a sua realidade. Esse contexto fomenta mudança na prática pedagógica do professor de arte, devido a necessidade de desmitificar alguns conceitos ou preconceito quanto ao ensino da arte na escola, que fazem com a disciplina ainda não tenha o seu devido valor. Martins (1998, p.12) explica que:

[...] ainda é comum as aulas de arte serem confundidas com lazer, terapia, descanso das aulas “sérias”, o momento para fazer a decoração da escola, as festas, comemorar determinada data cívica, preencher desenhos mimeografados, fazer o presente do Dia dos Pais, pintar o coelho da Páscoa e a árvore de Natal.

No entanto, o ensino da arte vai além do desenhar e pintar, visando desenvolver a autonomia, habilidade no trabalho coletivo e colaborativo o que poderá contribuir para uma aprendizagem voltada para a formação de alunos críticos e conscientes de seus direitos e deveres na sociedade.

Seguindo essa linha de pensamento ressaltamos que os projetos pedagógicos desenvolvidos na Escola Estadual Benedito Gumercindo de Souza⁹ são ferramentas importantes para o desenvolvimento cognitivo, emocional e devem levar os alunos a expressar seus conhecimentos com criatividade e criticidade através dos talentos desenvolvidos, além

⁹ Um dos projetos trabalhados na escola é o Projeto “Datas Comemorativas” com o objetivo de valorizar a importância dessas datas dando ênfase a algumas datas para o desenvolvimento do nosso país, fomentando o interesse dos alunos pelos fatos históricos. Além disso, no final de cada bimestre a escola realiza apresentações de teatro, música e dança.

disso o conhecimento de arte é essencial para a formação de cidadãos com uma postura participativa na sociedade, capazes de interagir de forma crítica, autônoma e consciente.

Numa sociedade conectada se faz necessário acompanhar as constantes mudanças de mundo movidas pelo avanço tecnológico. Nessa perspectiva, as novas tecnologias passam a desempenhar um papel importante no processo de ensino e aprendizagem, haja vista que os estudantes já têm contato com as tecnologias desde pequenos, ainda na primeira infância, quando seus pais os motivam a usar o celular com vídeos ou joguinhos para entretê-los. Essa atitude dos pais se evidencia quando seus filhos mesmo antes de atingir a pré-adolescência já possuem um smartphone, observados no cotidiano da escola pesquisada.

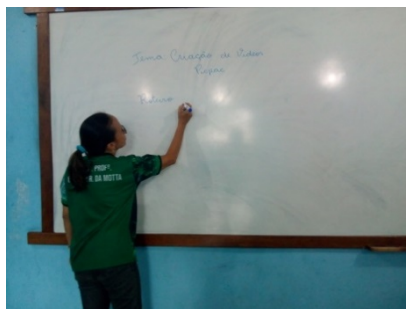
No entanto, destaca-se que a chegada dos recursos tecnológicos na escola, exige uma nova postura do professor, nova forma de ensinar para que não corra o risco de transformar o recurso tecnológico em mera repetição de conteúdo. Trazer a tecnologia para a sala de aula requer novas atitudes e competências para tornar o processo de ensino e aprendizagem significativo.

Importante esclarecer que o uso do celular como ferramenta pedagógica precisa está ancorado em um planejamento com objetivos bem definidos, pois o uso inadequado poderá resultar na distração dos estudantes com jogos ou mensagens de entretenimento que não irá contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para o progresso acadêmico dos estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da vivência na intervenção pedagógica com os alunos do 5º ano da Escola Estadual Benedito Gumercindo de Souza, apresentamos os resultados em quatro etapas: (i) Levantamento prévio por meio de um questionário do uso do celular no cotidiano dos alunos; (ii) Exibição de um documentário sobre a história da animação em *Stop Motion*; (iii) Exibição de um vídeo com o tutorial da utilização do aplicativo *Pic Pac*; (iv) Utilização do aplicativo *Pic Pac* na produção e criação de vídeos.

Figura 1 – Ampliando os conceitos *Stop Motion*



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)

A invenção da fotografia e as experiências de animação, ainda no século XIX viabilizaram o desenvolvimento da técnica de animação por *Stop Motion*, se configura como uma técnica na qual as personagens são movimentadas e fotografadas quadro a quadro. Posteriormente, essas imagens são organizadas em sequencia, seja em uma película cinematográfica ou em um aplicativo de edição de vídeos, como o *Pic Pac* gerando a sensação de movimento.

Após a primeira aula onde foi feita a aplicação de questionários aos alunos e também a exibição no Datashow do documentário abordando a História do Cinema, os alunos trouxeram para a sala de aula os aparelhos celulares e assistiram um vídeo do tutorial do aplicativo *Pic Pac*, bem como pequenos vídeos mostrando como produzir através da técnica *Stop Motion* utilizando argila, massinha de modelar, bonecos, figuras recortadas e outros objetos.

A partir daí a turma foi dividida em equipes para iniciar o trabalho de criação de vídeos por meio do *Pic Pac*.

Figura 2 – Utilizando o aplicativo *Pic Pac*



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)

Para a realização deste trabalho, os alunos baixaram ou compartilharam o aplicativo para utilizá-lo. Primeiro aprenderam todas as funções e em seguida iniciaram a atividade de criação de vídeos por meio de um roteiro sugerido pela professora. De acordo com Santiveri (2014, p. 15), “ [...] devem constar no roteiro: número da sequencia, aspectos visuais, plano,

imagem, música, efeitos, observações consideradas interessantes e, por fim, a duração (em segundos) da sequência”. O roteiro é a descrição de todo o processo de criação de vídeos, pois primeiro é preciso compreender cada parte detalhadamente para o bom andamento do trabalho em sala de aula.

Quadro 1 – Modelo de roteiro para a criação de vídeos

Título (como se chama a minha animação?)

Ambientação da cena (onde se passa a minha animação, em que horário?)

Personagens (quem participa da minha animação?)

Objetos da cena (o que será utilizado na minha animação?)

Enredo (o que acontece na minha animação?)

Sonoplastia (que efeitos sonoros serão utilizados na minha animação?)

Trilha sonora (que músicas serão utilizadas na minha animação?)

Fonte: TV Escola (2016)

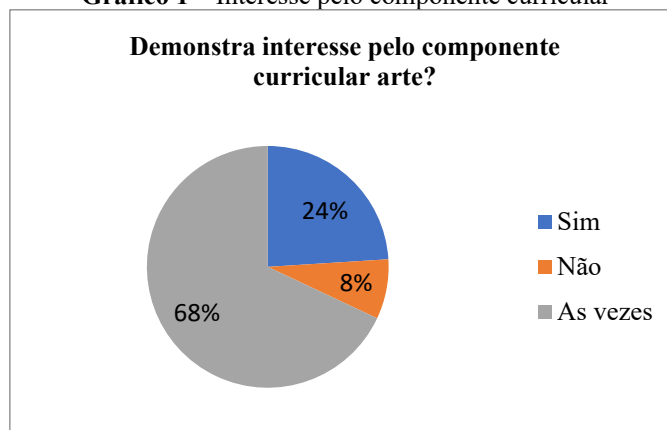
O roteiro como o guia durante a criação e produção de vídeo foi compreendido por todos os alunos envolvidos no trabalho. Por isso, foi necessário detalhar as ações, reações, posições e tudo o que iria compor a criação de vídeos.

Nesse sentido, a produção de vídeos ganha um espaço importante na aprendizagem com a popularização das tecnologias digitais. Moran (1995, p. 01) destaca que o uso do vídeo na escola “[...] aproxima a sala de aula do cotidiano, das linguagens de aprendizagem e comunicação da sociedade urbana, mas também introduz novas questões no processo educacional”.

A criação de vídeos com o aplicativo *Pic Pac* por meio da técnica de animação *Stop Motion* culminou na apresentação de todos os vídeos criados pela turma, bem como depoimento dos envolvidos expressando oralmente o que acharam mais interessante e mais difícil durante o trabalho.

Como parte do processo de pesquisa os alunos do 5º ano responderam um questionário contendo 04 (quatro) perguntas com relação ao componente curricular arte e a utilização do celular. É o que mostra os gráficos a seguir:

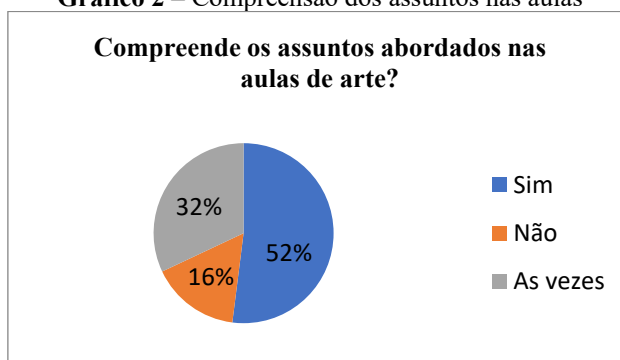
Gráfico 1 – Interesse pelo componente curricular



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

O Gráfico 1, apresenta os resultados do primeiro questionamento feito aos estudantes, no qual podemos observar que 68% dos alunos demonstravam interesse “as vezes”, 8% não se sentiam motivados o suficiente por isso não demonstravam interesse pelas aulas de arte, somando teremos um percentual de 76% de alunos que não sentiam interesse pelas aulas de arte.

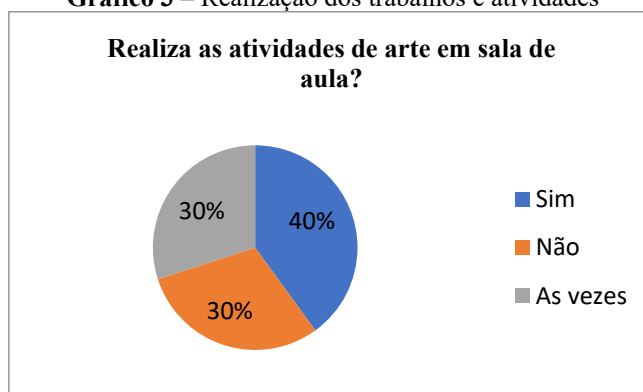
Gráfico 2 – Compreensão dos assuntos nas aulas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

O Gráfico 2, demonstra que 52% dos alunos compreendiam os assuntos abordados nas aulas de arte, 32% responderam “as vezes” e 16% afirmaram que “não” compreendiam os assuntos. Logo, conclui-se que apesar apresentarem pouco interesse pelo componente curricular compreendiam os assuntos abordados nas aulas de arte.

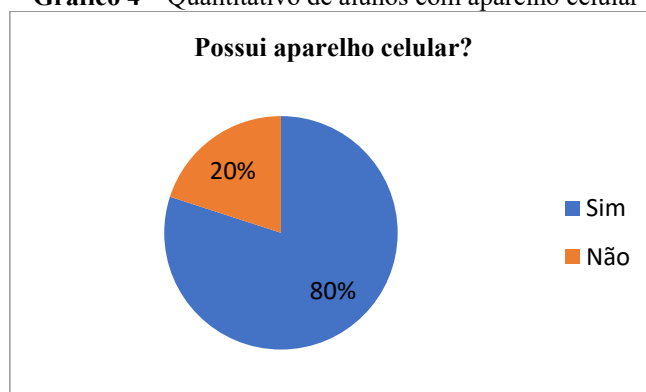
Gráfico 3 – Realização dos trabalhos e atividades



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

No Gráfico 3, percebe-se que 40% dos alunos realizavam as atividades, 30% respondeu “as vezes” e 30% afirmou que “sim”. Diante das respostas percebe-se a necessidade de buscar metodologias capaz de despertar os estudantes o interesse e participação nas aulas de arte, fomentando a realização das atividades propostas.

Gráfico 4 – Quantitativo de alunos com aparelho celular



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

Para finalizar, foi perguntado aos estudantes se possuíam aparelho celular. O Gráfico 4 mostra que 80% dos estudantes possui o dispositivo móvel, o que possibilitou a realização das atividades na criação de vídeos. Ressalta-se que esse quantitativo de estudantes que possuíam o aparelho celular foi decisivo no planejamento de ações estratégicas para fomentar a participação e o interesse dos estudantes nas aulas de arte. Portanto, a partir das atividades com criação de vídeos por meio da técnica *Stop Motion*, experimentou-se aulas dinâmicas, criativas, motivadoras capazes de despertar no aluno o desejo de aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização da pesquisa ficou evidente que o celular pode ser considerada uma ferramenta pedagógica bastante eficaz para dinamizar e reforçar os conteúdos nas aulas de arte.

Destaca-se que durante a intervenção realizada procurou-se estabelecer relações entre os assuntos abordados, situações do cotidiano dos alunos e o uso do celular de maneira produtiva na sala de aula.

O uso do aparelho celular com o aplicativo *Pic Pac* na criação e produção de vídeos foi eficiente para aprimorar os conhecimentos adquiridos, pois aumenta a interação entre os alunos principalmente na dinâmica, e, além disso, tornaram as aulas mais produtivas e prazerosas, favorecendo a interatividade, criatividade e concentração nas atividades propostas.

A partir da intervenção realizada na sala de aula, observou-se em geral, uma mudança de atitude dos alunos em relação à disciplina, demonstrado-se mais participativos e entusiasmados nas aulas de arte.

Portanto, o uso do celular nas aulas de arte deverá estar ancorado em um planejamento pedagógico com objetivos bem definidos, a fim de contribuir para a efetivação da aprendizagem de todos os estudantes. Conclui-se que as estratégias para a utilização do celular como ferramenta suscitou motivação e reforçou a aprendizagem, além disso, proporcionou ricas experiências educacionais. Acredita-se que o uso do celular de forma pedagógica continuará abrindo um horizonte de possibilidades tanto para o professor quanto para os alunos nesse mundo conectado através das tecnologias digitais.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. (org). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

BENTO, M.C.M; CAVALCANTE, R.S. Tecnologias Móveis em Educação: o uso do celular na sala de aula. **Educação, Cultura e Comunicação**, v.4, n. 7, 2013

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 01 dez. 2019

GADOTTI, M. **Perspectivas Atuais da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf/>. Acesso em 30 nov. 2019

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Didática do Ensino de Arte - A língua do mundo. Poetizar fruir e conhecer arte.** São Paulo: FTD, 1998

MARTINS, D. **Como fazer um roteiro de vídeo para trabalhar com seus alunos em sala de aula!** 2015. Disponível em: <<http://educacaolivreparapensar.blogspot.com> Acesso em 15 dez. 2019

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAN, J. M. **O vídeo na sala de aula. Comunicação & Educação** , São Paulo, v.2, p. 27-35, 1995

SANTIVERI, N. **Produção de vídeos nas escolas: uma visão Brasil-Itália-Espanha-Ecuador.** Pelotas: ERD Filmes, 2014. p. 11-18.

CAPÍTULO 8

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)

Antonio Matheus do Rosário Corrêa, Especialista em Coordenação Pedagógica, Centro Universitário Leonardo da Vinci, UNIASSELVI

RESUMO

Esta pesquisa investiga a coordenação pedagógica enquanto campo de conhecimento, situada em componentes curriculares de Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de licenciaturas em Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA). Para tanto, tem-se como objetivo investigar o campo de conhecimento da coordenação pedagógica em componentes curriculares de cursos de licenciatura em Pedagogia da UFPA. Com abordagem qualitativa e quantitativa, bem como pesquisa documental, realizou-se as etapas: 1) leituras e discussões em disciplinas; 2) delimitação do objeto de estudo; 3) levantamento documental; 4) tabulação dos dados; 5) análise dos dados. Os resultados revelam que a coordenação pedagógica está contemplada em fundamentos teórico-metodológicos, trabalho pedagógico, elaboração de documentos norteadores em escolas, formação de professores e articulação entre teoria e prática em estágios supervisionados. Conclui-se que a coordenação pedagógica está devidamente contemplada nos componentes curriculares dos PPC's, possibilitando construção de conhecimentos e compreensão histórica, sociocultural e formativa desse campo de conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Coordenação pedagógica. Pedagogia. Universidade Federal do Pará.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa¹⁰ investiga a coordenação pedagógica, enquanto campo de conhecimento, em componentes curriculares de Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC's) de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA). A opção pela pesquisa parte da necessidade de discussão sobre a formação inicial para atuação do coordenador pedagógico, considerando a importância da referida instituição no ensino superior público brasileiro e contexto amazônico, pelas territorialidades e culturas.

Pensar a coordenação pedagógica enquanto articulação política, formativa e social é considerar os desafios sobre a atuação dessa função na Escola Básica. Assim, a formação inicial

¹⁰ Salienta-se que esta produção se deriva do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) de Especialização em Coordenação Pedagógica, pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI).

proporciona fundamentos teóricos, metodológicos e práticos de inserção no espaço educacional e reflexão para promoção de educação de qualidade, planejamento e implementação do Projeto Político-Pedagógico (PPP), entre outras atividades.

Para tanto, compreende-se a coordenação pedagógica como área de atuação ligada à pela gestão escolar, responsável pela organização, orientação, supervisão e formação do trabalho pedagógico exercido em instituições escolares e não escolares. Domingues (2014) pontua que o coordenador pedagógico necessita se posicionar criticamente, buscando refletir sobre as demandas externas e auxiliando a comunidade interna a construir um projeto formativo e social voltado as solicitações da comunidade local em prol da aprendizagem de crianças, jovens e adultos.

A formação inicial para atuação como coordenador pedagógico se dá, primeiramente, em “[...] cursos de graduação em Pedagogia com aprofundamento de estudos nas áreas de que trata o caput e que possuam uma carga horária mínima de 3.600 (três mil e seiscentas) horas [...]” (BRASIL, 2019, p. 46). Nessa incursão, a pesquisa considerou os Projetos Pedagógicos de Curso e ementários de componentes curriculares de licenciaturas em Pedagogia dos seguintes campi da UFPA: Altamira, Belém, Bragança, Cametá, Castanhal e Marajó-Breves. Salienta-se que o campus Abaetetuba oferta a graduação em Pedagogia, porém não foi possível acesso a esse documento.

Assim, esta pesquisa se caracteriza pelas abordagens quantitativa, “[...] que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las [...]” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 69), e qualitativa, que se dedica ao estudo de fenômenos sociais, na busca de compreensão e interpretação de processos históricos, culturais, entre outros (TRIVIÑOS, 1987). Nesse caminho, optou-se pela pesquisa documental, pela possibilidade de tratamento analítico dos conteúdos ainda não investigados em documentos (SEVERINO, 2013), no caso as disciplinas dos PPC's.

As etapas de pesquisa foram: 1) leituras e reflexões realizadas nas disciplinas Estruturas Curriculares, Políticas e Gestão Educacional e Produção do Conhecimento Escolar; 2) Delimitação do objeto de estudo; 3) Levantamento documental, pela busca dos PPC's de licenciatura em Pedagogia da UFPA; 4) Tabulação dos dados, buscando por disciplinas que contemplavam a coordenação pedagógica, suas respectivas cargas horárias e ementa; 5) análise dos dados, com base no enfoque teórico da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009; FRANCO, 2018).

Logo, estruturou-se como objetivo geral investigar o campo do conhecimento da coordenação pedagógica em componentes curriculares de PPC's de licenciaturas em Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA). Para tanto, tem-se por objetivos específicos: a) identificar disciplinas que contemplam a coordenação pedagógica em cursos de licenciatura em Pedagogia; b) analisar modos que a coordenação pedagógica, enquanto campo do conhecimento, se apresenta em ementários dos PPC's.

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UFPA

No século XVI a coordenação Pedagógica surge no Brasil com uma função reguladora das atividades pedagógicas exercidas em escolas, fundamentada no legalismo e por vezes no autoritarismo, representadas negativamente por outros professores, seja na Inspeção Escolar ou Supervisão Escolar. Desse modo, Vasconcelos (2019, p. 128) esclarece que: "Em função dessa origem profissional ligada ao poder e controle autoritários, há necessidade de o coordenador, que assume uma postura diferenciada, conquistar a confiança dos educadores", sendo observadas e refletidas na formação inicial de professores desde o início do século XXI, a exemplo das licenciaturas em Pedagogia.

A formação inicial não é visualizada apenas na habilitação de um acadêmico em determinada área de atuação, mas sim como espaço de profissionalização que incide na identidade e carreira docente. Imbérnon (2010) reforça que a formação inicial de professores é um momento importante na trajetória acadêmico-profissional, uma vez que confere ao futuro docente um conjunto de atitudes, valores, socializações e funções, que serão submetidos à processos de reflexão no plano coletivo e subjetivo.

Desse modo, a Pedagogia se apresenta como "[...] um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa" (LIBÂNEO, 2010, p. 29-30), dedicada a pesquisa e interpretação de processos educativos em diferentes espaços, possibilitando aproximações com outras ciências, como Sociologia e Psicologia, bem como perspectivas interdisciplinares de pensamento sobre a formação humana individual e coletiva.

A formação inicial para atuação dos pedagogos como coordenadores pedagógicos é um espaço privilegiado para embasamento teórico-prático e produção e partilha de saberes que

constituem as identidades profissionais, elementos fundamentais para a ação e trabalho pedagógico, uma vez que "[...] o cerne do trabalho do pedagogo escolar é justamente a coordenação do trabalho pedagógico e o trabalho pedagógico, por sua vez, é o núcleo das atividades escolares" (PINTO, 2011, p. 151).

Nessa trajetória, o corpus de análise desta pesquisa se concentra nos componentes curriculares que contemplam o campo de conhecimento da coordenação pedagógica na UFPA, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1: Disciplinas sobre coordenação pedagógica em cursos de Licenciatura em Pedagogia da UFPA.

Unidade de Oferta	Nome do componente curricular	CH Total	CH Teórica	CH Prática	Período letivo
Campus Abaetetuba	-	-	-	-	-
Campus Altamira	Coordenação Pedagógica e Práticas Escolares	60h	40	20	8º Período
Campus Altamira	Estágio Supervisionado em Gestão e Coordenação Escolar	60h	10	50	8º Período
ICED (Belém)	Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares	68h	51h	17h	4º Período
ICED (Belém)	Estágio de Gestão e Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares	68h	51h	17h	4º Período
Campus Bragança	Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares	60h	45h	15h	6º Período
Campus Bragança	Estágio Supervisionado em Gestão e Coordenação Escolar	75h	15h	60h	8º Período
Campus Breves	Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares	60h	30h	30h	7º Período
Campus Breves	Estágio Curricular em Gestão na Escola e Coordenação Pedagógica	60h	0h	60h	8º Período
Campus Cametá	Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares	60h	32	28	5º Período
Campus Cametá	Estágio Supervisionado em Gestão e Coordenação Escolar	60h	0h	60h	8º Período
Campus Castanhal	Inovação e Coordenação Pedagógica	45h	35h	10h	6º período

Campus Castanhal	Estágio em Gestão, Orientação e Coordenação Pedagógica Escolar	60h	0h	60h	6º Período
------------------	--	-----	----	-----	------------

Fonte: elaborado pelo autor (2021).

Os componentes curriculares que versam sobre coordenação pedagógica são ofertados em caráter obrigatório na maioria dos cursos, tendo apenas a disciplina Inovação e Coordenação Pedagógica (UFPA - Campus Castanhal) em caráter optativo. No currículo, os referenciais teóricos são divididos entre bibliografia básica (obrigatórias) e bibliografia complementar (optativas), sendo expressão de uma trajetória de conhecimentos, uma vez que "[...] o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai construir, precisamente, o currículo [...]" (SILVA, 2010, p. 15).

As cargas horárias (CH) variam de 45 horas a 75 horas, distribuídas entre CH Teórica (com fundamentos teóricos e metodológicos) e CH Prática (com atividades de extensão e pesquisa em escolas), por meio de núcleos de disciplinas que buscam embasar as experiências do pedagogo para atuação, como em estágios curriculares que proporcionam contato inicial com a coordenação pedagógica em instituições concedentes.

Verificou-se que as disciplinas com conhecimentos referentes a coordenação pedagógica estão distribuídas entre o 4º e 8º semestres dos cursos, o que possibilita a interlocução com conhecimentos aprendidos em outras disciplinas da trajetória curricular e acadêmica. Para além disso, visualiza-se relações entre componentes curriculares com predominância teórica e estágio supervisionado curricular, para inserção do acadêmico na experiência profissional, sendo a coordenação pedagógica imersa na gestão escolar, atravessada pela direção escolar e não trabalhada de forma específica em estágios.

Nessa incursão, os ementários dos componentes curriculares dos PPC's de Pedagogia foram analisados a partir da Análise de Conteúdo de Bardin (2009) e Franco (2018), caracterizada pelo conjunto de técnicas que visam descrição, sistematização e análise de comunicações, com intenção de inferir conhecimentos, procedendo por: pré-análise, unidade de registro e unidade de contexto, categorias temáticas e indicadores.

Na etapa de Pré-Análise, realizou-se leitura flutuante para escolha dos documentos e depois se elaborou a questão de investigação: qual abordagem da coordenação pedagógica nas ementas dos componentes curriculares nos PPC's de Licenciatura em Pedagogia? Questionamento feito para identificar a coordenação pedagógica nos ementários de cursos de

licenciatura em Pedagogia da UFPA, que possibilitaram a constituição de indicadores para posterior análise dos dados.

Para isso, utilizou-se como unidade de registro o tema, sendo para Franco (2018, p. 44) "[...] uma asserção sobre determinado assunto [...]", no caso caracterizado pelas abordagens temáticas ao campo de conhecimento da coordenação pedagógica. Nesse caminho, elaborou-se a Tabela 2, que explicita as categorias criadas a posteriori, com indicadores que ilustram a comunicação de conteúdos presentes nas ementas.

Tabela 2: Distribuição dos aspectos da coordenação pedagógica em Licenciaturas em Pedagogia da UFPA

Categoria temática	Indicadores (descrição da categoria)
Fundamentos teóricos e metodológicos da coordenação pedagógica	<p>Configurações socioculturais, políticas e históricas da coordenação pedagógica no contexto educacional brasileiro.</p> <p>Atribuições sociais e políticas da coordenação pedagógica no fortalecimento da educação inclusiva e da gestão democrática.</p> <p>Procedimentos e técnicas de coordenação pedagógica.</p> <p>Fundamentos teóricos e competências da coordenação pedagógica.</p> <p>Introdução do graduando ao mundo do trabalho pedagógico.</p>
Inserção da coordenação pedagógica no trabalho pedagógico	<p>Fazer profissional na articulação, acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico.</p> <p>Integração escola, família comunidade.</p> <p>O trabalho pedagógico e a ação do pedagogo nas diversas organizações educativas.</p>
Coordenação pedagógica na elaboração de documentos norteadores de escolas	<p>Elaboração e acompanhamento do PPP para democratização da gestão escolar por meio de práticas escolares.</p> <p>O currículo e a construção do PPP no cotidiano da escola.</p>
Formação de professores e coordenação pedagógica	<p>Relação entre coordenador pedagógico, formação continuada e programas de educação continuada aos docentes.</p> <p>Planejamento, acompanhamento, formação e avaliação do trabalho docente.</p>
Articulação entre teoria e prática na atuação do coordenador pedagógico	<p>Princípios e práticas pedagógicas no processo de organização de instituições e espaços educativos.</p> <p>Reflexão acerca dos saberes teóricos e práticos no campo da gestão escolar em seus aspectos administrativo e pedagógico.</p> <p>Relação teórica e prática do coordenador pedagógico e do gestor educacional.</p>

	<p>Inserção em espaços escolares, elaboração e execução de projeto de intervenção em processos de gestão e coordenação do trabalho pedagógico.</p> <p>Estágio curricular supervisionado na Ensino Fundamental e Ensino Médio.</p> <p>Levantamento de ações e experiências inovadoras em coordenação pedagógica, no Pará e no Brasil.</p>
--	--

Fonte: elaborado pelo autor (2021).

Em fundamentos teóricos e metodológicos da coordenação pedagógica, observa-se ênfase em aspectos sociais, culturais, históricos e políticos que permeiam a formação e atuação do coordenador pedagógico, buscando propiciar ao acadêmico de elementos teóricos e metodológicos para efetivação da gestão escolar democrática. Nessa incursão, os cursos de licenciatura em Pedagogia possibilitam “[...] ter professores com boa formação não só pedagógica, mas também política, no trabalho de coordenação pedagógica” (FERNANDES, 2011, p. 470), compreendendo essa como pilar para promoção de uma escola com educação de qualidade, gestão democrática e luta pelo reconhecimento e valorização dos saberes culturais da comunidade e escolas.

A respeito da inserção da coordenação pedagógica no trabalho pedagógico, apreendemos que a profissionalidade docente do pedagogo está situada na articulação, acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico, que envolve os profissionais da instituição escolar, alunos, família e demais agentes sociais que integram a comunidade. Nas palavras de Vasconcellos (2019, p. 130), “[...] é preciso atentar para a necessária articulação entre a pedagogia em sala de aula e a pedagogia institucional, uma vez que, no fundo, o que está em questão é a mesma tarefa: a formação humana [...]”, considerando também as relações culturais, históricas e políticas que caracterizam a sociedade.

No tocante a coordenação pedagógica na elaboração de documentos norteadores de escolas, verifica-se a ênfase no Projeto Político-Pedagógico como documento necessário a efetivação da gestão democrática, uma vez que possibilita o trabalho pautado em aspectos históricos, teórico-metodológicos, políticos e pedagógicos que emergem da realidade escolar, assim como identitária da instituição escolar. Sobre isso, Veiga (2009, p. 163) afirma que o "Projeto político-pedagógico da escola e a gestão democrática trazem intencionalmente em seus termos a articulação e o significado postulados para construção de marcos da educação de qualidade", promovendo experiências e processos de escolarização que possibilitam acesso, permanência e conclusão da trajetória escolar com excelência e significância.

Sobre a formação de professores e coordenação pedagógica, observa-se a coordenação pedagógica articulada com a formação continuada de professores, congregando aspectos de planejamento institucional e de ensino, acompanhamento das práticas de ensino, formação contínua e avaliação do trabalho docente realizado em escolas. De acordo com Domingues (2014), uma das funções da coordenação pedagógica na escola é a formação contínua de docentes em escolas, que necessitam de articulação teórica, prática e de experiências que se iniciam na formação inicial e posteriormente em ingresso no cargo/função de coordenador/a do trabalho pedagógico.

Na articulação entre teoria e prática na atuação do coordenador pedagógico, os estágios curriculares supervisionados se apresentam como espaços de interlocução entre teoria e prática na função de coordenador pedagógico, pelo contato dos acadêmicos de Pedagogia com as experiências e vivências em ambientes escolares. Contudo, percebe-se que, nessas disciplinas, a coordenação pedagógica está diluída na gestão escolar pela direção/administração escolar, sendo necessária carga horária específica de estágio para melhor aproveitamento dos conhecimentos e experiências, uma vez que "[...] a coordenação do trabalho pedagógico é uma prática pedagógica e, como vimos, a pedagogia carece de um agente para que ela se materialize [...]" (PINTO, 2011, p. 152).

Logo, os cursos de licenciatura em Pedagogia da UFPA contemplam o campo de conhecimento da coordenação pedagógica significativamente em seus PPC's e componentes curriculares, perpassando por perspectivas históricas, políticas, sociais e formativas que permeiam a função nas escolas brasileiras e Amazônicas. Desse modo, o papel do coordenador no trabalho pedagógico ganha dimensões e caminhos formativos - em disciplinas, estágio curricular supervisionado ou formação continuada - que proporcionam ao acadêmico fundamentos teóricos, metodológicos e práticos para compreensão, reflexão e crítica de suas atividades e ações no exercício da função.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa propôs a investigação do campo de conhecimento da coordenação pedagógica em componentes curriculares de PPC's de licenciaturas em Pedagogia da UFPA. Dessa forma, a formação inicial do pedagogo para atuação como coordenador pedagógico se

apresenta na articulação das dimensões política, pedagógica, histórica e sociocultural, para interlocução teórica e prática nos processos formativos e experiências.

Os ementários dos componentes curriculares dizem respeito aos fundamentos teórico-metodológicos, trabalho educativo e pedagógico, elaboração de documentos norteadores em escolas, formação inicial e continuada de professores e articulação entre teoria e prática para atuação do coordenador pedagógico. Assim, observou-se que os cursos de licenciatura em Pedagogia possibilitam ao acadêmico fundamentos teóricos, metodológicos, práticos e experiências profícuas, em disciplinas e estágio supervisionado, para a elaboração de identidades positivas e percursos formativos significativos de reflexão e crítica da coordenação pedagógica em ambientes escolares.

Salienta-se a necessidade de ampliação de carga horária específica para o campo de conhecimento da coordenação pedagógica nas disciplinas de estágio curricular, não compreendendo a função como diluída a administração ou supervisão escolar, mas como função articuladora de planejamento, efetivação e avaliação do PPP, bem como facilitador de diálogos entre grupos sociais, professores e alunos no trabalho pedagógico.

A coordenação pedagógica está presente em uma média de duas disciplinas por PPC, sendo uma com os fundamentos teóricos e metodológicos da coordenação pedagógica e estágio curricular supervisionado, que proporciona o contato com conhecimentos, experiências e vivências na Escola Básica. Portanto, apreende-se que o campo de conhecimento da coordenação pedagógica está devidamente contemplado nos componentes curriculares, oferecendo meios de construção de conhecimentos e compreensão histórica, sociocultural e formativa da função supracitada.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 1. ed. Lisboa (Portugal): Edições 70, 2009.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BCN-Formação). *Diário Oficial da União*, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção, 1, p. 46-49.

DOMINGUES, Isaneide. *O coordenador pedagógico e a formação contínua docente na escola*. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

FERNANDES, Maria José da Silva. A coordenação pedagógica nas escolas estaduais paulistas: resoluções recentes e atuação cotidiana na gestão e organização escolar. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 27, n. 3, 361-588, set./dez. 2011.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 5. Ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

IMBÉRNON, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINTO, Umberto de Andrade. *Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional*. São Paulo: Cortez, 2011.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. Ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 16. Ed. São Paulo: Cortez, 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade*. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009.

CAPÍTULO 9

O CURRÍCULO E AS DIFERENÇAS CULTURAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Armelinda Borges da Silva, Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar PGEEProf/UNIR, Professora da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação, Ji-Paraná, Rondônia, Brasil

Maria Aparecida Costa Oliveira, Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar PGEEProf/UNIR, Supervisora Pedagógica, IFRO, Colorado do Oeste, Rondônia, Brasil

Elaine Rodrigues Nichio, Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar PGEEProf/UNIR, Professora, IFRO, Vilhena, Rondônia, Brasil

Gisely Storch do Nascimento Santos, Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar PGEEProf/UNIR, Professora, IFRO, Colorado do Oeste, Rondônia, Brasil

Fábio Santos de Andrade, Doutor em Educação, UFMT; Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional (PPGEEProf); Porto-Velho, Rondônia, Brasil,

Juracy Machado Pacífico, Doutora em Educação Escolar, UNESP; Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional (PPGEEProf); Porto-Velho, Rondônia, Brasil

RESUMO

Sabemos que o Brasil é formado por uma imensa diversidade cultural composta por elementos históricos que permeiam toda formação do povo brasileiro. Contudo, podemos observar nas organizações curriculares das Instituições de ensino uma acentuada valorização da cultura europeia, fato esse que fortalece a desvalorização de culturas diversas e acentua as desigualdades sociais. Neste contexto, o objetivo deste trabalho é refletir sobre o currículo enquanto construção social e cultural, dialogando com autores e autoras que problematizam as diferenças culturais como essenciais para as práticas educativas. As reflexões trazem o currículo como ponte entre a escola e a sociedade, apontando a necessidade da valorização da interculturalidade como caminho para o debate de temas essenciais para a vida em sociedade e para o processo educativo. Como resultados constatamos que ainda é necessário uma discussão mais ampla sobre as Diversidades Culturais e a necessidade de todos os grupos pertencentes a sociedade fazerem parte do Currículo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Currículo. Diferenças Culturais.

INTRODUÇÃO

De acordo com a Lei 9.394/96, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL,1996) a Educação Básica engloba a Educação Infantil, o Ensino Fundamental de

nove anos e o Ensino Médio, sendo uma etapa fundamental na formação de cidadãos críticos, participativos e ativos na sociedade. Nesse contexto, quando o aluno encontra na escola representatividade e significação de suas culturas, saberes e práticas, o processo de formação se torna desafiador, atrativo e significativo, levando os envolvidos à construção e expressão de conceitos e valores básicos da democracia e da cidadania.

Destarte, quando pensamos em organizações curriculares que representam nossa sociedade, devemos considerar as diferenças culturais presentes nas instituições de ensino, importantes e essenciais nas discussões sobre conteúdos que os alunos devem ou não aprender. As discussões sobre questões éticas, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, entres outros temas presente na nossa sociedade brasileira, não são disciplinas autônomas e obrigatórias no currículo, mas são temas que devem permear todas as áreas do conhecimento e são essenciais para a formação de cidadãos críticos e participativos capazes de transformar saberes e práticas, tornando a sociedade mais justa e inclusiva.

O currículo deve representar a sua comunidade escolar e seu entorno, no entanto, em muitos casos há uma seleção de conteúdos que não representam a diversidade cultural, onde a cultura da colonização do Brasil é priorizada e a escola se torna mera reprodutora de conteúdos impostos pelos colonizadores europeus. As culturas se manifestam nos modos de construir organizações, relações sociais, produção de conhecimento e também nas formas como as pessoas se expressarem e vivenciarem o mundo.

De acordo com Sacristán (2008, p. 09), a excelência do ensino e da educação “[...] tem muito a ver com o tipo de cultura que nela se desenvolve, que obviamente ganha significado educativo através das práticas e dos códigos que a traduzem em processo de aprendizagem para os alunos”. Nesse sentido, os conteúdos trabalhados na escola devem relacionar-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado espaço social, cultural e político, ou seja, com a educação à luz da cultura da sua comunidade atendida e da importância dos saberes e práticas dos grupos pertencentes à sociedade brasileira.

Apple (2008, p. 62) reflete sobre a seleção dos conteúdos que são trabalhados na escola e aponta que nos ambientes educacionais ainda existe uma combinação única de cultura de elite e cultura popular. “[...] as escolas e outras instituições culturais selecionam, preservam e distribuem, de maneira que essa realidade possa ser vista como uma “construção social” que não necessariamente serve aos interesses de todos os indivíduos e grupos da sociedade”.

Para Pineda (2009) não existe “a” cultura, mas sim “as culturas”. Nesse sentido, geralmente essa diversidade é vista pelo olhar etnocêntrico, em que a cultura majoritária do país é “a cultura” e as demais são relegadas à segundo plano. Prevalece a ideia de que determinado grupo possui cultura superior e outro inferior. Então, a autora prepondera que na realidade não deve haver uma superioridade cultural, mas há culturas diferentes e cada vez em maior conexão, mesmo que não sejam aceitas pelos detentores da cultura dominante.

Candau (2010) dialoga com Pineda (2019) apontando que as diferenças culturais são assuntos que provocam debates, controvérsias e reações de intolerância e discriminação na sociedade até os dias atuais, fato esse que suscitam diversas iniciativas orientadas a trabalhadas numa perspectiva direcionada à afirmação democrática, ao respeito à diferença e à construção de uma sociedade em que todos e todas possam ser plenamente cidadãos e cidadãs. Hall (1992, p. 49) acrescenta que “A nação não é apenas uma entidade política mas algo que produz sentidos - um sistema de representação cultural. As pessoas não são apenas cidadãos/ãs legais de uma nação: elas participam da ideia da nação tal como representa em sua cultura nacional”.

Neste sentido, apresentaremos uma reflexão sobre a importância da interculturalidade nas organizações curriculares da Educação Básica, trazendo discussões também sobre o processo de formação cidadã nos tempos atuais, com autores e autoras que apresentam o currículo como uma construção cultural e que problematizam as diferenças culturais na educação apontando a interculturalidade como caminho para a formação preocupada como temas essenciais para a sociedade, ou seja, trazendo a interculturalidade como essencial na Educação Básica, com mediações sobre o respeito e a valorização de todos os grupos presentes na sociedade.

O CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

As organizações curriculares devem ser vistas como uma construção cultural, pois todo o repertório cultural é embasado em “códigos” que são dados a partir da vivência cultural. Pineda (2009) aponta que a realidade cultural de pertença de determinados grupos se dá por meio de modos culturais ou culturas específicas e, dessa forma, não constitui uma realidade homogênea, mas plural, heterogênea e multiforme, que é embasada em um processo contínuo e em constante criação e recriação coletiva.

Para Hall (1992, p. 49), “As culturas nacionais são uma forma distintivamente moderna. A lealdade e a identificação que, nunca era pré-moderna ou em sociedades mais tradicionais, eram dadas tribo, ao povo, à religião e à região, foram transferidas, gradualmente, nas sociedades ocidentais, à cultura nacional. ”. Nesse sentido, as diferenças regionais e étnicas foram gradualmente colocadas, de forma subordinadas e se tornaram uma fonte poderosa de significados para as identidades culturais modernas. Para Sacristán (2008, p. 10).

[...] Não será fácil melhorar a qualidade do ensino se não se mudam os conteúdos, os procedimentos e os contextos de realização dos currículos. Pouco adiantará fazer reformas curriculares se estas não forem ligadas à formação dos professores. Não existe política mais eficaz de aperfeiçoamento do professorado que aquela que conecta a nova formação àquele que motiva sua atividade diária: o currículo [...].

Nesse contexto, nas Instituições de Ensino o currículo se torna um projeto de cultura e seus conteúdos são representações sociais que enfatizam todos os grupos presentes na sociedade, pois tudo se produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais ou intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas. Forquin, (1993, p. 14) contribui com a discussão afirmando que:

[...] a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação últimas a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas, reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação, através do trabalho paciente e continuamente recomendado de uma “tradição docente” que a cultura se transmite e se perpetua: a educação “realiza” a cultura como memória viva, reativação independente e sempre ameaçada, fio precário e necessária da continuidade humana. Isso significa que neste primeiro nível muito geral e global de determinação, educação e cultura aparecem como duas fases, rigorosamente recíprocas e complementares, de uma mesma realidade, uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra.

Pineda (2009, p. 102) dialoga com Forquin (1993) afirmando que “[...] as culturas se referem às estruturas profundas da vida humana que se manifestam através de condutas e instituições sociais”. Assim, podemos apontar que a realidade cultural configura modos individuais e coletivos de ser, viver, agir e expressar em diferentes modos de vida.

A interculturalidade é também uma proposta ético-política, da qual emanam ações para subverter as realidades de dominação ou subordinação cultural. Sua função é fazer um diagnóstico de como se encontram as relações culturais em seus aspectos socioeconômicos e políticos e analisar as relações de discriminação para promover propostas de regras e normas, como acordos, políticas, regulamentações, entre outras.

Ivenicki (2020, p. 39) enfatiza a relevância em construir pedagogias antirracistas para superar os “[...] discursos congelados e que desnudem suas influências materiais e ideológicas”, com o objetivo de criar propostas pedagógicas que contemple o contexto escolar e as

identidades escolares. Candau (2010) acrescenta que se faz necessário reinventar a escola, só assim vamos caminhar para conseguir responder aos desafios da sociedade em que vivemos, pois não existe uma padronização, nem currículos únicos e engessados. A educação é direito de todos(as) e os grupos devem estar presentes nas organizações de conteúdo e na representatividade social. Para que isso aconteça os educadores devem considerar que é tempo de inovar, atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais do outros e mobilizar as comunidades educativas na construção de projetos político-pedagógicos relevantes para cada contexto.

Observamos que nas últimas décadas a sociedade brasileira vem discutindo a necessidade da incorporação cultural nos Ambientes Educacionais, principalmente na Educação Básica, com a Lei 10.639 (BRASIL, 2003), que institui a obrigatoriedade de se trabalhar a História e a Cultura africana e afro-brasileira. Tal lei representou uma grande vitória do movimento negro, com representação e valorização cultural no currículo das instituições de ensino.

Em 2008 a Lei 11.645 (BRASIL, 2008) modifica a Lei 10.639 (Brasil, 2003) e altera a Lei 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e também a História e Cultura Indígena. Educadores e alunos veem buscando fortalecer as discussões apresentadas pelos movimentos sociais, que tem conseguido espaços nas mídias, deixando ecoar suas vozes e traçando lutas para que suas culturas, saberes e práticas sejam legitimadas e efetivadas, tornando-se presença no processo de ensino e aprendizagens.

Na Educação Básica, o reconhecimento da interculturalidade acaba nos levando à constatação da diversidade por meio de raízes culturais do nosso povo. Esses elementos culturais fazem parte de um contexto educativo e devem estar inseridos nas salas de aula. Por meio da Educação Intercultural, a educação caminha para a promoção de momentos de desconstrução de preconceitos arraigados na sociedade.

O currículo intercultural é um caminho eficaz para despertar a curiosidade por uma série de discussões entre os mais conceituados autores e pesquisadores que problematizam a temática na atualidade, que buscam questionar e refletir sobre a incorporação de pressupostos curriculares cooperativos para que o ambiente educacional dialogue com alunos e alunas de todos os grupos sociais, étnicos e culturais, pois as organizações curriculares devem ser

visualizadas como uma oportunidade eficaz e socializadora que deve incorporar as diversas culturas, sendo um campo sociável onde todos possam manifestar suas ideias, saberes e práticas.

A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL AMBIENTAL

Com o passar dos séculos, o mundo se torna mais globalizado, intensifica a criação e o uso de tecnologias para entreter e facilitar o trabalho dos seres humanos. Porém, apesar das comodidades, aumenta a destruição dos recursos naturais do planeta e a degradação do meio ambiente. A situação precária do planeta urge a necessidade de olhar para o seu futuro. De acordo com Henning et al (2014, p. 222), a partir da década de 1990, “começamos a sentir uma forte preocupação com o futuro do nosso planeta tanto por empresas governamentais e não-governamentais, como por parte da sociedade de uma forma geral”. Todavia, há a ser construído e desconstruído para conviver de forma mais harmônica com a natureza.

Pineda (2009, p. 114) enfatiza que “A relação é agressiva, destrutiva e se encaminha para consequências inimagináveis se o processo atual não for freado”. As relações de grande parte da sociedade com o meio ambiente é agressiva, destrutiva, e se não for freada, se encaminhará cada vez mais para consequências inimagináveis. As reflexões de Pineda (2009) remetem à ideia da colonialidade cosmogônica ou da mãe-natureza evidenciada por Walsh (2009) que aponta que os povos indígenas e afrodescendentes emanam uma força “vital-mágico-espiritual”, possuem particularidades históricas de saberes, que se conectam com os saberes ancestrais, com a terra, o espiritual, o sagrado e todos os seres vivos. No imaginário colonial, esses saberes são considerados “pagãos” e “primitivos” e precisam ser anulados e dar lugar aos saberes eurocêntricos.

A colonização do Brasil causou sérios danos aos povos indígenas, como a perda territorial, a imposição cultural do colonizador e a matança de milhares de indígenas que ocasionou uma drástica redução do número dos povos que existiam anteriormente à invasão portuguesa. Fleuri (2017) relata que a população indígena, anterior à invasão portuguesa no século XVI, era representada por cerca de quatro milhões de pessoas e aproximadamente mil etnias originárias. Dados do Censo do IBGE (2010) informam que a população indígena era composta por 817.963. São indígenas representados por 305 etnias. Apesar das perdas e danos, muitos povos resistem aos percalços e lutam por direitos em meio à sociedade não indígena.

Segundo Fleuri (2017, p. 285), diversos povos indígenas veem a terra como a “terra mãe”, e essa mãe “protege e promove a vida mediante dádiva e reciprocidade. A natureza torna a vida humana possível. Por reciprocidade, os seres humanos são convidados a cuidar e proteger a natureza”. Já na visão ocidental, “a natureza é concebida como um objeto a ser dominado, apropriado e mercantilizado” (FLEURI, 2017, p. 286). A busca por riquezas leva à destruição das riquezas naturais e, no caminho contrário, os povos indígenas desejam retirar dela seu sustento sem devastá-la. Esses povos resistem em meio às atrocidades advindas da colonização e das barbáries atuais e a sociedade brasileira tem muito a aprender com os povos indígenas.

O futuro do planeta está em jogo e caminha com a resistência de grande parte da população em aceitar a realidade de destruição do meio ambiente e compreender que todos e todas têm parte nessa destruição. Por isso é indispensável promover uma educação ambiental e intercultural, e a escola, novamente, é chamada para a discussão, pois ela é responsável pelo ensino e aprendizagem não só de conteúdos, mas de comportamentos para a vida em sociedade, bem como construir valores voltados para a sustentabilidade do planeta.

No processo educação para a diversidade deve haver um reconhecimento da pluralidade cultural, considerando saberes, tecnologias e racionalidades ecológicas. Deve haver uma educação ambiental focada na consciência, na relação entre membros de diversas culturas em prol de um bem comum que é o meio ambiente. É importante ressaltar que a meta é promover também a interação étnico-cultural e meio-ambiental para legitimar as práticas sócio-culturais. Para isso é preciso valorizar modelos de desenvolvimento sustentáveis e reconhecer o espaço cultural dos diversos povos. É necessário ser ouvido e ouvir as “vozes da humanidade”. Absolutizar a própria cultura não é o ideal onde há muitas culturas, mas o ideal é a promoção de uma intercomunicação e interconexão com a sociedade global.

Os processos de diálogo e de construção intercultural requerem aprendizagens e motivação, interessar-se por conhecer as outras culturas e permanecer na interação que produz a recriação conjunta. Para isso é importante a capacidade empática ou a capacidade de identificar-se com o outro e sentir o que ele sente, a partir de seus referenciais culturais (PINEDA, 2009, p. 118-119).

A intenção é estar centrado na própria cultura, mas descentrado, abertos a outras perspectivas culturais. “Não se nasce intercultural, é preciso fazer-se interculturais. Ou seja, reconhecer que se “eu” tenho cultura, discurso e língua, os “outros” também têm cultura, discurso e língua e não dialeto” (PINEDA, 2009, p. 119). Para isso, é indispensável uma reforma de Estado, tendo como propósito o reconhecimento dos direitos coletivos dos povos

indígenas mediante uma reforma constitucional e reconhecimento jurídico, garantindo direitos de sustentabilidade aos territórios indígenas.

À luz dos resultados da pesquisa problematizamos a necessidade da educação intercultural para fortalecer o processo de aprendizagem e garantir a organização curricular que oportuniza a participação de todos os grupos pertencentes à sociedade com qualidade e permanência efetiva. É preciso potencializar o trabalho com as questões relativas às diferenças culturais, socioambientais e outras temáticas que estão presentes na sociedade. Assim, torna-se relevante e essencial uma prática pedagógica comprometida com as diferenças, com o respeito e com as questões ambientais na contemporaneidade, questões essas que estão muito além das esferas naturais e biológicas. Também é necessário que a educação dê destaque aos aspectos políticos e públicos relacionados a todos os direitos comuns, socioculturais e ambientais, sendo o respeito e a valorização da diversidade cultural o caminho para uma educação intercultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Diferenças Culturais fazem parte da sociedade brasileira e devem estar presentes nas organizações curriculares das instituições de ensino, pois as discussões sobre questões éticas, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural e outros temas presentes no cotidiano brasileiro, visam uma educação emancipatória e a formação de cidadãos críticos e participativos, capazes de transformar saberes e lutas por uma sociedade mais justa e inclusiva.

A Lei 10.639 (BRASIL, 2003), modificada pela Lei 11.645 (BRASIL, 2008) representou uma grande vitória conquistadas com as lutas dos movimentos sociais. Contudo, não garantiu um currículo inclusivo e justo que represente as diferenças culturais brasileiras, fazendo necessário o questionamento sobre o currículo e a supervalorização dos conteúdos impostos e que ainda, supervalorizam a cultura europeia. Prevalece uma cultura que sustenta a permanência de indígenas e africanos na condição de “ex-escravos”, fato que reflete nas organizações curriculares e nas desigualdades sociais até os dias atuais.

As diversidades culturais representam um conjunto de culturas que existem na sociedade brasileira e pôr o Brasil apresentar uma grande dimensão geográfica, apresenta também uma vasta e rica diversidade cultural. Tendo como base esse contexto, a educação por meio de um currículo intercultural é o caminho apontado por diversos pesquisadores e pesquisadoras que problematizam a temática.

REFERÊNCIAS

APPLE, W. Michael. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Artmed. 2008.

BRASIL. LDB – **Leis de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 14 março 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9394/96, modificada pela Lei nº 10.639/03 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura afro-Brasileira e indígena. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/9394.pdf>>. Acesso em: 10 abril 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9394/96, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura afro-Brasileira de Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/9394.pdf>>. Acesso em: 27 março 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Cotidiano Escolar e Práticas Interculturais**. 2010.

FLEURI, Reinaldo Matias. Aprender com os povos indígenas. **Educação Pública**, Cuiabá, v. 26, n. 62/1, p. 277-294, maio/ago. 2017. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4995/336>>. Acesso em: 18 abril 2021.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Editora Artes Médicas. Rio de Janeiro: 1993.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 11ª edição. Editora DP&A Rio de Janeiro: 1992.

HENNING, Paula Corrêa; RATTO, Cleber Gibbon; HENNING, Clarissa Corrêa; GARRÉ, Bárbara Hees. Educação Ambiental e Discurso: estratégias biopolíticas e produção de verdades. P. 221-242. In: IVENICKI, Ana; MARQUES, Luciana Pacheco (org.). Educação e multiculturalismo: perspectivas, tendências e desafios. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, MG, v. 19, n. 1, p. 01-182, mar./jun. 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Índios no Brasil: Quem são**. 2010. [online]. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao>>. Acesso em: 3 abril 2021.

IVENICKI, Ana. Perspectivas multiculturais para o currículo de formação docente antirracista. **Revista da ABPN**, v. 12, n. 32, p. 30-45, mar./maio 2020. Disponível em: <<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/smeportal/wp-content/uploads/2020/06/perspectivas-multiculturais-Ana.pdf>>. Acesso em: 21 abril 2021.

PINEDA, Fabíola Luna. É hora de sacudir os velhos preconceitos e de construir a terra: sobre a educação intercultural. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Artmed, 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

CAPÍTULO 10

ENSINO DE FRAÇÕES COM MULTIMEIOS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Adriana Luz Fermiano, licencianda em Matemática, UCB
Daniela Mendes Vieira da Silva, doutora em ensino de Matemática, UFRJ

RESUMO

O presente capítulo discute o ensino multissensorial de frações. Para tanto ele apresenta a sua necessidade e três metodologias inclusivas para o ensino deste conceito. A metodologia de pesquisa utilizada foi a pesquisa bibliográfica e os repositórios utilizados foram a Scielo e o site Rumo à Educação Matemática inclusiva o qual é ligado a um renomado programa de doutorado em Educação Matemática. A presente pesquisa traz esclarecimentos sobre o uso, para alunos portadores de deficiência visual, dos aplicativos: Rítmática, o qual ensina a aprendizagem de frações com a audição de ritmos, MusicalColorida o qual ensina a aprendizagem de frações com a audição de notas musicais e o Lego o qual ensina a aprendizagem de frações com o tato. Como conclusão, a presente pesquisa apresenta a reflexão de que o uso de atividades multissensoriais beneficia não só os estudantes com deficiência visual, como também todos os estudantes participantes.

PALAVRAS CHAVE: Frações, Aprendizagem Multissensorial, Deficiência visual.

1. INTRODUÇÃO

Os anos iniciais para o educando são muito importantes, pois neles será construída a base para os conceitos matemáticos e para sua vida escolar. Este capítulo se inicia abordando a origem da dificuldade dos alunos com deficiência visual no ensino fundamental II. Entre diversos fatores este capítulo destaca a resistência à disciplina por parte dos discentes, a metodologia usada pelos professores que muitas vezes não é a mais adequada para seus alunos, à dificuldade natural em aprender e compreender o conjunto dos números racionais. Monteiro e Groenwald (2014).

Falar de frações implica em ensinar aos alunos um novo universo, um conjunto que até então não existia em suas mentes, pois eles estão acostumados com números naturais, àqueles relacionados às quantidades de objetos concretos que eles estão observando. O conjunto dos números racionais, portanto, introduz um novo conceito numérico, uma percepção abstrata de

partes de um inteiro. Esta dificuldade se estende para as operações, principalmente aquelas cujos denominadores são diferentes segundo Pelissaro (2014, p.14)

A verdadeira aprendizagem sobre as frações exige tempo, maturidade de pensamento e muita dedicação, pois este conteúdo é amplo e exige uma certa capacidade de abstração pois engloba outros conceitos como divisões para obter o número decimal de uma fração, frações equivalentes para realizar somas e subtrações.

Existe escassez de bibliografia a respeito das possíveis metodologias para o ensino de frações para deficientes visuais, e poucas pesquisas sobre a aplicação de tais metodologias e suas implicações no aprendizado dos estudantes. Os estudos defectológicos escritos por Vygotsky (1997), nos mostram que haveria a possibilidade de aprendizagem de crianças com deficiência, criança esta até então era entendida como defeito de qualquer ordem. Ele foi um dos primeiros a escrever sobre esse tema, ele o fez procurando potencializar as qualidades ao invés de focar nos defeitos e dificuldades, (VYGOTSKY, 1987). E baseando-se nessas referências que este capítulo apresenta possibilidades para que estas qualidades sejam aprimoradas, proporcionando aos alunos integração e inclusão através do uso de multimeios.

Este capítulo se inicia apresentando possibilidades didáticas para a aprendizagem do discente portador de deficiência. No primeiro tópico do desenvolvimento abordamos os aspectos essenciais como a importância do material concreto, sendo o tato o sentido mais utilizado por esses alunos.

Uma das grandes barreiras para o aluno com deficiência visual é a compreensão de seu entorno, do espaço que o rodeia, abordaremos, portanto, a importância de um ambiente com boa capacidade sonora que seja paralela ao ensino que esteja sendo ministrado, sem a interferência de grandes ruídos ou que estes não estejam de acordo com o que está sendo ministrado (MIRANDA, 2012).

O segundo tópico deste capítulo fala sobre o uso do aplicativo ritmática, do aplicativo musiCalcolorida e do LEGO para o ensino de frações, e como estas ferramentas podem auxiliar o aprendizado de estudantes com deficiência visual quando aplicadas com planejamento, tempo e contextualização.

Por último, será apresentada a conclusão da presente pesquisa. Na sequência, apresentamos a metodologia da pesquisa.

2.METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente estudo é uma revisão bibliográfica de cunho qualitativo. Os trabalhos de revisão são definidos por Noronha e Ferreira (2000, p. 191) como estudos que analisam a produção bibliográfica em determinada área temática, dentro de um recorte de tempo, fornecendo uma visão geral ou um relatório do estado-da-arte sobre um tópico específico, evidenciando novas ideias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada.

Este estudo foi construído sobre um levantamento de textos que tratam do ensino de fração no repositório de publicações do projeto rumo à educação matemática inclusiva.

O desenvolvimento deste capítulo em tópicos é uma revisão de literatura. Esta é uma análise sobre os temas propostos, onde cada tópico aborda uma questão importante a ser discutida. Estes apresentam assuntos pertinentes ao tema. Foram feitas também buscas no site da Scielo por estudos que discutem dificuldades de alunos com deficiência visual em frações nos anos iniciais e também capítulos que tratam da importância do ensino lúdico e de outras ferramentas para o ensino da matemática.

3.FATORES QUE PODEM FACILITAR A APRENDIZAGEM AO ESTUDANTE PORTADOR DE DEFICIÊNCIA VISUAL

A matemática é uma ciência dos padrões, definida assim por anos. E esses padrões vão muito além de repetições. Esses padrões estão relacionados a uma procura do educando por estruturas ordenadas, que apresentem uma razão, uma lógica para ser e existir. É certo que a matemática é uma linguagem construída pelo homem para interpretar a natureza e os fenômenos. E como língua, é viva e decorre de regras e ordem para ser SOUZA (1995).

Ao construirmos a aprendizagem de Matemática juntamente com alunos portadores de deficiência visual, devemos levar a ideia supracitada em consideração. O ambiente onde será construída a aprendizagem do conteúdo é de suma importância para que o objetivo seja alcançado, pois um ambiente cuja interferência sonora é mínima proporciona uma maior sensibilidade ao portador de deficiência visual.

Os jogos e os aplicativos que auxiliam na aprendizagem são inúmeros e específicos para cada aluno portador de uma deficiência específica. É possível aproveitar estes aplicativos e o

lúdico para diversos grupos. E seu uso pode contribuir para a criação e a transformação do conhecimento.

É importante destacarmos a diferença entre jogo e o brinquedo. O jogo e o brinquedo são diferentes porque o lúdico envolve um sistema de regras que organizam a atividade.

Assim, tem-se as seguintes definições para brinquedo, brincadeira e jogo: Brinquedo será entendido sempre como objeto, suporte de brincadeira; brincadeira como a descrição de uma conduta estruturada, com regras; e jogo infantil para designar tanto o objeto quanto as regras do jogo da criança. Dar-se-á preferência ao emprego do termo jogo quando se referir a uma descrição de uma ação lúdica envolvendo situações estruturadas pelo próprio tipo de material, como no xadrez, na trilha e no dominó. Os brinquedos podem ser utilizados de diferentes maneiras pela própria criança, mas jogos como o xadrez (tabuleiro, peças) trazem regras estruturadas externas que definem a situação lúdica. (KISHIMOTO, 2002, p. 07).

No caso da criança portadora de deficiência visual, o ato de brincar e de jogar se torna ainda mais fundamental. O jogo, portanto, é importante para a aprendizagem, pois, quanto mais estímulos dentro e fora do ambiente escolar, mais facilidade de aprendizagem esse pode educando ter, pois da mesma forma que a ausência de visão o priva de perceber certas situações e objetos, os demais estímulos e sentidos o faz vivenciar, segundo Wally (2011).

O desenvolvimento da função simbólica, ou seja, a compreensão e lembrança de um objeto ou situação pela já experiência através dos outros sentidos, o exercício da atenção onde o papel do estimulador é importante para o aluno deficiente visual pois se este desfocar o pensamento, com o estímulo volta a focar e a realizar a tarefa. O desenvolvimento do movimento que explora objetos além do próprio corpo, a arte de imitar e falar. Todos esses itens associados a jogos que apresentam regras, ou seja, uma estrutura inicial, de desenvolvimento e fim, traz um desenvolvimento cognitivo muito significativo para o aluno portador de deficiência visual segundo Wally (2011).

É importante destacar que a utilização de materiais concretos como jogos com Lego, por exemplo, entre outros, estimula o sentido tátil do discente, auxiliando na construção mental e cognitiva do conhecimento pretendido. Assim também se faz importante a utilização dos softwares de educação para deficientes visuais, pois eles explorarão os demais sentidos para o aluno e assim podem auxiliar na elaboração mental da tarefa pretendida segundo Healy (2016).

4. METODOLOGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE FRAÇÕES PARA ESTUDANTES PORTADORES DE DEFICIÊNCIA VISUAL

As crianças portadoras de necessidades especiais enfrentam grandes dificuldades para a construção da aprendizagem. Apesar de algumas políticas públicas buscarem diminuir essa lacuna com medidas visando a inclusão escolar, a capacitação de instituições e profissionais para uso do braile, faz-se necessário que metodologias diferenciadas para o ensino de Matemática sejam pesquisadas para que se possa facilitar a construção do conhecimento para todos. Uma vez que o que é desenvolvido para estudantes com necessidades especiais pode atender a estudantes em geral.

A partir desse momento, apresentamos metodologias diferenciadas para o ensino de frações a estudantes portadores de deficiência visual. Optamos para tanto pelo lúdico então, pelo uso das brincadeiras e jogos, os quais se aproximam da realidade fantasiosa, coerente para a mentalidade de crianças, e ao nos aproximarmos da realidade do público alvo, buscamos uma maior recepção ao tema e uma compreensão melhor por estarmos dentro do contexto do educando, Piaget (1978).

Consideramos a neste capítulo, a pessoa com deficiência visual, como Barraga (1985) o faz. Para esta referência a pessoa cega é aquela cuja percepção de luz, embora possa auxiliá-la em seus movimentos e orientação, é insuficiente para a aquisição de conhecimento por meios visuais, necessitando utilizar o sistema Braille em seu processo de ensino-aprendizagem.

Começando pelo ensino tradicional do conceito de frações, Duval (2011) observa que estas definições consiste em apresentar o tema no quadro, através de desenhos coloridos, definindo as partes divididas (denominadores) e obtidas (numeradores), essa metodologia de ensino, continua o autor, consiste basicamente em apresentar os conceitos de frações como divisão e pedir que os alunos, nos exercícios, pintem partes de figuras, o que é totalmente inviável para o ensino de crianças com deficiência visual. Por este motivo as ferramentas que serão apresentadas na sequência, podem auxiliar a romper com esta abordagem e possibilitar a aprendizagem multissensorial de frações.

Este tópico se desenvolve a partir de estudos de Fernandes e Healy (2011, 2016) procurando discutir instrumentos para uma matemática mais inclusiva. Esses instrumentos, como os aplicativos discutidos, utilizam a natureza multimodal das representações matemática, oferecendo, portanto, estímulos e maneiras diferentes e adequados às particularidades de cada

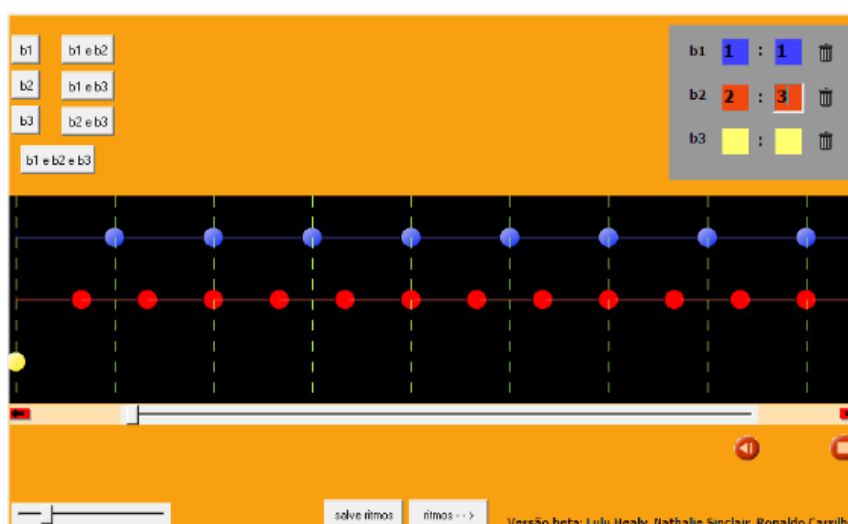
discente. Trata-se de uma educação para todos, dentro deste mesmo preceito, Vygotsky (1997) já alertava que:

Apesar de todos os méritos, nossa escola especial se distingue pelo defeito fundamental de que ela limita seu educando (ao cego, ao surdo mudo, e ao deficiente mental), em um estreito círculo do coletivo escolar; cria um mundo pequeno, separado e isolado, no que tudo está adaptado e acomodado ao defeito da criança, tudo fixa sua atenção na deficiência corporal e não incorpora a verdadeira vida. Nossa escola, em lugar de retirar a criança do mundo isolado, desenvolve geralmente na criança hábitos que o levam a um isolamento ainda maior e intensifica sua separação. Devido a estes defeitos não só se paralisa a educação geral da criança, senão que também sua aprendizagem especial às vezes se reduza zero (p. 41).

Entende-se neste estudo portanto que diferença não se constitui em desvantagem, que é necessário criar ambientes inclusivos para todos e que experiências multissensoriais podem contribuir para a aprendizagem do coletivo. A proposta deste capítulo, portanto, é a de levar atividades multissensoriais tanto para portadores de deficiência visual quanto aos não portadores para que todos sejam beneficiados por meio da potencialização dos sentidos.

4.1 O APLICATIVO RITMÁTICA

Lulu Healy (2016) desenvolveu um aplicativo de *download* gratuito que investiga o comportamento de frações, este aplicativo é o Ritmática. Ele emite sons e reproduz visualmente toques a partir da fração escolhida. O aplicativo viabiliza o ensino de frações para portadores de deficiência visual. O aplicativo supracitado pode ser observado na figura abaixo (figura 1).

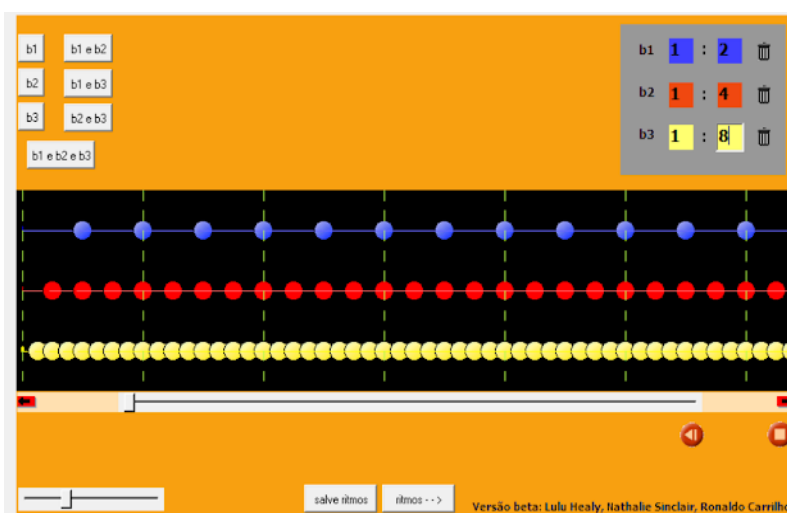


O usuário digita em b1(primeira batida, ou som), o valor do numerador e após os dois pontos o valor do denominador. O espaço entre as duas linhas representa um inteiro. Após o

usuário escolher sua fração, o aplicativo produzirá bolinhas coloridas que marquem essa escolha, juntamente com o som. No primeiro exemplo, b1, a fração escolhida foi $\frac{1}{1}$, ou seja, exatamente um inteiro. É esperado que o aplicativo marque a bolinha azul sobre o primeiro traço, pois é nele que configura um inteiro exatamente. A figura 1 mostra essa configuração.

Com pensamento análogo, para b2 foi escolhida $\frac{2}{3}$. (figura 1) O inteiro passa a ser dividido em três partes, tendo duas no numerador. Podemos verificar que esta escolha está marcada em laranja, na segunda linha. Os alunos portadores de deficiência visual podem estabelecer uma relação entre intervalos e batidas considerando o espaço de tempo entre de uma batida para outra. Ele podem perceber a fração a:b por meio da repetição de uma mesma sequência de sons. Healy (2016). Observe que, com este recurso podem ser trabalhados os conceitos de fração própria (caso do próprio $\frac{2}{3}$), fração imprópria e número misto, por exemplo.

Na figura 2 a seguir apresentamos b1=1/2, b2=1/4 e b3=1/8, veja que na primeira linha o inteiro foi dividido em metades, na segunda o inteiro foi dividido em quartos e na terceira em oitavos. Para cada escolha um ritmo será emitido, possibilitando ao deficiente visual o entendimento de frações pelo ritmo.



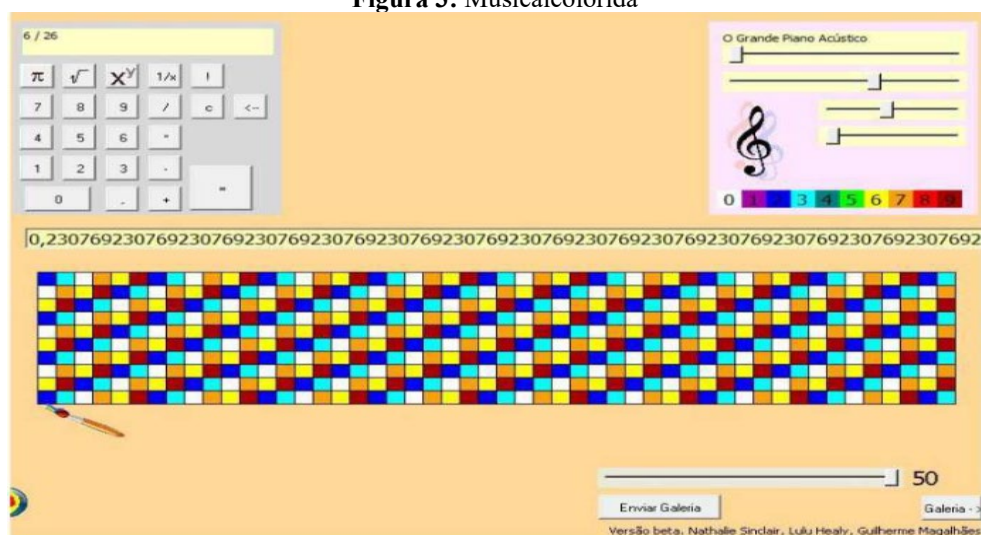
Outro conceito que pode ser explorado no ensino de frações com o Ritmática é o de frações equivalentes. Neste aplicativo pode ser explorado o fato de que no encontro de batidas de ritmos diferentes sejam encontradas duas frações equivalentes. Ou seja, na interseção dos sons. Por exemplo: $\frac{1}{2}$, $\frac{2}{4}$ e $\frac{4}{8}$, para tanto, basta tocar os três ritmos ao mesmo tempo, também é possível fazer tal exploração comparando ritmos dois a dois.

4.2 O APLICATIVO MUSICALCOLORIDA

A calculadora musiCalcolorida é um aplicativo que permite a exploração do conjunto dos números reais, através de exposições visuais e sonoras para os números racionais e irracionais, atribuindo para cada dígito das casas decimais uma nota musical e uma cor.

Esta ferramenta apresenta a possibilidade de alterar o tempo das notas, o instrumento musical e o tom. Cada número pode ser representado por uma cor, que pode variar de acordo com as quantidades de casas decimais. A cada número é também, atribuído uma nota musical: 0 - dó, 1 - ré, 2 - mi, 3 - fá, 4 - sol, 5 - lá, 6 - si, 7 - dó, 8 - ré, 9 - mi. A figura 3 abaixo mostra a interface do aplicativo.

Figura 3: Musicalcolorida



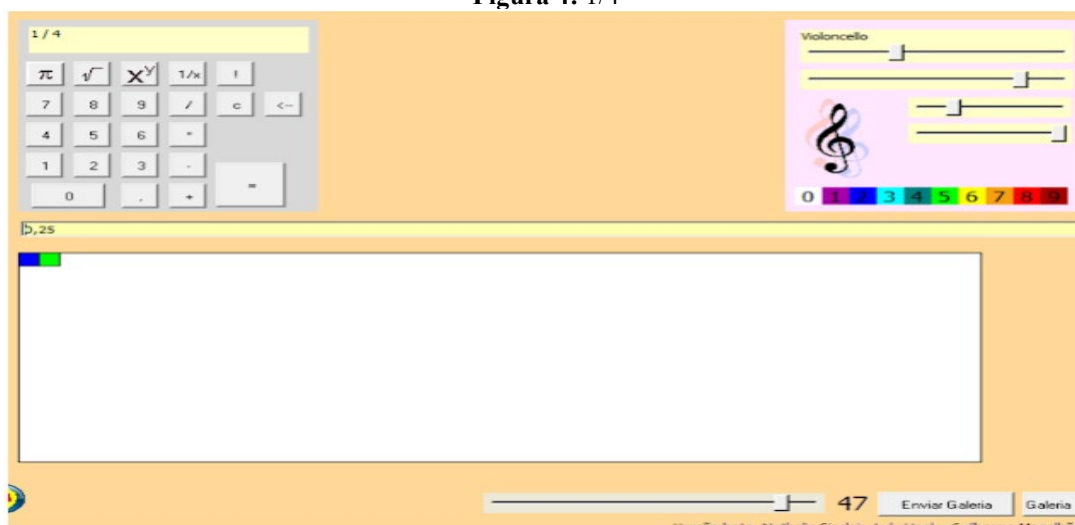
Fonte: Silva (2021)

Este aplicativo permite ensinar frações a partir de suas representações decimais finitas e infinitas. Neste capítulo abordaremos apenas os números racionais. Os números racionais (números racionais são do tipo a/b , com a e b inteiros e b diferente de zero) têm dois tipos de representações decimais:

- As representações decimais finitas as quais têm em seus denominadores fatores primos divisores da base 10.
- Já as representações decimais infinitas e periódicas dos números racionais não têm em seus denominadores apenas os fatores primos divisores da base 10. Em forma de fração, estas representações decimais infinitas e periódicas são chamadas de fração geratriz.

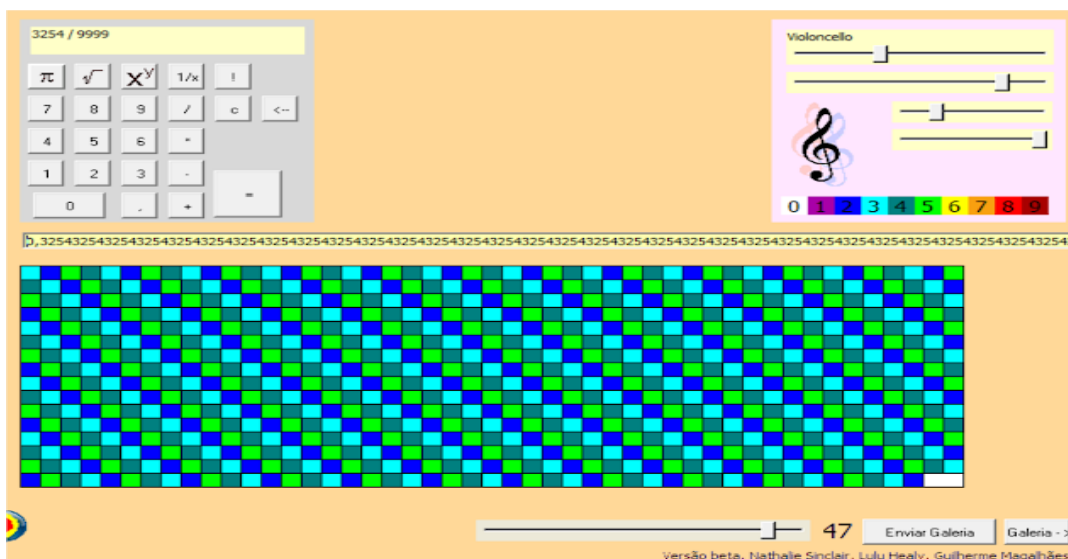
Por exemplo, ao dividirmos na MusiColorida (veja que ela tem funcionalidades de uma calculadora comum) 1 por 4 obtemos 0,25 ($1/4$ é um número racional e o denominador desta fração pode ser fatorado em 2.2, observe que 2 é um divisor primo da base 10). A representação decimal de $1/4$, que é 0,25, está expressa em casas finitas e por isso terminará apresentando só dois quadradinhos na imagem e também apenas com duas notas serão reproduzidas na clave de sol. Veja a quantidade de casas decimais são poucas e o som terminará rapidamente (figura 4). Aqui, em apenas duas notas musicais, veja quantos conceitos estão sendo construídos com o estudante.

Figura 4: $1/4$



Fonte: Silva (2021)

Para gerar representações decimais infinitas e periódicas por meio de uma fração geratriz, basta dividir o numerador pelo denominador (desde que o denominador não seja composto exclusivamente por fatores primos divisores de 10), como em uma calculadora comum. Ao fazê-lo serão obtidas várias casas decimais cujo sons e cores se repetirão em um padrão. A imagem abaixo retrata isso, ao mostrar o que acontece quando dividimos 3254 por 9999 (veja que ao fatorarmos 9999 não teremos exclusivamente fatores primos divisores da base 10) e obtemos 0,3254325432543254... (figura 5).



Fonte: Silva (2021)

O padrão gerado irá se repetir e se repetir periodicamente propiciando ao estudante o entendimento de que ele está trabalhando com uma dízima periódica.

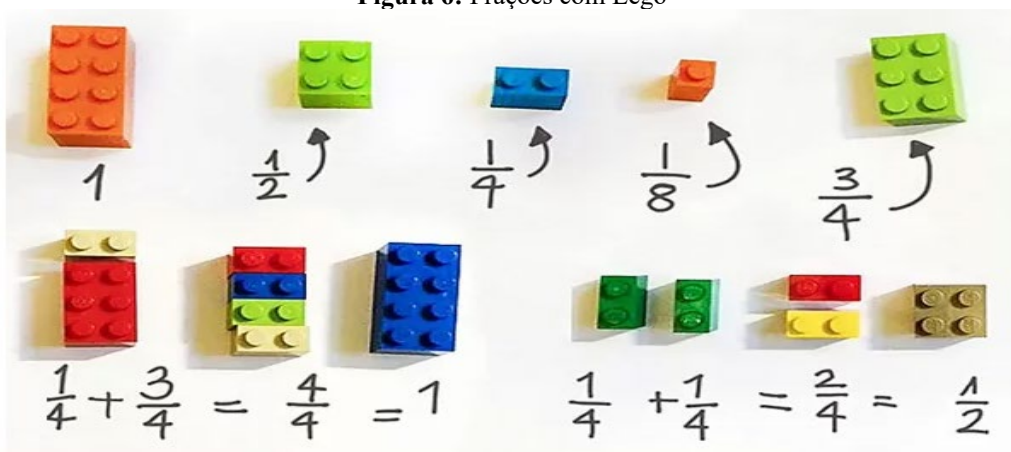
4.3 USO DO LEGO PARA A APRENDIZAGEM DE FRAÇÕES

Em sua obra *La enseñanza de la matemática a los ciegos*, Fernandes del Campo (1996) diz que os materiais para ensino do público alvo, deve ser materiais que possam ser manipulados com as duas mãos, estável à ação mecânica, “diferenciáveis” em seus volumes, texturas e relevo. A partir deste autor, entende-se que a aprendizagem de Matemática para alunos portadores de deficiência visual poderá ser facilitada por meio do uso de materiais com as características supracitadas. O uso destes mesmos materiais aplica-se também aos não portadores de deficiência visual, podendo facilitar assim, o trabalho do professor.

O Lego, brinquedo comum na infância que consiste em blocos de diferentes cores e tamanhos, se faz útil para a aprendizagem de conceitos de fração, pois tanto a visão de diferentes tamanhos de bloco quanto o tato podem ser utilizados para compreensão das frações.

A didática aqui proposta consiste em considerar uma determinada peça do lego, a critério do professor, como 1 inteiro, e a partir dessa figura apresentar outras que resultaram de adição, subtração, divisão e multiplicações.

Figura 6: Frações com Lego



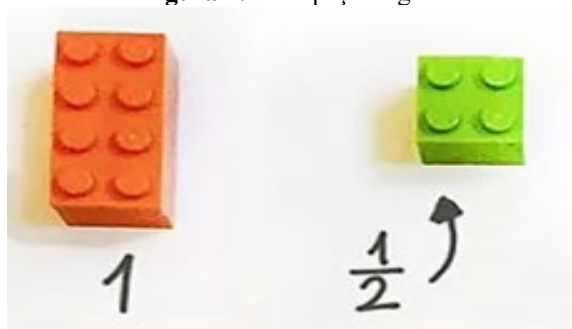
(Foto: Alycia Zimmerman)

Fonte: Moreira (2015)

Percebemos que na figura 6, a peça principal com o número 1, representa um inteiro. ela contém 8 bolinhas dispostas duas a duas em duas fileiras. A partir dela, as demais figuras se originam. Podendo o professor dividir este inteiro em várias partes, pedindo que o discente através do toque perceba em quantas partes foram divididas pela contagem de bolinhas na parte superior da peça. O docente pode explicar as operações com diferentes peças.

Na figura 7, percebe-se que o novo bloco é composto por 4 bolinhas na parte superior, ou seja, metade das percebidas no bloco inicial. Verifica-se que 4 é a metade de 8, portanto o docente pode explicar que aquela nova peça representará $\frac{1}{2}$ da peça original.

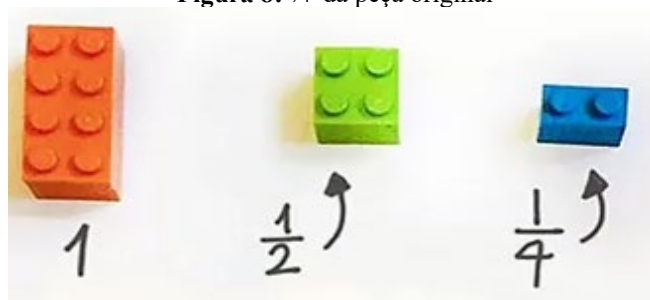
Figura 7: $\frac{1}{2}$ da peça original



Fonte: Moreira (2015)

Na figura 8 verificamos que a nova gravura apresenta apenas duas bolinhas superiores, o que significa que da peça original que continha 8, ela foi dividida por 4, pois 8 dividido por 4 é igual a 2. E através disso o docente pode explicar para os alunos que o inteiro agora foi dividido em quatro partes, e que a nova peça representa a fração $\frac{1}{4}$.

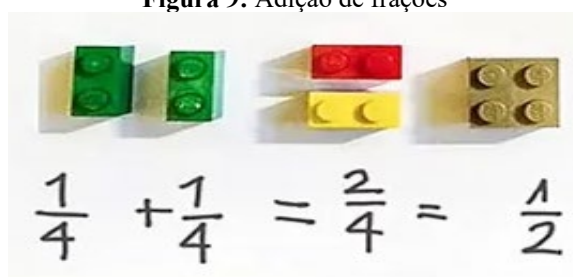
Figura 8: $\frac{1}{4}$ da peça original



Fonte: Moreira (2015)

Ao tratarmos das operações, a figura 8 abaixo mostra como o aluno pode perceber a adição.

Figura 9: Adição de frações



Fonte: Moreira (2015)

Observe que $\frac{1}{4}$ da peça original foi mostrada acima, e este valor adicionado a ele mesmo, gera $\frac{2}{4}$ pela adição de frações com denominadores iguais, onde repetimos o denominador e somamos os numeradores. A fração resultante $\frac{2}{4}$ será simplificada por 2 e se tornará $\frac{1}{2}$.

O Lego possibilita ao professor o trabalho com frações, suas propriedades e suas operações ao materializar as frações em uma representação tátil.

5. CONCLUSÃO

Percebemos que é possível construir o conceito de frações por meio de atividades multissensoriais o que pode proporcionar ao estudante a uma maior compreensão do conceito de fração. Para tanto, propusemos o uso de softwares inclusivos e de materiais concretos em um ambiente silencioso para que os sons dos aplicativos possam soar claramente permitindo aos professores que conduzam a construção do conceito de frações a partir de multimeios.

Entendemos que o uso do aplicativo Ritmática pode auxiliar na compreensão de frações a partir da escolha de uma fração e do ritmo gerado a partir dela. Pode ser também explorado o conceito de frações equivalentes com este aplicativo.

Compreendemos que o aplicativo MusiCalcolorida, pode ser utilizado para explorar as representações decimais finitas e infinitas periódicas de frações por meio dos sons.

Entendemos também que o Lego pode ser utilizado como uma alternativa de material concreto para o ensino de frações utilizando o tato, uma vez que, a partir das suas peças, o estudante pode perceber o tamanho de um inteiro e deduzir as suas frações devido ao tamanho das peças seguintes. É possível, com este material, construir o conceito de fração própria, fração imprópria, números mistos e operações com frações, por exemplo.

Conclui-se, que a utilização de atividade multissensoriais pode contribuir para a aprendizagem de alunos portadores de deficiência visual. Elas estimulam a audição e o tato, ajudando a construir mentalmente a imagem que eles não alcançam através da visão. E por meio desse material pode haver um ganho cognitivo e de tempo na aprendizagem.

Faz-se recomendável o uso de abordagens multissensoriais nas escolas para todos os alunos e em especial para os estudantes portadores de deficiência visual.

Como limitação para o presente estudo encontramos a escassez de pesquisas sobre o tema. Como um desdobramento futuro da presente pesquisa, pretende-se elaborar um estado do conhecimento sobre o ensino de frações para estudantes portadores de deficiência visual.

REFERÊNCIAS

BARRAGA, N. C. *Disminuidos visuales y aprendizaje*. Madrid: ONCE, 1985.

DUVAL, R. **Ver e ensinar matemática de outra forma. Entrar no modo matemático de pensar: os registros de representações semióticas**. Vol.1. São Paulo. PROEM, 2011.

FERNANDES DEL CAMPO, J. E. *La enseñanza de la matemática a los ciegos*. 2. ed., Madrid: ONCE, 1996.

FERNANDES, S. H. A. A, HEALY, L., **Rumo à educação matemática inclusiva: Reflexões sobre a nossa jornada**. REnCiMa, Edição Especial: Educação Matemática, v.7 , n.4, p. 28-48 (2016). Disponível em <http://www.matematicainclusiva.net.br/pdf/Rumo%20%C3%A0%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Matem%C3%A1tica%20Inclusiva_%20Reflex%C3%B5es%20sobre%20nossa%20jornada.pdf>. Acesso em: 02, Jun, 2021.

HEALY, L., FERNANDES, S. H. A. A. (2011) **Relações entre atividades sensoriais e**

artefatos culturais na apropriação de práticas matemáticas de um aprendiz cego. Educar em Revista, p.227-243, 2011. Disponível em: <http://www.matematicainclusiva.net.br/pdf/Relacoes_entre_atividades_sensoriais_e_artefatos_culturais_na_apropriacao_de_praticas_matematicas.pdf>. Acesso em: 02. Jun. 2021.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedo e Brincadeira – usos e significações dentro de contextos culturais.**In: SANTOS. Santa Marli Pires dos. Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. 7ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MELO, I.A.S.C. ANDRADE, P.H.F. **Análise de erros em questões de adição e subtração com frações.** Revista WEB-MAT. Belém, vol. 1, n. 1, p. 51-60| Janeiro-Julho 2014.

MIRANDA, T. G.O **professor e a educação inclusiva.** Salvador: EDUFBA, 2012.
MONTEIRO, A.B. GROENWALD.C.L.O. **Dificuldades na Aprendizagem de Frações: Reflexões a partir de uma Experiência Utilizando Testes Adaptativos.** Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v.7, n.2, p.103-135, 2014.

MOREIRA, I. **Professora usa peças de Lego para ensinar matemática aos alunos.** Revista Galileu. Rio de Janeiro. 08, dez, 2015.

NORONHA, D. P.; FERREIRA, S.M. **Revisões de literatura.** In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CONDÓN, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette Marguerite (orgs.) Fontes de informação para pesquisadores e profissionais. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

PIAGET, J. A **Formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho, imagem e Representação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SILVA, D.M.V. **Aprendizagem de números reais com uma calculadora musical e colorida.** 2021. Disponível em: <https://www.laboratoriosustentaveldematematica.com/2021/04/numeros-reais-musical-colorida.html>. Acesso em: 03 jun. 2021.

_____. **Investigando frações equivalentes com o aplicativo Ritmática.** 2021. Disponível em: <https://www.laboratoriosustentaveldematematica.com/2021/04/ritmatica-fracoes-equivalentes.html>. Acesso em: 6 jun. 2021.

VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectología.** La Habana: Pueblo y Educación, 1997

WALLY, P. **O estímulo enquanto fator que contribui para a aprendizagem do deficiente visual.** Cidadania em Ação: Revista de Extensão e Cultura, [S. l.], v. 5, n. 1, 2011. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/cidadaniaemacao/article/view/2243>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

CAPÍTULO 11

A (RE)INVENÇÃO DO PANORAMA DAS COMPETÊNCIAS (INTER)PESSOAIS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES PARA AS APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior, Mestrando em Educação, PPGEd/UFPI, Professor Seletivado do Curso de Pedagogia, UNIP, UNIPLAN

Maria Divina Ferreira Lima,
Mestrado em Educação, UFPI, Doutorado em Educação, UFRN, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGEd, UFPI

RESUMO

A relação professor- aluno é um fator de grande relevância no processo ensino-aprendizagem, sendo assim, é importante que o professor desenvolva competências que venham a promover o processo de interação com e entre os alunos, e que o mesmo possua um repertório de alternativas para conduzir o processo de ensino e aprendizagem. Os estudos e observações mais profundas acerca da temática com a nossa vivência no cotidiano docente, nos inspiraram ao seguinte problema: Como a relação professor-aluno pode interferir no desenvolvimento da aprendizagem? Temos por objetivo: investigar como a relação professor-aluno pode interferir no desenvolvimento da aprendizagem em sala de aula. Consiste numa abordagem qualitativa, por meio de levantamento bibliográfico, trazendo as discussões acerca de alguns autores, dentre eles destacam-se: Abreu; Masetto (1989), Freire (1996), Veiga (1989), Del Pretti (2001), Leite (1982) entre outros. Os resultados mostram que relação professor-aluno é primordial no desenvolvimento intelectual do aluno, portanto é importante que todos os agentes da escola estejam engajados na busca de metodologias facilitadoras dessa interação tão necessária à construção do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Relação professor-aluno. Competência interpessoal do professor. Processo Ensino-Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

No contexto atual da educação brasileira um dos maiores desafios, do ponto de vista da prática pedagógica, está intrinsecamente ligado à relação professor-aluno. Sem dúvida, esta é uma questão que gera discussões no contexto do processo de ensino e aprendizagem, cujo objetivo primordial concerne o ambiente escolar.

Os estudos realizados em torno dessa temática têm oferecido relevantes contribuições para que os professores compreendam sua prática e busquem formas mais adequadas de atuação

facilitadora em sala de aula, evitando com isso, a aplicação de práticas repetitivas, sobre as quais, muitas vezes, teceram muitas críticas negativas.

A dificuldade de alguns profissionais da educação em acertar a dosagem adequada entre liberdade e autoridade, pode ser um dos pontos de partida para que o professor possa se relacionar bem com seus alunos e, isso, acaba agravando o problema de relacionamento entre docentes e discentes, e, até mesmo dos alunos entre si.

Na maioria dos casos o descontrole de relacionamento atinge um patamar tão alto que o professor não encontra outra saída que não a de assumir uma postura autoritária, tornando com isso quase impossível gerar mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, o presente trabalho desenvolve a seguinte temática: Relação professor-aluno: um olhar sobre a competência interpessoal do professor dos anos iniciais do ensino fundamental.

Diante dessas considerações, a observação e vivência da realidade frente a dificuldades no relacionamento entre os sujeitos em sala de aula inspiraram o seguinte problema de investigação: Como a relação professor-aluno pode interferir no desenvolvimento da aprendizagem? Dentre os vários problemas observados, destaca-se a ausência de diálogo entre os sujeitos da sala de aula. Assim sendo, o presente estudo, por objetivo geral: investigar como a relação professor-aluno pode interferir no desenvolvimento da aprendizagem em sala de aula.

O problema descrito impulsionou a presente investigação, sempre tendo em vista que é partindo do diálogo entre professor e aluno que surgem novas e importantes questões a serem estudadas em sala de aula, ou fora dela, sempre buscando atribuir a necessária importância aos saberes dos alunos, aos quais só é possível chegar por meio do diálogo.

Neste sentido, esta investigação se inscreve na abordagem qualitativa de pesquisa, uma vez que a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (MINAYO, 2010, p. 21).

Esta investigação justifica-se através das inquietações surgidas no campo de estágio supervisionado durante a graduação de uma escola da rede pública municipal de Caxias – MA. Dentre os vários problemas observados, destaca-se a ausência de diálogo entre os sujeitos da sala de aula.

As categorias aqui descritas estão direcionadas na importância da interação professor-aluno para a aprendizagem, a relação dos professores com os alunos, estratégias de aperfeiçoamento e a descrição da prática pedagógica no processo de intervenção da relação com os sujeitos construtores de aprendizagem.

Partindo do pressuposto de que uma das maiores dificuldades do profissional docente está vinculada ao relacionamento deste com seus alunos, espera-se contribuir na busca de aperfeiçoamento dessa relação, de forma que o professor possa aprimorar cada vez mais sua prática e que as áreas de conhecimentos vão além das fronteiras disciplinares e que possibilite aos seus alunos uma verdadeira compreensão do mundo real a que está inserido.

Os resultados desta investigação mostram que embora haja muitos esforços por parte tanto dos professores quanto dos demais envolvidos no processo educativo, muito ainda precisa ser feito na busca da melhoria da relação professor-aluno, uma vez que as respostas obtidas durante a aplicação dos questionários não condizem com a realidade observada.

O professor precisa ser o professor reflexivo que atue de forma interativa com seus alunos de maneira a compreender as necessidades de cada um, adaptando-se aos meios e assim produzindo com sua prática sujeitos capazes de construir seu conhecimento e transformar a realidade à sua volta.

A CONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO ÂMBITO DA ESCOLA E DA SALA DE AULA

Na sociedade contemporânea, novas exigências estão postas ao trabalho dos professores, que muitas vezes precisam exercer a função da família e de outras instâncias sociais e para tanto ele necessita de conhecimentos e práticas que ultrapassem o campo de sua especialidade.

Com base nisso vários estudos vêm sendo realizado na busca de fornecer aos educadores embasamentos teóricos para que os mesmos possam compreender a sua prática e assim desenvolver competências que enriqueçam sua prática em sala de aula.

Para que o processo de ensino-aprendizagem possa ser construído de forma harmônica em sala de aula, é necessário que haja o rompimento a certos paradigmas que tratam o professor como principal agente do espaço educacional; onde é ele quem deve atuar de forma ativa e o

aluno apenas como um agente passivo e incorporar cada vez mais a participação e iniciativa do educando, pois tanto professor quanto aluno são fundamentalmente importantes nesse cenário e como tais precisam estar conscientes do seu papel enquanto agentes da produção do conhecimento.

Diante da atual realidade da educação brasileira, o professor precisa ter, antes de tudo, amor pela profissão, precisa possuir também uma grande capacidade de adaptação e inteligência prática para lidar com as adversidades do dia a dia, e, principalmente, trabalhando com alunos das séries iniciais do ensino fundamental, que exigem uma dose ainda maior de atenção e dedicação.

RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO CONTEXTO ESCOLAR

Pode-se perceber que o ato educacional ocorre em ambientes diversos, desde que, para isso, se tenha seus objetos principais: os processos de ensinar e aprender. Porém é na escola que este aprendizado, por intermédio de professores especialistas, toma um sentido mais sistematizado.

Vale ressaltar também que a educação é um processo que só é possível por meio da interação entre pessoas ela não acontece de forma individual, uma vez que, o ser humano é um ser social que aprende por meio da troca de saberes de uns com os outros. Na sala de aula, portanto, não poderia ser diferente, onde o processo educativo se desenvolve de fato quando ocorre a devida interação entre professor e alunos. Sobre esse processo coletivo da educação Brandão (2004, p 62) ressalta que: “A educação deve ser realizada como um serviço coletivo que se presta a cada indivíduo, para que ele obtenha dela tudo o que precisa para se desenvolver individualmente”.

É claro que ao educador cabe ainda o papel de compreender que dentro dessa coletividade, é de grande importância que cada aluno seja respeitado dentro de sua individualidade e singularidade para que assim possa de fato desenvolver-se como pessoa humana.

É na escola que o ensino toma um sentido mais sistematizado. A educação deixa de ser apenas a troca de conhecimentos criados no seio familiar e comunitário, tendo assim, um tipo de ensino informal, em espaço não escolares e quando passa ao âmbito da sala de aula, com professores e métodos pedagógicos têm-se um tipo de instrução sistematizada.

A escola precisa atuar de forma reflexiva, buscando desempenhar da melhor maneira possível o seu papel na sociedade em que está inserida. Nesse sentido, acerca da importância de que tanto o professor quanto a escola reflitam constantemente sobre sua prática, Alarcão (2010, p. 50) comenta: "Na escola, e nos professores, a constante atitude de reflexão manterá presente a importante questão da função que os professores e a escola desempenham na sociedade e ajudará a equacionar e resolver dilemas e problemas".

A escola na maioria das vezes não oferece aos professores as condições adequadas para o bom desempenho de sua função e este sozinho não consegue atingir os objetivos relacionados ao aprendizado do aluno.

No cenário educacional a um dos maiores desafios no que diz respeito ao desenvolvimento intelectual do educando, está intrinsecamente ligado à relação professor-aluno, no entanto não se pode deixar esse papel apenas a cargo do professor, uma vez que sozinho não consegue atingir o principal objetivo da escola, que é a aprendizagem dos alunos.

Levando em consideração a perspectiva de Sacristán (2008), de que a prática pedagógica não se constrói sozinha, mas na interação entre docentes, é importante mencionar o papel da escola enquanto facilitadora dessas relações. A escola como um todo, constitui-se um ambiente educativo, onde todas as pessoas que ali trabalham, ainda que atuem de forma diferenciada, realizam ações educativas. Portanto a mesma deve desenvolver projetos que promovam a devida parceria entre todos estes profissionais de forma a facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

Aliadas as devidas condições oferecidas pela escola, tanto no que diz respeito aos recursos didáticos, quanto ao espaço disponível e a troca de experiências com os demais profissionais da educação, fica mais fácil para o educador desenvolver seu papel enquanto agente mediador do processo ensino-aprendizagem e, para tanto, é de grande importância que este saiba valorizar os saberes prévios de seus alunos, competência esta que só se torna possível através do diálogo entre professor e aluno.

Na busca por facilitar a aprendizagem dos conteúdos curriculares o professor precisa também adentrar a realidade de seus alunos, para que assim possa associar os temas vivenciados no cotidiano dos mesmos aos saberes curriculares, fundamentais aos seus alunos, tornando assim bem mais significativa e transformadora a sua atuação no processo ensino-aprendizagem.

Num cenário educacional que visa o bom aprendizado de seus alunos, é de fundamental importância que o professor rompa de vez com o método bancário e assuma em sua prática cotidiana, o papel de mediador do conhecimento, possibilitando aos seus alunos condições necessárias para que estes possam produzir seu próprio conhecimento, contribuindo, dessa forma, para que o conhecimento passe a ser o que ele deveria ser de fato; um bem comum a todos (FREIRE, 1996).

Cada aluno tem um nível diferenciado de conhecimento, cabe ao professor reconhecer e respeitar essas particularidades e, baseado nisso planejar suas aulas e as tarefas para não prejudicar a aprendizagem. Em alguns casos é necessário que o professor acompanhe de perto o desempenho do aluno, de forma a garantir que este desenvolva as tarefas a ele solicitadas sob a pena de sofrer as devidas consequências em caso do não cumprimento das mesmas. Como afirma Luckesi:

Por mais que o professor consiga a motivação e o empenho dos alunos e os estimule com elogios e incentivos, frequentemente deverá obrigá-los a fazer o que eles não querem. Nesse caso, os alunos devem estar cientes de que o não-cumprimento das exigências terá consequências desagradáveis. (LUCKESI, 1998, p 253).

É fundamental que o professor crie laços de afetividade, de respeito, companheirismo e confiança com seus alunos, o que ele não pode deixar de fazer com estes entendam que há regras a serem cumpridas, entre elas o desenvolvimento por parte deles das atividades propostas em sala de aula, sob pena de o não cumprimento acarretar em consequências aos alunos faltosos.

A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NAS TENDÊNCIAS PSICOLÓGICAS E PEDAGÓGICAS

Sendo o homem um ser social, este desenvolve-se através da interação com os demais, uma vez que é através do convívio em grupo que este se desenvolve social e culturalmente. Este desenvolvimento acontece ao longo de todo o ciclo vital de acordo com a qualidade e natureza das relações e interações com as outras pessoas e a infância é considerada o ponto crucial desse desenvolvimento, sendo o contexto familiar e a escola os principais influentes sobre as etapas posteriores.

Os estudos envolvendo as relações interpessoais são quase tão antigos quanto a disciplina Psicologia que aliada a outras disciplinas como filosofia, sociologia, biologia, entre outras que estudam o homem em sua totalidade, busca uma maior compreensão das causas e soluções para os problemas das relações interpessoais. A relação professor-aluno nada mais é

do que um desencadear dessas relações, onde as partes envolvidas precisam dialogar entre si para que o desenvolvimento da aprendizagem aconteça de fato.

Ainda segundo Del Prette (2001) existem duas vertentes gerais na busca de explicações para o comportamento humano, ambas orientadas pelos paradigmas científico-culturais em vigor. São elas: explicação linear e explicação sistêmica.

A explicação linear está voltada para a explicação do porquê de certos comportamentos humanos; a forma que somos tentados a buscar explicação para nossa maneira de agir, atribuindo à nossa maneira de nos comportarmos às consequências das variáveis ambientais (características físicas, sociais e/ou culturais de uma dada situação) e também por variáveis intra-individuais (crenças, percepções, sentimentos).

São essas variáveis que segundo Del Prette (2001) que explicam e interferem no comportamento humano e que serviram como base para estudos relacionados às relações interpessoais.

Enquanto na explicação linear o todo é dividido em partes a serem analisadas em separado; a explicação sistêmica preocupa-se com a interligação dessas partes, estudando o conjunto não atribuindo a este ou aquele como responsável pelas dificuldades comportamentais do cliente estudado.

Na visão sistêmica todas as partes são estudadas, tanto se tratando de família, escola, ou sociedade, todos são colocados como participantes ativos da relação, ou seja, todos carecem de ajuda para que se chegue a uma relação saudável onde um ajuda o outro para superar suas dificuldades e produzam mudanças significativas nas habilidades sociais, ainda que cada componente seja possuidor de sua dinâmica própria. Portanto, é importante que o professor conheça a realidade e a história de vida de seus alunos para que assim possa tentar compreender a origem de alguns problemas relacionais que estes venham apresentar e assim poder lançar mão de estratégias que amenizem essas dificuldades e até recorrer a ajuda profissional quando for o caso.

Vale chamar a atenção ainda para a importância da compreensão da Teoria das Inteligências Múltiplas, muito relevante na busca de entendimento de certas habilidades humanas: a inteligência interpessoal e a inteligência intrapessoal.

A respeito dessas inteligências Gardner (1995, p. 29) ressalta o seguinte que a “inteligência interpessoal nos permite compreender os outros e trabalhar com eles a inteligência intrapessoal nos permite compreender a nós mesmos e trabalhar conosco”.

De acordo com o que ressalta o autor das duas inteligências descritas ambas são de fundamental importância no convívio com o outro, uma vez que para um bom relacionamento faz-se necessário tanto a compreensão de nossos sentimentos quanto do nosso semelhante. Com base nisso cabe ao professor lidar com ambas, uma vez que ele precisa compreender seus alunos para facilitar o desenvolvimento de sua prática, assim como também, necessita compreender a si mesmo dentro de sua prática para que possa aplicar a esta os devidos ajustes.

Del Prette (2001) destacam ainda que em termos de afetividade, é possível atribuir algumas competências sociais aos desempenhos interpessoais que atendem aos critérios de:

- a) consecução dos objetivos da interação; b) manutenção ou melhora da autoestima;
- c) manutenção e/ou melhora da qualidade da relação; d) maior equilíbrio de ganhos e perdas entre os parceiros da interação; e) respeito e ampliação dos direitos humanos básicos. (p. 34).

Uma pessoa considerada socialmente competente tende a obter maior sucesso nas relações pessoais e profissionais. No entanto os objetivos interpessoais em alguns casos podem não ser alcançados em detrimento de outros fatores, não significando com isso que a pessoa não seja considerada competente sobre os demais critérios, porém quanto mais deles são atingidos mais o indivíduo é considerado socialmente competente.

O ingresso na escola, um ambiente que em alguns aspectos se assemelha com o familiar, alarga um pouco mais as interações sociais e podem ser impregnados valores como cooperação, ajuda, respeito ao próximo, segmento de regras, controle da raiva e agressividade, entre outros, todos eles imprescindíveis para o desempenho de relações interpessoais satisfatórias, tarefa está a cargo não só do professor, como também de todo o corpo escolar.

Tendo em vista os muitos estudos e discussões envolvendo a prática pedagógica e os problemas vivenciados pelos professores em sala de aula, principalmente no que se refere à relação professor-aluno, o referido tema se faz cada vez mais necessário e presente no cenário educacional da atualidade.

Outro aspecto importante dessa relação em sala de aula é a postura do professor mediante as dificuldades em saber ouvir o que seus alunos têm a dizer, já que na maioria das vezes, este se preocupa apenas em cumprir o que vem prescrito em relação aos conteúdos programáticos do currículo escolar.

Sabemos, no entanto, que esse processo dialógico pode transformar-se em um verdadeiro dilema, uma vez que, saber ouvir o outro não é tarefa fácil; é necessário que o professor tenha clareza da importância do diálogo com seus alunos, pois como afirma Paulo Freire (1996); “ensinar exige saber escutar. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele.” (p. 113).

Freire estabelece a importância do diálogo em sala de aula, para que ambos possam se reconhecer como sujeitos em processo disciplinável e com isso perceber limites, falhas e formas de comunicação impostas.

A construção do conhecimento é um processo interpessoal, portanto, para que haja um processo de intercâmbio que propicie a construção coletiva do conhecimento, é preciso que a relação professor-aluno tenha como base o diálogo. Para Haiydt (2006), “é por meio do diálogo que professor e aluno juntos constroem o conhecimento, chegando a uma síntese do saber de cada um”.

Segundo Haiydt, o conhecimento dos alunos não surge de forma espontânea, apenas pelo ensino livresco, conteudista ou expositor, mas, sobretudo, por meio da interação perene durante o processo.

As dificuldades em interagir com os outros torna-se um fator negativo na vida do aluno, uma vez que assim sendo o mesmo encontrará dificuldades, tanto para se defender quando vítima de injustiças na sala de aula ou fora dela, como também para esclarecer dúvidas relacionadas aos conteúdos ou expor sua opinião, acarretando, com isso, uma série de consequências negativas para a sua aprendizagem e no desenvolvimento de sua autoestima.

As adversidades em relação ao desenvolvimento de habilidades sociais podem ocasionar um baixo rendimento escolar do aluno, já que estas são importantes para que o mesmo possa expressar suas opiniões e dificuldades e até mesmo obter a atenção e cuidados por parte do professor.

Sendo o contexto educativo dinâmico e muitas vezes imprevisível, faz-se necessário que o educador desenvolva habilidades que venham a promover o processo de interação com e entre os alunos, e que o mesmo possua um repertório elaborado de alternativas de desempenho para conduzir o processo de ensino e aprendizagem. A essas habilidades Del Prette (2001) dá o nome de *habilidades sociais educativas*, que segundo ele: “São aquelas intencionalmente voltadas

para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro, em situação formal ou informal.” (p. 95).

Professor e aluno desempenham o papel fundamental nessa relação, no entanto, como afirmam Abreu e Masetto (1989); cabe ao professor a responsabilidade maior, que é a de tomar iniciativa na mediação, inclusive é dele a função de estabelecer os limites e o tom desse relacionamento. Isto independe da instituição a qual a sala de aula está inserida, embora não seja fácil estabelecer um relacionamento colaborador, franco, de diálogo em escolas cujo regime disciplinar sugere autoritarismo e competição, é particular de cada professor desenvolver ou não essa habilidade.

Ainda segundo os autores existem certas qualidades de comportamentos que ocorrem no relacionamento interpessoal entre professor e aluno que facilitam a aprendizagem significativa. São elas:

A autenticidade é apresentar-se como é, entrar em relação com o aluno sem ostentar certa aparência ou fachada, encaminhar-se para um encontro pessoal, direto com o aluno. Outra qualidade é a de apreço ao aprendiz, a seus sentimentos, suas opiniões, sua pessoa e, finalmente, a compreensão empática, quando o professor tem habilidade de se colocar na situação do aluno para perceber o contexto de aprendizagem como ele o faz. (ABREU e MASETTO, 1989, p. 117).

Muitas vezes o professor preocupado em desenvolver atividades ligadas às exigências curriculares da escola deixa de dá a devida importância às relações interpessoais, muito importantes no cotidiano educacional. De fato, os conteúdos preestabelecidos são importantes, no entanto, não podemos esquecer que a relação professor-aluno e aluno-aluno quando bem desenvolvidas torna-se um grande facilitador da aprendizagem. Pensando nisso, o professor deve abrir espaço para que seus alunos possam dialogar entre si e reconheça que está ali como mediador e não como detentor do conhecimento.

Partindo do pressuposto de que o relacionamento em sala de aula vai muito além dos deveres de que professor e alunos têm de ensinar e aprender, este não deve se reduzir apenas a um ato mecânico de transmissão e aquisição do conhecimento, e o educador não pode esquecer que lida com seres em processo de formação.

A respeito disso Leite afirma que:

A relação professor-aluno não se limita a apresentação dos papéis diferentes. Uma vez colocados na sala de aula, professor e alunos passam a construir um grupo novo, com uma dinâmica própria e entre eles se desenvolvem, muitas vezes, intensas relações interpessoais. É nestas que o processo de percepção e avaliação de qualidades pessoais assume uma importância decisiva (1991, p. 244).

É muito importante que o professor busque sempre atribuir o devido valor às qualidades de seus alunos, para que assim possa despertar-lhes a motivação necessária na construção dos seus próprios conhecimentos e que tenha confiança em si mesmo. Para tanto faz-se necessário que o educador reveja constantemente sua prática em sala de aula e como está acontecendo a sua relação com seus alunos e se ambos estão contribuindo ou não para o processo ensino-aprendizagem. Nesse contexto, Leite enfatiza que:

Há professores que conseguem obter um rendimento muito maior, não apenas de uma ou de vários alunos, mas de todas as suas classes. Aparentemente, tais professores conseguem perceber e estimular as características positivas de seus alunos, de tal forma que acaba por provocar a sua acentuação. De outro lado, existem professores que, embora especificamente competentes em suas disciplinas, são incapazes de obter produção satisfatória (1991, p. 245).

Com base no que diz o autor, podemos compreender que nem todo professor possui as competências interpessoais necessárias para um bom relacionamento com seus alunos e isso acaba afetando o rendimento de suas aulas, haja vista que o mesmo não consegue estimular seus alunos na construção do próprio conhecimento. No entanto alguns educadores conseguem reconhecer e estimular as habilidades de cada aluno e partindo destas explorar e desenvolver o seu potencial.

A sala de aula não se constitui de um ambiente homogêneo, cada aluno é possuidor de sua singularidade e cabe ao professor reconhecer e valorizar cada uma das qualidades e limitações de seus alunos e que em momento algum faça uso disso para tratá-los de forma diferenciada, ou seja, discriminatória.

Os educandos como seres humanos que são merecem o devido respeito em sala de aula ou fora dela, como afirma Paulo Freire (1996, p.67) “[...] o meu respeito de professor à pessoa do educando, a sua curiosidade, a sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores, exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância”.

O professor não pode ser considerando o único responsável pelo resultado negativo ou fracasso escolar de determinados alunos, uma vez que esta lida com seres que constantemente fogem ao seu controle, pois como seres sociais que são sofrem inúmeras outras influências espaciais que podem afetar seu rendimento escolar. No entanto, em sua relação com o aluno, cabe ao professor desenvolver estratégias capazes de amenizar as influências negativas do meio em que seu aluno está inserido, e, para tanto precisa tomar como ponto de partida o conhecimento da realidade vivida por cada um de seus objetos de trabalho. Uma vez de uso

dessas informações o professor poderá estabelecer uma relação entre os temas abordados em sala de aula e a realidade vivenciada por seus alunos.

Tardif identifica três grandes tecnologias da interação utilizadas para que professores possam atingir seus objetivos nas atividades com seus alunos: a coerção, a autoridade e a persuasão. Descrevendo-as da seguinte forma (2010, p. 137).

Coerção: consiste nos comportamentos punitivos reais e simbólicos desenvolvidos pelos professores em interação com os alunos (olhar ameaçador, trejeitos, insultos, ironia, apontar como o dedo, etc.); **autoridade:** a partir de Weber (1971); os poderes dos puros constrangimentos e os poderes legitimam, o qual se apoia em diferentes tipos de autoridade: a) **autoridade tradicional** (baseada na tradição, nas convenções, etc.); b) **autoridade carismática** (baseada nas qualidades do líder e do chefe) e c) autoridade racional-legal (baseada em normas impessoais, em sistema de direito, uma deontologia, incorporada na organização burocrática); por último a persuasão: reside na arte de convencer o outro a fazer algo ou a acreditar em algo.

Tardif defende ainda que para que o professor no exercício de sua profissão exerça a devida autoridade, deve partir da conquista do respeito de seus alunos e que isto só é possível na medida em que este assuma o seu devido papel enquanto educador, aliado à missão que a escola lhe confere, bem como à sua personalidade e carisma. Fazendo uso de tais competências o professor não precisará lançar mão de nenhuma das tecnologias da interação acima citadas.

Um dos grandes desafios para o professor na convivência diária com seus alunos é saber lidar com a diferença entre autoridade e autoritarismo, uma vez que ambos são constantemente confundidos, pois quando o professor acredita ser ele o detentor de conhecimento e não reconhece os saberes de seus alunos; quando este não sabe lidar com as diferenças do espaço pedagógico tende a assumir uma postura autoritária na busca de esconder suas in experiências. Uma vez que a autoridade não é algo que se aprende nos manuais, mas através da prática cotidiana e da busca em explorar os potenciais de cada uma das partes envolvidas na aprendizagem. A respeito da autoridade exercida em sala de aula pelo professor, Haydt afirma o seguinte:

Se o ensino é a orientação da aprendizagem visando a construção do conhecimento, a autoridade do professor é a autoridade amiga, de quem estimula, incentiva, orienta, reforça os acertos, mostra as falhas e ajuda a corrigi-las. É curiosidade de que auxilia a descobrir alternativas, mostra caminhos e abre perspectivas. (2006, p. 64).

O educador precisa romper de uma vez por todas com a prática bancária de educação e reconhecer que, é através da relação dialógica com seus alunos que ambos aprendem juntos, uma vez que ao professor não cabe apenas o papel de transmissor do conhecimento, mas sim, o de facilitador do processo de produção ou reconstrução do mesmo. Nesse sentido,

Enquanto na prática “bancária” da educação, antidialógica por essência, por isto não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou que elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é “depositado”, se organiza e se constitui na visão do mundo do educando em que encontram seus temas geradores. (FREIRE: 1987, p. 102).

A relação estabelecida em sala de aula constitui-se um complexo conjunto de interações sociais e até mesmo afetivas e é através dessas relações interpessoais que professores e alunos se comunicam e possibilita alcançar os objetivos propostos.

As relações interpessoais tornam-se mais equilibradas à medida que os indivíduos envolvidos compreendem os direitos humanos básicos e sabem que, para cada direito corresponde um dever e que este deve ser respeitado. Na relação professor-aluno é de suma importância que cada um dos agentes compreendam o seu verdadeiro papel dentro do convívio em sala de aula e que ambos respeitem os direitos do outro e busquem cumprir com seus deveres, sob pena de as devidas consequências no não cumprimento dos mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho nos permite compreender que um dos aspectos mais importantes do trabalho pedagógico está ligado à relação professor-aluno. Essa caracterização deve estar pautada nos fundamentos teórico-práticos da formação docente, que tem como eixo articulador as Diretrizes e Bases da Educação e outros parâmetros intermediadores na práxis educativa.

Dessa forma, percebemos, segundo Veiga (1989), a necessidade que tem o professor, no processo reflexão-ação-reflexão, frente à adoção de seus comportamentos com os alunos, suas formas de se comunicar e de organizar seu trabalho pedagógico; tudo isso constitui o planejamento, que é lócus intermediador dessa atividade.

Quando não há um processo de reflexão crítica sobre aquilo que se planejou ou deixou de planejar; organização dos objetivos específicos e a escolha de metodologias adequadas, certamente o docente não alcançará o seu objetivo primordial.

Tendo em vista a dissociação descrita pelos autores de cujas ideias foram refletidas no artigo, foi possível identificar uma contradição entre a realidade percebida e o discurso proferido pelos teóricos do estudo.

Com o arcabouço teórico, que grandes são as dificuldades encontradas no cotidiano das salas de aula no que tange ao jogo das relações interpessoais, principalmente quando o professor é desafiado a lidar com diversas situações inerentes aos alunos.

Foi possível identificar que existe uma grande dificuldade dos docentes se relacionarem com os alunos, isso devido a fatores internos e externos das instituições de ensino. A falta de recursos, a ausência do apoio da escola, a falta de planejamento de alguns professores, desestruturação familiar e, conseqüentemente, a falta do devido apoio da família na escolarização dos filhos. Tudo isso, acaba por ocasionar a quebra de valores que fundamentam o comportamento do ser, associando aos índices causadores das práticas indisciplinadas.

Vale lembrar que apesar de tudo, o professor é o mediador do ensino, e deve criar alternativas para que seus alunos percebam a realidade, sintam-se como sujeitos ativos da sala de aula, sigam instruções de seu professor/mediador e agucem sensibilidades para a transformação.

Ainda é possível identificar nos resultados da pesquisa que os professores destacam a importância do diálogo como mecanismo principal do processo pedagógico e que, portanto, lançam mão de inúmeras estratégias facilitadoras dessa ferramenta. Por isso, é importante destacar “a ausência de uma boa comunicação em sala de aula inviabiliza o processo de ensino e aprendizagem”. Portanto, a comunicação incentiva o aluno a se tornar mais participativo não só durante as aulas, mas também nas situações cotidianas e, sobretudo, é imprescindível que o professor aprenda a respeitar a individualidade de cada aluno, e estes despertem os mesmos desejos perante seus professores.

Diante das informações supracitadas, conclui-se que a prática pedagógica é bastante complexa. Essa complexidade exige que o profissional docente se debruce sobre planejamentos, recursos e métodos e, adentre ao processo de reflexão-ação-reflexão. Tendo como finalidade a sua transformação pessoal, pessoal e a inserção cultural de todos os sujeitos da aprendizagem.

Diante das pesquisas livrescas e de campo é possível ressaltar que o diálogo pode ser o ponto de chegada e de partida para o bom relacionamento em sala de aula, uma vez que o professor em sua prática diária deve conversar com seus alunos bem como com os demais agentes envolvidos no processo educativo, pois é por meio desse diálogo que o mesmo chegará ao conhecimento das necessidades de seus alunos e poderá também trocar experiências com seus colegas de profissão sempre visando o bom desenvolvimento do educando.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Maria Célia de; MASETTO, Marcos T. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. 7ª ed. São Paulo: MG Ed. Associados, 1989.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- DEL PRETTE, Almir, Zilda A.P. **Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- LEITE, Dante. M. **Educação e relações interpessoais**. In: Patto, M.H.S. **Introdução à Psicologia escolar**. São Paulo: T.A. Queiróz, 1982.
- LUCKESI, **O papel da didática na formação do educador**. São Paulo: Cortez, 1998.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, métodos e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

CAPÍTULO 12

METODOLOGIAS ATIVAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO TCC

Eduardo Manuel Bartalini Gallego, Doutor em Educação, Professor da Universidade São Francisco, USF

RESUMO

O presente artigo é um relato de experiência, vivenciado por este autor durante um semestre letivo e relacionado à disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso de um curso de Pedagogia, de uma Universidade privada, confessionnal, filantrópica e confessionnal, situada no interior do Estado de São Paulo. Apresentarei minhas concepções sobre metodologias ativas, estas oriundas da minha tese de doutorado, assim como, as estratégias metodológicas adotadas durante as aulas que ocorreram de forma remota, a fim de proporcionar melhor interação entre estudantes e o professor. Por se tratar de um relato de experiência, vou concentrar as discussões embasadas nos referenciais teóricos que subsidiaram minha pesquisa de doutorado e que estão ancorados na perspectiva histórico-cultural. Os eventos aqui relatados ocorreram durante o 1º semestre letivo de 2021. Essa contextualização é importante para delimitar temporalmente o período, geograficamente o local e socialmente a ocorrência dos fatos. Como principais resultados, pude perceber que, as metodologias adotadas se mostraram como uma prática exitosa, apesar do ambiente remoto, as estudantes privilegiaram os contatos interativos, manifestando reações diferentes quando esses ocorriam de forma individualizada, dos que ocorriam de forma geral.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias ativas; Mediação; Trabalho de conclusão de curso; Pedagogia.

INTRODUÇÃO

Iniciarei contando o leitor sobre as motivações para escrever este texto, que apresenta suas fundamentações oriundas de uma tese de doutorado (GALLEGO, 2020), que foi desenvolvida por mim na linha de pesquisa: Educação, Sociedade e processos formativos, do Programa de Pós-Graduação, Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco – USF. A inspiração para os relatos aqui realizados parte justamente do desenvolvimento da referida tese e se fundamenta nas conclusões alcançadas sobre a concepção do que são metodologias ativas, que podem diferenciar das que costumeiramente vemos. É importante delinear o cenário de produção deste texto para que o leitor possa compreender o contexto de sua elaboração, bem como, as fundamentações teóricas para que esteja clara a abordagem do

mesmo. Considerando ser um relato de experiência, manterei o texto em primeira pessoa, podendo alterar o tempo verbal em alguns trechos de forma a dar fluidez à leitura.

Vou iniciar contextualizando o momento vivenciado no cenário da educação superior atualmente. Os relatos aqui realizados têm como base temporal o 1º semestre do ano de 2021, portanto, corresponde ao período de pandemia do COVID-19 (BRASIL, 2020), que dispensa explicação, pois já podemos considerar que fará parte dos registros históricos mundiais. Nesse período as aulas que, eram realizadas presencialmente, passaram a ser realizadas de maneira remota, ou seja, por meios digitais, levando professores, alunos e instituições a se adaptarem de forma urgente às novas necessidades (MEC, 2020). O que ocorreu desde o mês de março de 2020 e que se estendeu até o 1º semestre de 2021, podendo continuar durante o 2º semestre deste ano, o que ainda não foi definido até o momento de finalização deste texto.

Nesse cenário foram buscados recursos nas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDICs, especialmente em algumas ferramentas para transmissão em vídeo das aulas. Na instituição em que as aulas descritas neste relato de experiência foram ministradas, que se trata de uma universidade privada, confessional, filantrópica e confessional, situada no interior do Estado de São Paulo, foram estabelecidas algumas padronizações, a fim de garantir, aos estudantes e professores, um norteamento das atividades. Sendo assim, se padronizaram as ferramentas a serem utilizadas, bem como foram estabelecidos procedimentos com a previsão de atividades antes das aulas remotas, as próprias aulas remotas e atividades para serem realizadas após as aulas remotas. Com isso, alunos e professores puderam se organizar e estabelecerem uma rotina de atividades e estudos.

Para este texto, selecionei a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, ministrada no curso de Pedagogia, presencial, cujas aulas são, tradicionalmente, realizadas no ambiente da universidade. Sendo assim, houve certa preocupação por parte dos alunos dos próprios professores de como se dariam as orientações, apesar de as aulas remotas estarem ocorrendo desde 2020 e ambos já terem se familiarizado com as mesmas. É importante destacar que sou professor do curso desde 2008 e que já havia ministrado a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso em outros momentos, portanto, já possuía experiência com a disciplina em aulas presenciais, sendo a primeira vez que a ministrei de forma remota.

A partir dessa contextualização inicial, o texto será desenvolvido e dividido em alguns tópicos para facilitar a sua organização e a sua leitura. Começo pelas concepções sobre metodologias ativas, para possibilitar ao leitor a compreensão das fundamentações teóricas que

embasam a prática em sala de aula. Em seguida, vou trazer as aulas de TCC, apresentando a configuração da turma em questão, as metodologias adotadas e já fazendo uma discussão com nossas fontes teóricas. Após, e por fim, trarei algumas considerações finais, buscando levar o leitor a refletir sobre algumas possibilidades de ensino.

CONCEPÇÕES SOBRE METODOLOGIAS ATIVAS E APRENDIZAGEM

Neste tópico trarei uma contextualização breve sobre as metodologias ativas e sobre aprendizagem. O objetivo aqui é possibilitar ao leitor o entendimento das concepções adotadas neste texto, o que possibilitará a compreensão de qual lugar teórico estou falando. Minhas concepções teóricas sobre a aprendizagem se apoiam na perspectiva histórico-cultural, sendo assim, as discussões aqui realizadas se darão a partir dessa. Da mesma forma, a compreensão sobre as metodologias ativas está apoiada na tese aqui referenciada e também se sustentam na mesma perspectiva.

Vou iniciar falando sobre o termo “Metodologias Ativas”, que costumeiramente preconiza o envolvimento direto dos alunos no processo de aprendizagem, buscando, por meio de algumas estratégias de ensino, realizar tal envolvimento. Essas estratégias estão muito bem descritas na literatura, com o detalhamento de cada uma, seus procedimentos e etapas. O que é interessante, mas que, no meu entendimento deve ir além das estratégias estabelecidas. Pois a execução de determinadas atividades, por si só, não garante a aprendizagem.

Como citei, o processo de aprendizagem está relacionado a um contexto mais amplo, que parte do social para o individual. Vigotski (2010) defende que a aprendizagem está diretamente ligada ao que ele chamou de zona de desenvolvimento proximal, que é uma etapa desse processo de aprendizagem em que a pessoa ainda não é capaz de realizar determinada atividade ou resolver determinado problema sozinha, mas que, com o auxílio que outra pessoa, consegue alcançar o resultado esperado. Por ser uma fase do desenvolvimento, após algum tempo, a mesma pessoa, passa a realizar a atividade ou resolver o problema sem o auxílio de outros. Esse processo ocorre em dois momentos: um exterior, em que os conhecimentos estão no meio social, ou seja, são conceitos socialmente conhecidos; e outro, interno, quando a pessoa, subjetivamente, estabelece ou internaliza esses conceitos ou conhecimentos. Sendo assim, o processo de aprendizagem e desenvolvimento ocorre a partir das interações sociais e dos processos de mediação. Smolka (2000) diz que a internalização parte do externo (cultural,

social, semiótico) para o interno (individual). Nesse sentido, a apropriação pode ser usada como sinônimo equivalente a internalização, no entanto, o termo apropriação está permeado por outras significações. Vigotski (2010) ainda conclui que não é possível desenvolver as funções psicológicas superiores, sem esse o processo, reforçando que adultos continuam com grande capacidade de aprender, o que contradizia as perspectivas de sua época.

Essa concepção nos permite compreender a característica ativa da pessoa no processo de aprendizagem, especialmente, ao considerarmos a construção dialética do conhecimento. Sem esse envolvimento interativo não é possível ocorrer a aprendizagem. “Nos dias atuais é consumado o fato de que na perspectiva histórico-cultural os processos educacionais, e aqui se incluem os que envolvem a educação escolar, são constitutivos do desenvolvimento humano” (FRARE; ANJOS; DAINEZ, 2017, p. 90).

Tendo essas concepções como fundamentação, fica evidente que o conhecimento não é transmitido, e sim construído, a partir de processos de mediação. Dessa forma, o professor assume papel fundamental no processo, pois é a pessoa responsável por estabelecer as formas de mediação entre os alunos e o conhecimento. Por isso, a defesa de que a reprodução de determinadas estratégias didáticas, por si só, não garante a aprendizagem. Esta dependerá especialmente dos processos interativos proporcionados e de como os alunos serão envolvidos, pois podemos ter apenas a execução de atividades, sem o envolvimento reflexivo do aluno, o que pouco contribui para a aprendizagem, que na perspectiva histórico-cultural somente pode ocorrer de forma ativa, ou seja, não existe aprendizagem passiva.

Vou detalhar um pouco mais essa concepção com o exemplo de uma sala de aula. Nesta, temos diversos atores e diversos contextos sociais envolvidos, pois o professor é um desses atores e tem o papel de possibilitar as mediações para a produção do conhecimento, ele possui uma formação e um contexto social específico, que é compartilhado com os alunos. Da mesma forma, cada aluno possui seu próprio contexto social, suas vivências, seus conhecimentos e outras características que são subjetivas. Em uma aula, são reunidas todas essas pessoas e cada uma delas pode contribuir para processos reflexivos, que levarão a elaboração de conhecimentos ou a reelaboração dos conhecimentos já consolidados. Esse é o processo dialético da perspectiva histórico-cultural.

Quando entendemos esse processo, reelaboramos nossas próprias concepções. E podemos compreender que, para além de uma metodologia específica, os processos de mediação e interação é que possibilitam a aprendizagem. Sendo assim, toda metodologia que

transcenda o conceito de transmissão de conhecimento e que leve a um processo dialético e reflexivo, pode ser entendida como ativa.

Não estou dizendo que não podemos usar as metodologias existentes, elas são boas e podem gerar os resultados esperados, mesmo porque, de certa forma, sugerem justamente processos interativos, mas as mediações estão diretamente vinculadas às concepções do professor. Como citado por Moran (2015, p.16), “a educação formal é cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais”. O que nos leva a refletir sobre as inúmeras possibilidades de mediação na sala de aula, por meio de comunicação formal ou informal. Ainda o mesmo autor destaca que “o professor precisa seguir comunicando-se face a face com os estudantes, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um” (MORAN, 2015, p.16).

Ao falarmos em ensino híbrido ou mesmo sobre as aulas remotas, é importante lembrarmos que a aprendizagem é um processo e que devemos compreender que cada pessoa possui seu tempo para consolidação de conhecimentos e também de processos Mason; Weller (2000) apud Filipe; Orvalho (2004), “alertam para a importância da aceitação dos alunos como um requisito vital para o sucesso da implementação desta modalidade de aprendizagem”. O que podemos ver nas aulas realizadas remotamente.

Agora que já apresentei as concepções sobre o termo metodologias ativas, bem como a perspectiva teórica deste texto, vou passar para o detalhamento e a descrição das aulas de TCC.

AS AULAS DE TCC

Neste tópico vou descrever as características da turma, bem como as metodologias adotadas para a realização das aulas durante o 1º semestre letivo de 2021, já realizando as discussões com nossas fundamentações teóricas. Dessa forma, o leitor terá uma visão ampla de todo o processo estabelecido.

O curso de Pedagogia presencial dessa instituição, assim como de outras, tem como característica a presença de um número maior de alunas, portanto, o leitor perceberá que, em diversos momentos, usarei o termo no feminino, pois não estou falando de forma generalizada, mas me referindo a turma específica que ministrei as aulas e que era formada exclusivamente por alunas.

As aulas de TCC que ministrei se referiam ao segundo momento de produção do trabalho de conclusão de curso das alunas. Elas iniciaram a produção de um projeto no semestre anterior e no referido semestre (1º semestre de 2021) estavam concluindo seus trabalhos. Diante das incertezas em relação ao retorno das atividades escolares presenciais e, com a esperança de que ocorressem no 1º semestre de 2021, muitas alunas tinham como proposta atividades práticas, que necessariamente teriam que ocorrer no ambiente escolar. Como as aulas permaneceram remotas, diversos projetos tiveram que ser readaptados e convertidos para versões factíveis, isso gerou certa ansiedade nas alunas, mas todas nessa situação conseguiram realizar as modificações necessárias. O grupo em questão era formado por 12 alunas que estavam no último semestre do curso. Algumas com disciplinas pendentes, outras prováveis formandas.

Logo no início do semestre, realizamos alguns acordos pedagógicos para o bom desenvolvimento das atividades durante o período letivo: os encontros com as alunas seriam semanais. Pode parecer estranho para professores de outras disciplinas, mas não é raro que nas orientações de TCC os professores dividam os alunos em subgrupos com encontros quinzenais; seriam realizadas algumas aulas coletivas e outras orientações individuais; cada aluna deveria entregar uma versão de seu trabalho para correção a cada 3 semanas; haveria uma data específica para a entrega da versão final; as apresentações dos trabalhos ocorreriam ao final do semestre, com as datas e horários determinados por sorteio.

É importante realizar esses acordos pedagógicos logo no início do semestre, pois as regras ficam claras, permitindo que todos os envolvidos conheçam os compromissos acordados. Das 12 alunas previstas, duas desistiram logo no início da disciplina, optando por cursá-la em outro momento. Com o grupo estabelecido em 10 alunas, iniciamos as atividades do semestre, tendo as primeiras aulas de forma conjunta, ou seja, todas no mesmo ambiente (sala de aula remota). Nessa fase, foram realizados os direcionamentos gerais, para que as alunas pudessem dar andamento nos trabalhos. O tipo de trabalho final foi definido como artigo científico, então as orientações foram sobre os detalhes para a produção dos mesmos.

Após essa fase geral, partimos para as orientações, que foram realizadas para todas as alunas nas 3 primeiras semanas de aula. Considerei relevantes esses encontros para que as dúvidas comuns pudessem ser compartilhadas e algumas discussões fossem realizadas. Nas aulas seguintes, as orientações foram individuais, com horários estabelecidos e com a distribuição das alunas em cada um deles. Semanalmente foi realizado um rodízio para evitar

que uma aluna sempre fosse a primeira ou sempre a última a ser atendida. Essa estratégia se mostrou eficiente e é importante destacar que todo o processo foi tratado de forma flexível, ou seja, caso duas alunas quisessem poderiam inverter seus horários, sem nenhum prejuízo, afinal, o objetivo foi a manutenção semanal das orientações.

Durante essas orientações, realizei os registros semanais com os avanços e as orientações dadas. Dessa forma, na semana seguinte bastava consultar os registros para saber o que cada uma das alunas deveria apresentar. Esse processo foi percebido pelas estudantes e elogiado em diversos momentos, pois ficou evidente o comprometimento do professor com as mesmas, se apresentando como um processo exitoso. Esse processo de orientação constante contribui para o desenvolvimento dos alunos, uma vez que, as intervenções têm como objetivo levar o mesmo à reflexão e reelaboração de seus conhecimentos.

A postura de Vigotski, no que diz respeito à intervenção de um indivíduo no desenvolvimento do outro, tem consequências para seu próprio procedimento de pesquisa. Muito frequentemente Vigotski e seus colaboradores interagem com seus sujeitos de pesquisa para provocar transformações em seu comportamento que fossem importantes para compreender processos de desenvolvimento. Em vez de agirem apenas como observadores da atividade psicológica, agiam como elementos ativos numa situação de interação social, utilizando a intervenção como forma de criar material de pesquisa relevante. A intervenção do pesquisador é feita no sentido de desafiar o sujeito, de questionar suas respostas, para observar como a interferência de outra pessoa afeta seu desempenho e, sobretudo, para observar seus processos psicológicos em transformação e não apenas os resultados de seu desempenho (OLIVEIRA, 2011, p.40).

Podemos observar que Vigotski já destacava a relevância da intervenção para o desenvolvimento, o que aparece também em seus escritos sobre a zona de desenvolvimento proximal. No contexto apresentado, o desafio das alunas é produzir um artigo científico, como trabalho de conclusão de curso, com suas especificidades textuais, a necessidade de fundamentação teórica, argumentação, discussão e elaboração de conclusões. Tendo o professor, o papel de mediador, que orienta, direciona, questiona, discute e gera reflexões. Da junção dessas duas situações temos o processo de elaboração e reelaboração, como citamos anteriormente neste texto sobre as concepções de Vigotski:

Ele atribui importância extrema à interação social no processo de construção das funções psicológicas humanas. O desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado, e a relação com o outro, nas diversas esferas e níveis da atividade humana, é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual (OLIVEIRA, 2011, p. 38)

Outro ponto em destaque nas orientações, que também foi elogiado e tido como inovador e exitoso, se refere às formas de devolutivas dos textos encaminhados a cada semana. Tradicionalmente nas orientações de TCC, o professor realiza as observações no texto, com

caixas de diálogo, destaques e observações no próprio corpo do texto, e encaminha para o aluno, este deve realizar as adequações sugeridas. Na turma em questão, considerando a situação de atividades remotas e a percepção da necessidade de especial atenção para com a turma, além de realizar as marcações e observações no texto, para cada uma das alunas e em cada uma das entregas, gravei vídeos, projetando o texto na tela e realizando os comentários no vídeo. Dessa forma, algumas situações que seriam difíceis de se explicar em texto, foram apresentadas no vídeo. Os vídeos foram produzidos de forma simples, sem edição ou qualquer outro tipo de tratamento de imagem, o que possibilitou atender a demanda da turma de se apropriarem dos conceitos necessários para a produção do texto. “O termo apropriação refere-se a modos de tornar próprio, de tornar seu; também, tornar adequado, pertinente, aos valores e normas socialmente estabelecidos” (SMOLKA, 2000, p.28).

Como é possível observar, busquei alternativas para, de certa forma, manter a aproximação com as alunas, mesmo nas orientações assíncronas. Como diz Moran (2015, p. 16) “a educação formal é cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais”. Assim, essa estratégia de ensino é uma das possibilidades para fugir do tradicional e buscar o desenvolvimento dos alunos.

Outros autores destacaram as diversas possibilidades de uso das TDICs no processo de ensino-aprendizagem, entre eles vale destacar Grossi (2021), que realizou um mapeamento de diversas TDICs disponíveis e que podem ter uso nesse processo. Suas discussões foram focadas nos processos avaliativos, apresentando as ferramentas digitais, o que cada uma delas permite fazer e as possibilidades de avaliação, estas discriminadas em formativas, somativas e diagnósticas. O texto trás ainda, dez dicas sobre como avaliar. A aproximação com a presente discussão, se apresenta nos processos interativos proporcionados em cada uma das propostas apresentadas, com destaque para processos colaborativos entre os estudantes e processos reflexivos individuais, por exemplo, na produção de mapas mentais e registros de autoavaliação. A partir disso, reforço a relevância dos processos de mediação e como estes são considerados pelo professor, pois como relatado, devem ir além da execução de atividades.

Ao final do período estabelecido para a produção dos textos, as alunas realizaram a entrega final e foi realizada mais uma aula geral para discussão sobre as apresentações, que ocorreram nas 3 semanas seguintes. Nessa aula, foram apresentados os critérios de avaliação, o tempo de apresentação, bem como o sorteio dos dias para cada uma das apresentações. Aqui

destaco que das 10 alunas iniciais apenas 8 realizaram a entrega dos artigos, 1 trancou a matrícula e outra abandonou as aulas. Essa discussão em grupo foi importante para esclarecer os detalhes das bancas, mesmo que já tenham sido apresentados no início do semestre, considero que devem ser retomados, pois a atenção das estudantes no início estava voltada para a produção do artigo. As bancas tiveram a participação de mais um professor da instituição, que contribuiu para a avaliação dos TCCs. Este professor, realizou a leitura de cada um dos trabalhos, fez seus apontamentos e sugestões de melhoria, que foram repassadas às estudantes e estas tiveram um novo prazo para a entrega definitiva do artigo, que fica de posse da coordenação de curso e, havendo autorização, alguns são publicados na página do curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto buscou apresentar ao leitor o relato de algumas estratégias usadas por este professor durante um semestre para ministrar a disciplina de trabalho de conclusão de curso, em um curso de Pedagogia, modalidade presencial, que foi ministrada de forma remota, com o uso de TDICs, bem como apresentar a concepção sobre metodologias ativas no processo de aprendizagem.

O leitor pôde observar que as concepções apresentadas remetem ao entendimento de que toda metodologia de ensino que fuja dos padrões tradicionais (aqueles que consideram o conhecimento como algo que pode ser transmitido), e que busque processos de mediação e interação para que haja a construção do conhecimento, partindo do social para o individual, por meio de reelaborações cognitivas e internalizações, pode ser considerada como ativa.

Também pôde perceber que as estratégias apresentadas, buscaram a construção do conhecimento a partir das interações entre professor e alunas, bem como das interações entre as mesmas em alguns momentos específicos. Além disso, essas estratégias fizeram uso das TIDCs disponíveis e já conhecidas do professor e das alunas, para que fossem proporcionadas interações mesmo nos momentos assíncronos. Aqui vale o destaque para os vídeos explicativos e orientativos encaminhados às alunas. Este processo foi relatado como inovador por elas, pois não tinham vivenciado algo semelhante durante o curso, e que foi considerado como exitoso.

Evidentemente tudo o que foi relatado é resultado de um processo aplicado em uma situação específica e que, provavelmente, seja diferente em cada uma das turmas em que for utilizado. Portanto, novamente, fica destacada a importância das concepções do professor para

a condução de suas atividades, pois essa estratégia pode ser usada, mas, se não apresentar os resultados esperados, pode ser alterada ou realizada de outras formas, e o professor é a pessoa que possui condições de avaliar e determinar o melhor caminho para seus processos de mediação.

Espero que a leitura deste texto tenha proporcionado ao leitor a possibilidade de refletir sobre as concepções de ensino-aprendizagem, sobre o que são efetivamente metodologias ativas, bem como sobre o uso das TIDCs nesse processo. Também espero que as estratégias aplicadas e aqui relatadas possam contribuir para outras inspirações sobre o processo de formação e desenvolvimento de professores e alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, 2020. Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em: <LEI Nº 13.979, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2020 - LEI Nº 13.979, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2020 - DOU - Imprensa Nacional> . Acesso em 07 jul. 2021

GALLEGO, Eduardo Manuel Bartalini. **Metodologias ativas no ensino superior: o olhar dos estudantes**. 2020. 187 f. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2020. Disponível em: <<https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/649531959227318.pdf>>. Acesso em 07 jul. 2021

GROSSI, M. G. R. (2021). **Discutindo o Uso das TDIC no Processo de Avaliação no Contexto do Ensino Remoto**. *EaD Em Foco*, 11(2). Disponível em: <<https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1458>> Acesso em 07 jul. 2021

MEC, 2020. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>> . Acesso em: 07 jul.2021.

MORAN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Coleção Mídias Contemporâneas. 2015 Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em: 07jul.2021.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vigotski: Aprendizado e desenvolvimento: um processo Sócio histórico**. São Paulo: Scipione, 2011. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cad. CEDES**, Campinas , v. 20, n. 50, p. 26-40, Abr. 2000 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 jul.2021.

VIGOTSKI, Levi S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. - São Paulo: Martins Fontes, 2000. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2477794/mod_resource/content/1/A%20construcao%20do%20pensamento%20e%20da%20linguagem.pdf>. Acesso em: 07 jul.2021.

VIGOTSKI, Levi S; LURIA, Alexander R; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010. Disponível em: <<https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/VIGOTSKI-Lev-Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf>>. Acesso em: 07 jul.2021.

CAPÍTULO 13

A PREPARAÇÃO DA ESCOLA REGULAR PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

DOI: 10.47402/ed.ep.c20221142134931

Izabel Aparecida da Silva, Acadêmica do Curso de Pedagogia, UNIR/Campus de Ariquemes

Eliéte Zanelato, Doutora em Educação, Professora, UNIR/Campus de Ariquemes

RESUMO

O presente trabalho é parte de um estudo de campo realizado em uma escola municipal de Ariquemes RO, cujo foco foi o de compreender como ocorreu o processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Para esse momento analisaremos a preparação da escola para inclusão, em relação a estrutura física, formação de professores e disponibilização de materiais didáticos e tecnológicos. Para alcançar o objetivo proposto foram realizados estudos bibliográficos que abordam tema, e estudos empíricos por meio de entrevistas semiestruturadas e observações, ocorridas ao longo do ano de 2018 e 2020. Os participantes percebem o processo de inclusão no ensino regular como importante e impulsionador no processo de ensino e aprendizagem. Apesar disso ainda faltam investimentos na formação dos profissionais e no espaço escolar para proporcionar independência aos alunos com deficiência. Se faz necessário investimentos na formação dos profissionais, nos espaços físicos e nos recursos materiais destinados para o processo pedagógico já que cada aluno possui limitações distintas. O ambiente deve ser preparado e promover autonomia para realização das atividades, favorecendo a socialização e evitando a exclusão. Foi possível verificar que apesar do interesse e disposição, a escola não está totalmente preparada para a inclusão, estão faltando estrutura física e materiais essenciais adaptados às necessidades de alguns alunos. A formação continuada na área de educação especial disponibilizada, apesar de ter se ampliado ao longo dos anos ainda não é suficiente.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Alunos com deficiência. Escola regular.

INTRODUÇÃO

Este estudo é parte de uma pesquisa mais ampla, realizada para o trabalho de conclusão de curso. Dela, discutiremos apenas um dos aspectos, qual seja: analisar a preparação da escola para inclusão, em relação a estrutura física, formação de professores e disponibilização de materiais didáticos e tecnológicos.

Como aponta Peronzoni e Freitas (2012), nos últimos anos houve um acréscimo considerável de matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares. Esse fato motivou

o estudo, juntamente com a experiência de cuidadora, e de conviver com as dificuldades enfrentadas pela instituição escolar e alunos com deficiência em busca de inclusão.

Em 2009 foi aprovado Decreto Nº 6.949, de 25/08/2009, em que foi promulgada a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (PCD) e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Nele passou a utilizar o termo “pessoa com deficiência”, termo que adotaremos nesse trabalho.

A pesquisa contou com estudos bibliográficos, e com a pesquisa empírica, na qual a coleta de dados se deu através de entrevistas semiestruturadas e observações, ocorridas ao longo do ano de 2018 e 2020. As entrevistas foram realizadas em uma Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental localizada na zona urbana no município de Ariquemes-RO, com duas professoras, sendo uma da sala regular (participante A) e a outra, da sala de recursos (participante B), com uma das gestoras da instituição em que as professoras trabalham (participante C), e com a avó/mãe de um dos alunos com deficiência (participante D). O registro das entrevistas deu-se por meio de gravação de áudio, posteriormente transcrição e análise.

ANÁLISE DOS DADOS ENCONTRADOS

No presente tópico apresentaremos as discussões acerca da inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular. De acordo com Souza (2018, p. 82), “a inclusão é um processo gradual e dinâmico e por isso requer estudos, discussões e reflexões sobre as políticas de fortalecimento da escola como espaço de todos”.

Em entrevista com a gestora, participante C, foi indagado o que seria necessário para que a escola disponibilizasse a educação especial inclusiva, e ela respondeu que se trata de uma regra que deve constar no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, e ainda que deve seguir os documentos orientadores da instituição e reforçar o compromisso com o processo inclusivo.

A Participante C ressaltou que a escola deve ter ambientes acessíveis, projetos que envolvam escola, família e comunidade, cursos de formação para os professores e cuidadores e, que todos da instituição participam do processo.

Seguindo o que recomenda a lei Brasileira de Inclusão da PCD, no Art. 28, parágrafo III, à escola deve ter um:

(...) projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características

dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia. (BRASIL, 2015).

A educação inclusiva tem como meta acolher a diversidade, promover condições de aprendizagem para possibilitar o desenvolvimento a todos os alunos, e afastar quaisquer formas de discriminação. Para isso, se faz necessário observar as condições básicas para inclusão dos alunos, tais como: formação docente, estrutura e recursos do AEE.

A participante A, professora da turma, afirma que mesmo não tendo nenhum tipo de especialização, adota o papel de professora pesquisadora e explica que considera essa postura necessária na docência por trazer benefícios no processo de ensino e aprendizagem, tornando-o menos doloroso e com resultados mais satisfatórios, tanto para criança como para o profissional. Por outro lado, ela afirma: “se tivesse a formação específica na área, teria mais facilidade e segurança para exercer o papel de educadora”. Diante dessa fala, Souza e Buiatti (2019, p. 274) dizem:

A formação continuada constitui-se em um valioso meio para garantir suporte, a instrumentalização, a pesquisa e o desenvolvimento de conhecimentos para permear a atuação do professor. As propostas de capacitação à distância oferecidas pelo MEC também possibilitam a discussão, a implementação e o movimento dos profissionais para as ações no atendimento à população com deficiência seja no ensino regular ou na educação especial.

A participante A, explica que em momentos de insegurança se torna fundamental contar com ajuda de outras pessoas da instituição. Mantoan (2010, p. 82-83), reforça a importância e a necessidade do auxílio ao professor.

Essa ajuda deve vir de outros colegas mais experientes e mesmo de pessoas que compõem o grupo de trabalho pedagógico das escolas: diretores, especialistas, mas a orientação do suporte técnico deverá recair sobre as situações práticas de ensino apontadas pelo professor e consistirá de discussões e de questionamentos sobre sua atuação em sala de aula, sempre buscando diminuir as inquietações e acalmar o professor, para que ele não perca as reais proporções do caso que está sendo analisado.

Em relação a formação continuada, a participante A explica que estas são oferecidas aos professores, mas não as considera suficiente. Em suas palavras:

Ultimamente estão tentando, cada vez mais, trazer algo melhor para que evolua nosso olhar, nossa atenção para as crianças com necessidades especiais, mas sempre vai precisar de mais. A cada ano são novas realidades, sempre temos algo novo para aprender. Suficiente não é, mas eles estão correndo atrás sim, para que a gente tenha o suporte necessário (PARTICIPANTE A).

Cabe destacar que a formação continuada é responsabilidade de todo sistema educacional, sendo considerado também um dever tanto do sistema de ensino quanto do professor. Conforme esclarece Silva (2018, p. 33):

A formação continuada é um direito e um dever de ambos, profissionais da educação e dos sistemas de ensino. Portanto, precisa ser assumida por ambos. Assim, cabe aos professores e demais profissionais da educação buscarem por sua qualificação, como é de responsabilidade dos sistemas de ensino garantir condições para que esta se efetive.

A formação continuada é uma forma do professor se atualizar. A professora da sala de aula regular, mesmo não tendo formação específica na área da inclusão como formação inicial ou especialização, pode realizar cursos de formação continuada que a auxiliem nessa área.

Já com relação à professora que atua na sala de recursos, se faz necessária uma formação voltada à área. De acordo com Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial consta no artigo 12 de Brasil (2013, p. 304), para atuação no Atendimento Educacional Especializado (AEE), “o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para educação especial”.

Referente a sua formação, a participante B, professora da sala de recursos, diz: “não tenho formação em educação especial, porém faço Pós-graduação na área e fiz vários cursos técnicos, tais como: braile e libras”.

Correia e Fernandes (2019, p. 21) reforçam que “todos os professores podem obter esta formação especializada, mas só podem exercer funções na área da Educação Especial se tiverem pelo menos cinco anos de serviço na docência”. A participante B também atende esse quesito, uma vez que trabalha há oito anos na sala de recursos.

Sobre a formação continuada, B enfatiza: “são ministradas formações continuadas promovidas pela coordenadoria da SEMED, na área do AEE”. Ela alega que “isso ajuda muito, na maioria das vezes trazendo informações, mas o conhecimento mesmo, o profissional busca através de pesquisa, pois cada criança tem seu tempo e forma individual para aprender”. O professor especializado sempre está enfrentando novos desafios, como ressaltam Freitas, Silva e Reis (2018, p. 110):

Ressaltamos que o professor que atua no AEE deve desenvolver atividades e/ou recursos didático-pedagógicos devidamente adequados às necessidades do(s) estudante(s) que frequenta(m) este espaço. O grande nó da questão está na caracterização pedagógica do AEE e, conseqüentemente, da formação do profissional que nele atua que deve estar preparado para atuar com a diversidade de necessidades especiais às quais devem ser atendidas e dominar uma ampla gama de metodologias de ensino e opções de recursos a serem utilizados durante o processo de construção da aprendizagem.

Ou seja, é necessário que o profissional do AEE tenha como característica a habilidade de trabalhar com imprevistos da prática, porém se fundamentando teoricamente. Nóvoa (2009) apud Freitas, Silva e Reis (2018, p.109) destaca:

(...) a formação de professores deve centrar-se no estudo de casos concretos, tendo como referência a realidade escolar. Nesse sentido, o ideal é afastar-se da crença em uma relação dicotômica entre teoria e prática para aproximar-se de um conceito de práxis, em que a prática reflete e está estreitamente ligada a uma teoria que a fundamenta.

De acordo com a participante B, o AEE “é uma modalidade de ensino voltada para crianças com necessidades educacionais especiais que são atendidas individualmente de maneira diferenciada, procurando suprir uma determinada necessidade”. O objetivo, segundo B, é preparar o aluno para superar suas deficiências. De acordo com Brasil (2009, p. 302), artigo 2º:

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

O Atendimento Educacional Especializado precisa fazer parte do PPP da escola que coloca o atendimento a disposição dos alunos que necessitam de intervenção e estejam matriculados na educação especial. Ainda de acordo com Brasil (2009, p. 302-303):

O AEE deverá ser realizado prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios”.

A participante B esclarece que é chamado de sala de recursos multifuncional porque “atende todas as deficiências como surdez, cegueira, paralisia cerebral e transtorno do espectro autista etc., não são incluídos os transtornos”. Ela explica que os transtornos não são considerados deficiências e sim dificuldades de aprendizagem.

Segundo a resolução, Brasil (2009), “salas de recursos multifuncionais são: espaços físicos, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos”.

As Salas Multifuncionais são espaços localizados nas escolas de educação básica, onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Essas salas são organizadas com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos público-alvo da educação especial, em turno contrário à escolarização. (SANTOS, 2010, p. 31, apud Souza, 2018, p. 83).

Esses ambientes buscam o desenvolvimento do aluno com necessidades educativas especiais através de recursos pedagógicos e estratégias aplicadas com base no novo fazer pedagógico que propicia o conhecimento e auxilia compreensão do currículo.

A participante B acrescenta: “as salas multifuncionais possuem as tecnologias assistivas: são materiais didáticos, computadores adaptados, teclados, mouse, lupa que podem ser utilizados por deficientes visuais, auditivos entre outros”. Essas tecnologias, segundo ela, auxiliam o aluno a realizar as atividades que sem as mesmas não seria capaz, são recursos que proporcionam acessibilidade e autonomia. Conforme Estatuto da Pessoa com Deficiência no Art. 3º, parágrafo III:

Tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social”. (BRASIL, 2015).

Com relação à parceria entre a sala de recursos e a sala regular, a participante B explica que “na maioria das vezes há essa parceria, pois o trabalho da sala de recurso tem que estar de acordo com as atividades da sala de ensino regular”. Para ela, todo o planejamento pedagógico deve estar em conformidade.

Sobre isso, Brasil (2013, p. 304), art. 13, registra que o professor da sala de recurso deve “estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares”.

A participante A, destaca que possui um bom envolvimento com a docente da sala de recurso. Explicou que a participante B lhe dá liberdade para trabalhar, a auxilia e a orienta de acordo com a necessidade de cada criança.

A participante B defende que é preciso estar atento à necessidade da criança para intervir de maneira a solucionar a dificuldade na sala de aula, ou seja, é necessário que haja essa interação entre os educadores. Ela complementa: “realizo sucessivo acompanhamento no ensino regular, também converso individualmente no dia a dia. Se necessário faço acompanhamento em sala sempre levando em conta suas especificidades”. De acordo com Giroto, Del-Masso e Milanez (2014, p. 31), a “responsabilidade pela Educação Inclusiva [...] é de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem”.

Quanto ao aluno que precisa desse acompanhamento, a participante B fala que “o primeiro contato com o aluno é no momento da entrevista, juntamente com o responsável. Quando recebo o laudo que atesta a necessidade do AEE faço perguntas para conhecer o aluno e saber como intervir”. De acordo Brasil (2009, p. 304) é preciso:

II – Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

A partir do plano de atendimento, a participante B explica que realiza a adaptação curricular na sala de recurso, ela explica: “se o aluno está no 1º ano, mas ainda não desenvolveu suas habilidades para acompanhar aquele planejamento será trabalhado o conteúdo do ano anterior para que ele se desenvolva”.

O objetivo da adaptação é pensar em um currículo que todos tenham acesso, no caso do aluno com deficiência, vai da educação infantil ao ensino superior. De acordo com Souza (2018, p. 88) “adaptar pressupõe manter os desafios propostos, considerando as especificidades dos discentes e as dificuldades locomotivas, auditivas, visuais, cognitivas e altas habilidades na proposição das atividades de forma significativa”.

A participante B destaca os contratempos que há no atendimento na sala de recursos no contraturno. Ela explica que por não ser obrigatória a frequência, alguns alunos deixam de comparecer as sessões, isso acontece por motivo de saúde geral, condições socioeconômicas, compromisso dos responsáveis, dificuldade de locomoção ou falta de oferta AEE, entre outros. Segundo a participante “a falta do aluno retarda seu desenvolvimento e o deixa desmotivado”.

Em relação à estrutura física da escola para a inclusão dos alunos com deficiência, a participante C, diz que atende as necessidades e afirma: a “instituição conta com rampa de acesso para cadeira de rodas, piso tátil, banheiro adaptado, porém alguns espaços precisam passar por uma adequação”. Essa fala da gestora refere-se a falta de cobertura que liga as salas de aula ao refeitório que fica distante do pavilhão das salas de aula, dificultando o trajeto dos alunos que utilizam cadeira de rodas tanto no tempo chuvoso quanto no verão por ser clima muito quente.

Figura 1 - Piso tátil



Fonte: A autora.

C informa que a direção já solicitou à secretaria de educação que instalassem a cobertura para facilitar a acessibilidade. Ela relata sobre a precariedade do parque no horário da recreação e que, além de não ter cobertura, os brinquedos não estavam adaptados para que todos tivessem livre acesso.

Cabe esclarecer que em visita a escola atualmente, foi possível verificar que a construção da cobertura foi realizada, assim como a compra de brinquedos acessível a PCD. Não foi possível observar a utilização dos mesmos devido o processo de quarentena causado pela pandemia mundial no ano de dois mil e vinte (2020).

Figura 2 - Parque com brinquedos adaptados



Fonte: As Autoras.

De acordo com a lei 13146 (BRASIL, 2015), art. 28, confirmada no decreto nº 596/2004, se faz necessário garantir a acessibilidade “para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades

concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino”. Reiterando o direito de todos à acessibilidade, a legislação recomenda que todos os obstáculos sejam removidos, oferecendo condições para que PCD ou mobilidade reduzida venham utilizar o recinto com segurança.

A participante A, professora da sala regular diz ter há sua disposição suporte e instrumentos para que possa agir de maneira significativa na vida das crianças. Contudo, afirma que na prática ocorre uma série de confrontos e situações contrárias aos conceitos estudados durante a formação. Ela esclarece: “vou falar da nossa realidade, a estrutura física da escola não é cem por cento, porém tem adaptações que são feitas na medida do possível, ela vai conseguindo suprir a necessidade da criança”.

A professora falou que vários pontos na estrutura precisavam ser revistos em prol da acessibilidade, um deles se refere a mobília, que faz parte das tecnologias assistivas. Foi necessário a família de uma aluna com PC adaptar uma cadeira para que ela conseguisse frequentar as aulas, devido a instituição não ter disponível esse recurso. Isso contraria o que diz a Lei 13.146/2015 em seu Art. 3º:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2015, p. 1).

Figura 3 - Cadeira com adaptação



Fonte: As Autoras.

A Part. B concorda: “nossa escola deixa muito a desejar, precisamos de espaços flexíveis e versáteis para períodos de adaptação e adequação das salas de aulas quanto à mobília e rampas nas portas.” O aluno com deficiência não pode ser privado de usufruir qualquer espaço escolar

por falta de acessibilidade, se porventura houver barreiras de qualquer natureza deve-se extingui-las, conforme consta no Art. 3º, parágrafo IV, do Estatuto da Pessoa com Deficiência:

Barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (...). (BRASIL, 2015).

O direito a acessibilidade é uma medida governamental que reconhece os direitos da pessoa com deficiência que tende promover sua independência, autonomia eliminando barreiras que impeçam seu livre acesso.



Fonte: As autoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, o objetivo foi analisar a preparação da escola para receber e atender alunos com deficiência em uma escola pública municipal de ensino regular de Ariquemes-RO, que oferta a modalidade da Educação Especial Inclusiva.

Com esta pesquisa foi possível observar que a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular trouxe inúmeros benefícios, visto o contexto histórico acerca dessa população, que somente após a declaração de Salamanca conquistam o direito de frequentar à sala de aula no ensino regular, através da educação especial inclusiva que atende especialmente PCD, disponibilizando ferramentas para que independente de sua especificidade tenha equidade social.

No entanto há muitas lacunas a serem preenchidas, tanto na formação dos profissionais quanto nos espaços físicos e nos recursos materiais destinados para o processo pedagógico já

que cada aluno possui limitações distintas, dessa forma o ambiente deve ser preparado de modo a permitir que haja acessibilidade em todo espaço, buscando promover autonomia para realização das atividades, favorecendo a socialização e evitando a exclusão.

Mesmo com recursos limitados são visíveis os avanços, pois inserir a diversidade no mesmo espaço estimula o crescimento de todos, além disso, é necessário que todos estejam empenhados que sejam aplicadas as políticas públicas. Contudo, somente as políticas constituídas não são sinônimos de sucesso se os governos federal, estadual, municipal, escolas, famílias e comunidades enxergarem apenas a deficiência em si, e não priorizar metas estabelecidas em cima da capacidade que as PCDs possuem de aprender.

Foi possível verificar apesar do interesse e disposição, a escola não está totalmente preparada para a inclusão, estão faltando estrutura física e materiais essenciais adaptados às necessidades de alguns alunos. A formação continuada na área de educação especial disponibilizada, apesar de ter se ampliado ao longo dos anos ainda não é suficiente. Os participantes percebem o processo de inclusão no ensino regular como importante e impulsionador do processo de ensino e aprendizagem, da mesma forma compreendem como essencial a participação da família nesse processo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

_____. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a lei brasileira da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 05 de dezembro de 2019.

_____. Parecer CNE/CEB Nº 13, de 03 de junho de 2009. Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 de setembro de 2009. Seção 1 p. 13. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf>. Acesso em: 06 de abril de 2021.

CORREIA, Antônio Miguel; FERNANDES, Preciosa. A educação especial e inclusiva em Portugal. In: SILVA, L. C.; REIS, C. F.; SILVA, W. F. (Orgs.). Educação especial e inclusão educacional: evidências e esmaecimentos na formação dos professores. 1. Ed. Eletrônica. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. cap. 1, p. 9-23.

FREITAS, Márcia Guimarães de; SILVA, Natália Luiza da; REIS, Jane Maria dos Santos. O novo PNE (2014-2024), O AEE e a formação de professores especializados em educação especial. In: Silva, L. C. da; Reis; J. M. dos S. (Orgs.). Retratos e pinturas da formação continuada de professores em educação inclusiva e especial no Brasil. 1. ed. Eletrônica. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. Cap. V, p. 99- 112.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; DEL-MASSO, Maria Candida Soares; MILANEZ, Simone Ghedini Costa. A organização dos serviços de apoio no Brasil: implicações das políticas nacionais de educação. In: GIROTO, C. R. M.; DEL-MASSO, M. C. S.; MILANEZ, S. G. C.; HEREDERO, E. S. (eds.). Servicios de apoyo en Educación Especial: una mirada desde diferentes realidades. Alcalá de Henares- Espanha: Universidade de Alcalá, 2014, cap.1, p. 21-36.

PERANZONI, Vaneza Cauduro; FREITAS, Soraia Napoleão. A evolução do (pre)conceito de deficiência. Revista Educação Especial, Santa Maria, p. 15-20, abr. 2012. ISSN 1984-686X. Disponível em: MONTOAN, Maria Teresa Eglér. Caminho pedagógico da Educação Inclusiva. In: GAIO, R.; MENEHETTI, R. G. K. (Orgs.). Caminhos pedagógicos da Educação Especial. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. cap. 2. p. 79- 94.

SOUZA, Vilma Aparecida de. Acessibilidade e ensino superior: o ideário da educação inclusiva. In: SILVA, L. C. da; REIS; J. M. dos S. (Orgs.). Retratos e pinturas da formação continuada de professores em educação inclusiva e especial no Brasil. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. Cap. IV, p. 82.

SOUZA, Vilma Aparecida de; BUIATTI, Viviane Prado. Formação Docente e o atendimento educacional especializado para alunos surdos: políticas públicas de inclusão escolar. In: SILVA, L. C.; REIS, C. F.; SILVA, W. F. (Orgs.). Educação especial e inclusão educacional: evidências e esmaecimentos na formação dos professores. 1. ed. Eletrônica. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. cap. 5, p. 269-284.

SILVA, L. C. da. Formação docente e o plano de ações articuladas (par): desafios e implicações na região do triângulo mineiro para a educação inclusiva. In: SILVA, L. C. da; REIS; J. M. dos S.; (Orgs.). Retratos e pinturas da formação continuada de professores em educação inclusiva e especial no Brasil. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

MONTOAN, M.T.E.; As atividades e recursos didático-pedagógicos. In: ROBERTA, G.; MENEHETTI, R. G. K. (Orgs) Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva 6ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. Cap. 2, p. 88-89.

CAPÍTULO 14

A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO NO PROCESSO DE ENSINO – APRENDIZAGEM

Agnaldo Gomes da Silva Júnior, Graduando em Letras pela Universidade Estadual do Tocantins.

Ana Karoline da Costa Marinho, Graduanda em Letras pela Universidade Estadual do Tocantins.

Régio de Assunção Araújo, Graduando em Letras pela Universidade Estadual do Tocantins.

Welmisclene Ferreira dos Santos Silva, Graduanda em Letras pela Universidade Estadual do Tocantins.

Eraldo Pereira Madeiro, Doutor em Educação, Professor da Universidade Estadual do Tocantins – Campus Araguatins

RESUMO

Este artigo aborda sobre aspectos importantes do planejamento participativo no ambiente escolar e busca um embasamento bibliográfico para demonstrar a importância de desenvolver um planejamento com a interação de todos os envolvidos no processo de ensino – aprendizagem. A pesquisa bibliográfica está apoiada em um referencial teórico que vai desempenhar a função de base no processo de construção do saber a respeito do tema proposto. Destaca-se aspectos relevantes sobre o tema, por exemplo, a importância da ação coletiva entre pais e professores na construção dos materiais e conteúdo a ser usados no ambiente escolar, durante determinado período de tempo. Os resultados da pesquisa demonstram que o planejamento participativo se demonstra uma saída satisfatória para melhorar a educação brasileira, que por muitas das vezes necessita, apenas de uma estruturação nas formas de organizar o ensino dentro e fora da sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Planejamento participativo, estudante, comunidade escolar, diálogo.

INTRODUÇÃO

Planejamento participativo é uma forma de planejar coletivamente determinados temas ou meios que visem o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Quando falamos nas palavras planejamento e participação é importante entender que ambas são praticamente sinônimas e essenciais para o desenvolvimento e andamento das atividades escolares.

Para que o planejamento seja bem-sucedido, é necessário que resulte de trabalho de equipe, não podendo ser obra de um único especialista. Comportando uma questão interdisciplinar, sua execução deve também envolver equipes multiprofissionais (FONSECA, NASCIMENTO, SILVA, 1995, p.97).

A justificativa para essa pesquisa é baseada em aspectos importantes da sociedade, partindo do princípio de que a educação faz parte do desenvolvimento humano como um ser social e pensante. Deste modo, é necessário produzir e difundir conteúdos sobre o tema planejamento participativo nas escolas, pois é comum presenciar aulas sem o mínimo de planejamento possível e que sequer estão relacionadas com o cotidiano dos alunos de determinada comunidade.

A metodologia utilizada na pesquisa foi a análise bibliográfica de artigos, como o de Paulo Roberto Padilha com o tema planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola e outros que estarão sendo referenciados ao final do artigo. Foi necessário buscar embasamento teórico para desenvolver uma concepção de que o planejamento participativo tem grande relevância para alunos e o corpo docente escolar.

Durante a leitura do material é possível que o leitor note que esse tipo de planejamento é fundamental para se planejar conteúdos e ferramentas que possam auxiliar os estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem nas escolas.

O objetivo deste trabalho é evidenciar a importância de fazer um planejamento com a participação de todos os setores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem escolar, desde pais até os coordenadores. Com isso, o estudo proposto buscará apresentar conceitos formadores que demonstrem a importância do planejamento coletivo e participativo na comunidade escolar.

METODOLOGIA

O presente artigo consiste em uma abordagem bibliográfica a respeito do tema planejamento participativo e sua importância no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Mediante este contexto de estudo tornou-se viável e indispensável analisar alguns conceitos norteadores da construção do saber em sala de aula, essa pesquisa baseia-se trabalhos decorrentes de artigos, livros e monografias.

Deste modo, a pesquisa bibliográfica é um caminho para se aprofundar em temas relevantes para a sociedade como um todo, pois a difusão de conhecimentos por meio de obras faz parte da construção do conhecimento humano.

A pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos (GIL, 2010, p. 29).

Podemos entender que é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, artigos, monografias, etc. Ou seja, pesquisa bibliográfica “[...] define como um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo e que, por isso, não pode ser aleatório” (LIMA; MIOTO, 2007, p.38).

A pesquisa bibliográfica exige do pesquisador algumas características: disciplina e sistematização das leituras; criticidade, porque deve estabelecer um diálogo reflexivo entre a teoria e o objeto de estudo em questão; amplitude, visto que dá conta do estado da arte sobre o problema na atualidade; articulação criativa e humildade, porque precisa reconhecer que todo o conhecimento científico sempre parte de um ponto de vista, sua produção é limitada (DESLANDES, 1997, p. 45).

Sendo assim, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a importância do planejamento participativo no desenvolvimento cognitivo do aluno em sala de aula. Será evidenciado ainda alguns impactos positivos e negativos da aquisição ou não do planejamento participativo nas escolas. Com isso, a partir da pesquisa bibliográfica buscamos construir um entendimento acerca do estudo e compreender amplamente o tema exposto.

REFERENCIAL TEÓRICO

O planejamento participativo é de fundamental importância no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. A participação de todos na idealização e construção dos mecanismos de desenvolvimento educacional serve como base para o sucesso da comunidade escolar.

Observamos que a participação de todos os segmentos escolares e comunitários se refere às diferentes dimensões do trabalho escolar e comunitário, passando pelas decisões financeiras/orçamentárias (por exemplo, deliberando sobre o orçamento participativo), pedagógico/curriculares (por exemplo, optando pelo regime de Ciclos e do que chamamos de avaliação dialógica continuada), ou administrativa/de estão (por exemplo, pela iniciativa da reorganização coletiva e democrática dos colegiados escolares) (PADILHA, 2001, p. 74).

Mediante a explanação do autor é de suma importância que todos os segmentos estejam alinhados e visando o futuro do colegiado escolar, desde o zelador, que cuida do ambiente de trabalho até o diretor, que está responsável por gerir e democratizar o cotidiano dentro da escola.

Para que exista um planejamento de sucesso, toda a gestão deve elaborar planos em que a comunidade, pais, educando e todo o corpo docente possam se envolver de maneira em que todos possam entrar em consenso, tendo em vista sempre a construção dos saberes dos

educandos. A tomada de decisão por parte de todos os envolvidos deve necessariamente visar e alcançar os estudantes, pois são os maiores interessados.

Na ideia de planejamento participativo a escola tem que estar adequada e aberta para buscar soluções para possíveis adversidades que possam surgir durante o ano letivo. Com isso, é necessário que haja um alinhamento entre a família e o corpo docente a fim de resolverem qualquer dificuldade do estudante.

O planejamento deve partir da realidade concreta tanto dos *sujeitos*, quanto do *objeto* de conhecimento e do *contexto* em que se dá a ação pedagógica. O primeiro passo, portanto, do educador, enquanto articulador do processo de ensino-aprendizagem, deverá ser no sentido de conhecer a realidade com qual vai trabalhar (alunos, escola, comunidade), além, é claro, do imprescindível autoconhecimento, do conhecimento do objeto de estudo, e da realidade mais ampla que todo educador deve ter (VASCONCELLOS, 1956, p. 106).

Deste modo, durante a elaboração do planejamento participativo todo o corpo docente deve está centrado em objetivos comuns, que visem o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Analisar a situação real da comunidade escolar faz-se necessária, pois só dessa forma é possível entender o verdadeiro estado em que se encontram os estudantes.

De forma geral, todas as escolas têm como objetivo comum um ensino de qualidade e igualitário para todos os integrantes desse processo, é necessário principalmente o diálogo entre todos os membros da comunidade escolar. De acordo com Vasconcellos (1956) na educação os seres humanos entram em contato, buscando o entendimento e a alteração da práxis que têm como marco inicial. O planejamento necessariamente educacional fala sobre o trabalho em sala de aula, que se caracteriza pela influência mútua entre os sujeitos, baseado no relacionamento interpessoal, na organização da coletividade e na construção do conhecimento.

De acordo com essa premissa, pode-se reforçar que a escola necessita desenvolver um planejamento com a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino. A integração por meio do diálogo e a prática pedagógica servem como uma estrutura base para o melhor desenvolvimento do aluno durante o decorrer das aulas.

Quando se fala em planejar é necessário ter uma visão ampla e futurista acerca dos resultados em que deseja alcançar. O Projeto-Político-Pedagógico (PPP) tem papel fundamental na busca do planejamento ideal, pois este deve visar aspectos específicos de cada comunidade escolar. Por exemplo, uma escola A tem diferentes demandas quando comparada a uma escola B. Como Padilha (2001) fala:

A estrutura básica de um Projeto Político Pedagógico é vista como um processo e não apenas como um produto final, e desta forma, deve mudar de escola para escola, se desvinculando de técnicas e formalidades pré-determinadas por autores ou técnicos da área.

Na construção do Projeto-Político-Pedagógico é importante garantir a participação de todos os sujeitos envolvidos, os pais e os estudantes precisam ser ouvidos e com isso devem ajudar na idealização de ideias e teorias que serão aplicadas ao longo do período de aula.

Perante esse cenário educacional, o autor Padilha (2001) fala que: o maior objetivo do projeto é desenvolver um melhor suporte para o estudante, o Projeto Político Pedagógico necessita ser executado a partir das necessidades e expectativas pré-visualizadas dos estudantes e da comunidade. De certo modo o projeto deve ser modificado à medida que surgem as necessidades.

Baseado nesses aspectos apontados pelo autor pode-se entender que a construção do Projeto Político Pedagógico não depende única e exclusivamente de um sujeito ou objeto, mas sim de toda uma estrutura educacional, dentro e fora do ambiente escolar. É necessário, portanto, que exista uma parceria entre pais, estudantes, professores e demais membros que formam o processo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O planejamento participativo se mostra fundamental para o bom desenvolvimento das atividades escolares a um médio e longo prazo, pois as metodologias e competências devem ser formuladas visando a estruturação estudantil dos alunos. É relevante que o processo educacional tem um sujeito principal, que é aluno e este é a chave do sucesso social e econômico de um país.

A pesquisa bibliográfica demonstrou de grande relevância para a sociedade de modo geral, pois além de retratar uma grande deficiência das escolas em um contexto amplo em produzir um planejamento satisfatório e que entregue a comunidade escolar bons resultados ainda sim necessita desenvolver mecanismos que estimulem o pensamento construtivo dos estudantes dentro e fora da sala de aula.

Para trabalhos futuros um grupo de alunos poderia desenvolver uma pesquisa de caso aplicada as escolas de nível fundamental I, buscando criar ferramentas e mecanismos para

melhorar o processo de planejamento participativo entre os setores envolvidos na apropriação de conhecimento dos estudantes das escolas da região do Bico do Papagaio.

REFERÊNCIAS

DA FONSECA, João Pedro; NASCIMENTO, Francisco João; DA SILVA, Jair Militão. Planejamento educacional participativo. Revista da Faculdade de Educação, v.21, n.1, p.79-112, 1995. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/wiew/33555>. Acesso em: 13 de Abril de 2020.

DESLANDES, S. F. Concepções em pesquisa social: articulações com o campo da avaliação em serviços de saúde. Cadernos de Saúde Pública, vol. 13, n. 1, p. 103-107, 1997

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184p.

LIMA, T.C.S; MIOTO, R.C.T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Revista Katálisis, Florianópolis, v.10, n. spe. P.37-45, 2007

PADILHA, Paulo Roberto. Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001.

VASCONCELOS, Celso dos Santos, 1956 - Planejamento: Projeto de Ensino-aprendizagem e Projeto Político- Pedagógico - elementos metodológicos para elaboração e realização, 10º ed. São Paulo: Libertad, 2002.

CAPÍTULO 15

A DESMOTIVAÇÃO DO PROFESSOR EM SALA DE AULA

Aldirene Rodrigues Marcos, Mestra em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciências Sociales, PY

Eraldo Pereira Madeiro, Doutor em Educação, professor da Universidade Estadual do Tocantins

RESUMO

A finalidade deste artigo é descrever e analisar desmotivação do professor em sala de aula, realidade que estamos vivenciando em nosso local de trabalho, que nos dias atuais os professores sentem-se desmotivados para empenhar suas atividades principalmente dentro de sala de aula. Portanto tem como objetivo entender os fatores que desmotivam os docentes a se empenharem em sala de aula na rede pública. É, sobretudo identificar os fatores que desmotivam o comprometimento do docente com a qualidade de ensino. Nesse contexto buscam-se informações da causa da desmotivação, que tem como base bibliográfica de estudos feitos por vários autores que afirmam a tamanha desvalorização desse profissional e que toda responsabilidade está imposta sobre si, e que não tendo o suporte da família sente grande dificuldade de desenvolver suas atividades em sala. Além dos fatores favorecer para o adoecimento, que são os fatores interno e externo, como a falta de uma formação continuada ou contínua, falta da participação da família na escola, falta de recursos pedagógicos, alunos indisciplinados, a falta de interesse dos alunos, salários baixos, o sistema burocrático, salas superlotadas a escassez de oportunidade de crescimento profissional e entre outros. É percebido que estes fatores vêm trazendo consequências e o professor sendo o único e responsável.

PALAVRAS-CHAVE: Professor, Desmotivação, Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é de uma análise dos argumentos e questionamentos de profissionais da educação os professores, sobre a desmotivação que ocorre principalmente dentro de sala de aula, e tem como relevância a má qualidade no ensino. E destacar os objetivos que tem levado a causa desta problemática.

A história da educação brasileira vem passando por período de transformações, ocasionando várias mudanças social e psicológica, devida a um avanço, das tecnologias e conhecimento, o docente não consegue acompanhar, a sobrecarga de tarefas impostas pelo sistema, com pouco tempo para planejar, muitas vezes as atividades cotidianas como ensinar a ler, a escrever, a contar envolvem o professor de tal maneira que ele não tem tempo para a

análise e discussão da situação, causando algumas vezes a não aprendizagem dos alunos e a frustração do docente em não ter ensinado. O professor sente desmotivado, ou ficando até doente. (GOUVEIA, 2011).

Surge uma tendência de racionalidade produtiva, pois o docente é pressionado para rapidamente resolver os problemas que emergem em seu ambiente de trabalho, envolvendo-se em situações que algumas vezes não sabe como resolver, nas quais o sentido ético e epistemológico fica submetido ao mercado econômico (PÉREZ GÓMEZ, 2001 apud TOZETTO, 2008).

Administrar o saber docente requer um cuidado em todos os detalhes e equilíbrio mental, para que possamos passar pela transformação sem ficarmos doentes, o professor e o primeiro a está bem físico e psicológico, ao ir para a escola, porque ele está contribuindo na construção de pessoas, para uma sociedade melhor.

Com as cobranças de todas as partes, direção supervisão, pais, coordenação tendo que solucionar vários problemas ocorridos no dia – a dia em sua profissão, o docente se sente incapaz incompetente, de impotência em meio das dificuldades para resolver as situações em sala de aula, O professor se sente cansado e exausto e frustrado, para dar continuidade em suas atividades, tendo que seguir um sistema educacional que deixa a desejar. Muita cobrança e pouco resultado.

Com essa pesquisa pretende-se identificar fatores produzidos pela Instituição ou ambiente escolar o que leva ao adoecimento dos profissionais, e despontando que os problemas mentais, são as causas, da falta de entusiasmo para o trabalho, que atinge má qualidade no ensino.

A desmotivação está relacionada por fatores relevantes mais externo-extrínsecos ao docente (modelo de escola burocrática, exigências da carreira docente, condições e excesso de trabalho, etc.) e menos de fatores motivacionais interiores/intrínsecos ao docente (criatividade pedagógica, relacionamento com alunos, reconhecimento do seu trabalho, etc.).

A desmotivação do professor causada, no entanto, na sua insatisfação para com as condições de trabalho e a falta de horizontes de valorização e desenvolvimento profissional.

Pensar sobre o importante papel que o docente exerce na formação do discente, leva a analisar a importância da qualificação destes profissionais que muitas das vezes são deixados de lado.

A desmotivação é um processo de uma junção de fatores estressante que acontece fora e dentro de sala, que o acumulo desses fatores acaba resultando em doença. Precisamos ficar atento a esses fatores.

Aponta esse olhar, com a questão da saúde do professor, que é de suma relevância, pois ele desempenha uma função das primordiais, que é a função social, sendo responsável pela formação intelectual, social e crítica do indivíduo (GASPARINI, 2005.p, 189-199).

Contudo busca-se averiguar as informações e relatos da problemática, que tem a princípio o motivo da causa da desmotivação dos professores em sua prática pedagógica e em sala de aula. A essa tão desordem causada pela falta de motivação aos professores devidos, há inúmeros acontecimentos que vem ocorrendo ao longo dos anos. Com mudanças muito rápidas, falta de recursos, salários baixos, a falta de uma formação continuada. Carregando um fardo sozinho, além de cumprir com suas atividades que é ensinar, cumprir o seu dever com as cobranças do sistema burocrático e tendo que lidar com alunos indisciplinados, que está são tarefa dos pais. Ficando um desgaste físico e psíquico levando o docente ao adoecimento.

São vários os fatores que desmotivam os docentes, a se empenharem na busca de qualidade de ensino. É preciso capacitar o docente e ter toda estrutura organizacional que o motiva a empenhar-se na busca da melhor qualidade de ensino. A uma relação entre a escola e o professor. Cada professor empenha-se, em sala de aula de acordo com suas próprias experiências, porém o seu desempenho depende do ambiente escolar. Devido a essa problemática a educação fica comprometida em todos os setores, principalmente no que regem a aprendizagem, pois quanto o professor está desmotivado o aluno se torna desmotivado também, tendo baixo rendimento escolar, as organizações educacionais sempre solicitando uma educação de qualidade.

A proposta desse trabalho que como professora no segundo ciclo do ensino do ensino fundamental, em uma escola da rede municipal, vivencio todos os dias, como está caminhando educação brasileira. Percebe-se a péssima qualidade de ensino causada por vários fatores que desmotivam os docentes se empenharem, educação básica, a qualidade de ensino na rede pública brasileira é ruim, desigual e estagnada.

O Plano Nacional de Educação prevê a análise de aspectos que podem captar a eficiência de cada escola – como a formação dos professores, a localização da escola, o perfil dos alunos e o envolvimento da comunidade. “São fatores que não estão voltados apenas ao aprendizado

do aluno, mas acabam influenciando a qualidade do ensino”. O professor é considerado o responsável, porém este recebe influência de todo sistema (PNE, 2014).

Que por traz do cenário há uma realidade, que as políticas públicas não querem ver ou simplesmente, esconde-se.

METODOLOGIA

Este artigo tem como pesquisa, fonte bibliográfica desenvolvido com materiais elaborados livros artigos sites, é também uma pesquisa descritiva “expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno.” A evidência obtida por meio de uma pesquisa quantitativa através análise e relatos. Com coerência e coesão com foco dos argumentos do que foram estruturados antes de serem aplicadas. Desenvolvendo o uso combinado e sequencial de uma fase de pesquisa quantitativa seguida de uma fase qualitativa, ou vice-versa.

A combinação metodológica é considerada uma forma robusta de se produzir conhecimentos, uma vez que se superam as limitações de cada uma das abordagens tradicionais (qualitativa e quantitativa). Há uma corrente internacional que defende sua fusão para a produção de pesquisas mais robustas, por meio da mistura de métodos ou pesquisa triangular.

Para Zanelli (2002, p. 83), a “credibilidade de uma pesquisa consiste na articulação da base conceitual e de adotar critérios rigorosos no uso da metodologia”. Esse trabalho tem como procedimentos de identificar o motivo da má qualidade de ensino, e os fatores que ocorrem com as mudanças e suas consequências. A pesquisa obteve como métodos quantitativos Conforme (GIL, 1999; LAKATOS; MARCONI; 1993), fornecem bases lógicas, com um aprofundamento exaustivo de um ou mais objeto de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento. Porém com base na pesquisa, as ferramentas que serão utilizadas no detalhamento do trabalho, buscando despontar à problemática.

DESENVOLVIMENTO

Saviani (2009) Apresenta que a “educação oficial no Brasil começa em 15 de outubro de 1827, aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro” em seis períodos, começando por “Ensaio intermitentes de formação de professores, quando foi promulgada a

Lei das Escolas das Primeiras Letras”. Durante o período colonial com iniciou nos colégios jesuítas, passando pelas aulas régias (implementadas pela Reforma Pombalina, até os cursos superiores criados a partir de João VI de 1808).

No segundo período denominado por expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932). Ficou marcado nas diversas Províncias, cujo marco inicial foi a Reforma Paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola modelo.

Terceiro período foi marcado pela “Organização dos Institutos de Educação (1932 a 1939)”. Destaque são as reformas de Anízio de Teixeira no Distrito federal em 1832, e de Fernando de Azevedo em São Paulo em 1833, ambos sobre inspiração do Ideário da Escola Nova.

Quarto período, o qual se caracterizou pela “Organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura (1939-1971)”. Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo, foram elevados ao nível Universitário, tornando a base dos estudos superiores de educação. A partir do Decreto 1.190 de 04 de abril de 1939, deu se a organização definitiva da faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil. O quinto período foi caracterizado pela “Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996)”. As exigências para as adequações do campo curricular foram desencadeadas pelo golpe Militar em 1934. Mediante as mudanças da legislação do ensino, a Lei 5.692 modificou os ensinoss primários e médios, por primeiro grau, nessas novas estruturas desaparecem as escolas normais e é instituída a habilitação específica do 2º grau para o exercício do magistério do 1º grau.

O sexto e último período é denominado por Saviani (2009) “Advento dos Institutos de Educação e das Escolas Normais Superiores” (1996-2006). A Nova Lei das Diretrizes de Bases de Educação (93/94/96), entretanto, ela não correspondeu às expectativas e introduziu os cursos de Pedagogia e Licenciatura, tais características foram contempladas pelas novas diretrizes curriculares de Pedagogia e homologadas em abril de 2006.

A partir de 1990 ocorrem às reformas educacionais no Brasil, entre essas, a implantação da gestão democrática nas escolas públicas, pela LDB, n. 9.394/96 que amplia o ano letivo de 180 dias para 200 dias, ou 800 horas anuais no ensino fundamental aumentando a carga dos professores que no plano legal o trabalho não restringe somente à sala de aula, mas que ele contempla ainda as relações com a comunidade, a gestão da escola, o planejamento do projeto pedagógico, a participação nos conselhos, entre outras funções. O que parece ser conquistas

dos movimentos sociais torna-se frustração para os docentes que são mais cobrados e menos valorizados (ASSUNÇÃO, 2009).

A política pública educacional cria estratégias para a transformação na educação, devido a essas mudanças, o que mais são afetados são os docentes que estão ali dentro de sala, com os alunos, e como toda ação gera uma reação, um desconforto, o docente tendo que se adaptar de maneira muito rápida, que muitas das vezes não consegue acompanhar o processo, e este com o acúmulo de atividades se sentindo exausto, e com o passar dos dias vão adoecendo.

São por demais conhecidas as mudanças vertiginosas ocorridas em todos os campos do conhecimento na nossa sociedade, (SANTOMÉ, 2006) com especial preponderância para as mudanças socioeducativas que incidem sobre as relações com a escola (LOPES, 2001). Esta vertigem gerou nos professores um sentimento de desajustamento face às novas exigências sociais e profissionais com que são confrontados (AFONSO et al., 1999). O ritmo acelerado de transformações da sociedade traduz-se num quadro escolar cada vez mais complexo que requer novas competências para o desempenho das funções atribuídas ao professor, exigência cada vez mais sentida como resultado da abertura da escola ao mundo e à modernidade (NÓVOA et al., 1995).

A desresponsabilização da família pela educação e a “massificação do ensino” trazem responsabilidades acrescidas aos professores que antes estavam atribuídas aos pais (AFONSO et al., 1999), nomeadamente aquelas que advêm das dificuldades na relação com as famílias, principalmente com a diversidade cultural que caracteriza tais famílias (SANTOMÉ, 2006).

A profissão docente já foi muito conceituada pela sociedade, uma vez que o professor era o centro da escola, visto como exemplo de postura pelas pessoas. Hoje vivemos numa sociedade marcada pelos avanços científicos e tecnológicos, e em meio a tantas mudanças sociais mudou-se significativamente essa percepção da sociedade em relação à profissão docente. Em decorrência disso, os profissionais da educação tiveram que se adequar para atender às novas exigências da sociedade moderna deixando de ser o centro que agora visa o aluno e mesmo a escola, ainda hoje permanecendo como a responsável pela sistematização do conhecimento, é formada por um corpo docente que nem sempre recebe a devida atenção no sentido de garantir melhores condições para exercício da profissão. Uma acentuada desvalorização social do professor enquanto profissional vem enfrentando os vários dilemas da profissão docente, como por exemplo, falta de estrutura, falta da participação da família na

escola, baixa remuneração, desmotivação por parte dos alunos, não consegue os resultados esperados e se frustram diante seu ofício (COSTA et al., 2014).

A desmotivação acontece através de um conjunto de fatores estressores intrínsecos e extrínsecos, causados diariamente no ambiente escolar. Segundo Gil (2008), os papéis que o docente exerce são numerosos e diversificados a desmotivação está relacionada por fatores relevantes mais externo-extrínsecos ao docente (modelo de escola burocrática, exigências da carreira docente, condições e excesso de trabalho, etc).

Os professores estão envolvidos em uma teia de relações com pessoas, alunos pais funcionários e que diariamente tende a lidar com situações conflituosas devido aos problemas que aparecem simultaneamente em sua profissão, gerando vários tipos de estresses.

Observa-se que os professores são extremamente demandados no seu trabalho e com frequência, pois depositaram toda a responsabilidade e compromisso pelo seu desempenho ao aprendizado dos alunos e da escola (Oliveira, 2006). Segundo Lüdke e Boing (2007, p. 1.188), “as críticas externas ao sistema educacional cobram dos professores cada vez mais trabalho, como se a educação, sozinha, tivesse que resolver todos os problemas sociais”.

Sabe-se que a qualidade de ensino é importante, e que o ambiente onde trabalhamos faz parte do contexto, e com o aumento das atividades diárias no trabalho, está deixando nas pessoas um desequilíbrio entre vida pessoal e trabalho, o não gerenciamento entre os dois, ocasiona estresse entre outros problemas psíquicos. Nas últimas décadas, os registros de licenças do trabalho por motivos de saúde na categoria dos professores, em diferentes países, identificam a maior prevalência de distúrbios mentais quando comparados com os outros grupos de doenças comunicadas nas declarações médicas (ASSUNÇÃO, 2003; DIMITROV, 1991; ESTEVE, 1999). No entanto esgotamento profissional vem ocasionando grande preocupação, nas instituições governamentais educacionais na comunidade, nas empresas sindicais, que trás consequências prejudiciais nas organizações e interfere especialmente nas relações interpessoais.

Cada vez mais o ambiente profissional prioriza valores econômicos em detrimento dos humanos. Observa-se um aumento na frequência desses comportamentos em profissionais que levam atividades de trabalho adicional para casa, com sobrecarga de horas de trabalho, remuneração incompatível com o trabalho, divisão não equitativa das tarefas e dedicação excessiva as atividades que pouco acrescentam à carreira (CAMPOS, 2008).

O professor é na verdade uma das profissões mais importante, não existe nenhuma profissão, que não tenha primeiro passado pelo professor, o professor é vítima de um sistema educacional, que não quer reconhecer a sua tamanha grandeza que ele exerce na sociedade.

. Estudo realizado em Hong Kong (CHAN, 2003) também mostrou que a profissão de ensinar é altamente estressante. Aproximadamente um terço dos professores pesquisados apresentou sinais de estresse e *burnout* entre os principais problemas de saúde. Quanto a esses, Kagan (1989) identifica cinco categorias que agrupam os fatores potencialmente estressantes no ambiente ocupacional da escola:

- a) A humanização por parte do apoio administrativo (percebem que o diretor tem pouca consideração pelos problemas da sala de aula);
- b) a relação com os alunos (sentimento de incapacidade para motivar ou controlar os alunos);
- c) a relação com os colegas (percebem animosidade na relação com os colegas e distribuição desigual das tarefas entre os pares);
- d) excesso de trabalho (percebem excesso de expectativa da gestão quanto ao volume de tarefas a serem realizadas por eles);
- e) insegurança financeira (salários inadequados e discrepantes em face do grau de responsabilidade da sua missão).

Nóvoa (1995) afirma que a formação profissional dos professores é repleta por lutas e conflitos, já que muito dos problemas vividos hoje na educação tem suas raízes nos problemas enfrentados pela profissionalização docente ao longo de sua história.

São visíveis, os problemas que o professor vem enfrentando, que muitas das vezes não sabe mais como atuar em sala de aula, em decorrência das mudanças ocorridas no cenário educacional e da falta de interesse do aluno, o profissional precisa se manter atualizado, bem como desenvolver uma aprendizagem permanente para poder ser capaz de acompanhar essas transformações.

Compreende-se, a educação tem muito para ser melhorada e que uma delas é que os pais não estão tendo as devida responsabilidades com os seus filhos, não cobram as tarefas feitas, nem perguntam sobre as atividades ou olhem seus cadernos, professores reclamam que por mais que eles se esforcem se não estiver a ajudar da família o ensino fica comprometido. Como afirma esteve (1995), a família que deveria ser a primeira base da educação da criança, porém este está afastando-se dessa responsabilidade, exigindo-a do professor.

A família tem que está atrelada com a escola, ambas só terão sucesso se caminharem para um mesmo objetivo que é a aprendizagem do aluno. A família e a escola constituem os dois principais ambientes de desenvolvimento humano nas sociedades ocidentais contemporâneas. Assim, é fundamental que sejam implementadas políticas que assegurem a aproximação entre os dois contextos, para que juntos possam

reconhecer que a aprendizagem é compromisso de todos (DESSEN e POLÔNIA, 2007 p, 21-32).

A educação é compromisso de todos, precisa criar leis que incentiva a participação de um todo, principalmente escola e família e professor, sem essa união o ensino fica defasado, longe para ser um ensino de qualidade.

Como vemos estamos cercados desde emaranhados de fatores estressores que tem levado a este profissional cada vez mais, o aumento com os laudos médicos e afastamento, outros readaptados por problemas psíquicos. Isso nos faz refletir como os governantes não estão preocupados com a educação em si, se fala tanto em uma educação de qualidade, como podemos ter uma educação de qualidade se os profissionais estão muitas das vezes trabalhando doentes. Com a grande desvalorização de todas as esferas com este profissional que sempre doou a virtude que é de ensinar, com ele está a chave que abre todas as portas em rumo a realização de um sonho. Porém o mesmo carregando um sentimento de dever não cumprido, a não realização profissional o desrespeito da sociedade. Mesmo desmotivado, trabalha em função de transpor conhecimentos e saberes, para as pessoas se tornarem cidadãos melhores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, a elaboração de políticas pública educacionais e caracterizadas por um abstracionismo, pedagógico que busca soluções para melhorar a qualidade de ensino, e não contempla a realidade da escola. Um cenário, o profissional com longas jornadas de trabalho, a falta de recursos baixos salários é uma progressiva desvalorização social. A má formação dos profissionais, e uma das causas do fracasso em sala de aula, pois a carência de bagagem cultural que o docente possui sobre como ensina e como aprende, contribui para uma prática incoerente, as ações realizadas, pelo professor em sala de aula, que vem a ser o resultado das experiências e o resultado da qualidade de ensino.

Porém os governantes se falam em educação, mas este não vivencia a realidade em sala de aula, que devido um sistema que coloca toda a responsabilidade e compromisso no professor, este a cada dia vem ficando desmotivado e muitos estão ficando doentes. Uma educação falida que, enquanto a educação não for prioridade, e ter se consciência que tem que ter a participação de um todo, principalmente da família, vão se tornando um caos.

REFERÊNCIAS

- ASSUNÇÃO, A. Á.; OLIVEIRA, D. A. **Intensificação do trabalho e saúde dos professores.** *Educação & Sociedade*, v. 30, n. 107, p. 349-372, 2009.
- ASSUNÇÃO, A. A. **Saúde e condições de trabalho nas escolas públicas. Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003. P. 87-102.
- AFONSO, A, J. **Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma (re) articulação crítica.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v.20, n. 69, p.139-164,1999.
- CAMPOS, C. V. de A.; MALIK, A. M. **Satisfação no trabalho e rotatividade dos médicos do Programa de Saúde da Família.** *Revista de Administração Pública*, n.1, v. 1, 2008.
- COSTA, F. P., Silva, M. P., Bessa, V. P., & Caldas, I. P. **A história da profissão docente: Imagens e autoimagens.** Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil, 2014.
- CHAN, F.T.S. **Performance, Technology**, v. 21, p. 534-548, 2003.
- DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano.** *Paidéia*, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.
- DIMITROV, I. **Neurological morbidity in teachers.** *Folia Medica Plovdiv*, v. 33, n. 3, p. 28-35, 1991.
- ESTEVE, J. M. **Mal-estar docente.** Barcelona: Paidós, 1999.
- GASPARINI, et.al . **O professor e as condições de trabalho e os efeitos de sua Saúde.** *Educação e Pesquisa*; 31:189-199. 2005.
- GIL, A. C. **Didática do ensino superior.** São Paulo: Atlas, 2008.
- GOUVEIA, M. C. **Mestre: profissão o professor (a)-processo de profissionalização docente na província mineira no período imperial.** *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 1, n. 2, p. 27-45, 2011.
- LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 1993.
- NÓVOA, A. **A 'nova' centralidade dos professores: do excesso dos discursos à pobreza das práticas.** 1999. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/684/1/21144_ISSN1517-9702.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.
- NÓVOA, A. On history, history of education, and history of colonial education. *Pedagógica Histórica*, v. 31, n. 1, p. 23-64, 1995.
- PNE, 2014 _____. Entrevista: **novos desafios para a educação brasileira.** *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v.8, n.15, p.231-248, jul./dez.2014.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro.** Rev. Bras. Educ., v.14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SANTOMÉ, A **desmotivação dos professores.** Mangualde: Edições, Pedago Ltda, 2006.

SILVA, D. N. **A desmotivação do professor em sala de aula, nas escolas públicas do município de São José dos Campos-SP.** 2012. p.51. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Pública Municipal), Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Curitiba, 2012.

SILVA, M. E. P. B.: **Por que sofrem os professores? Estudos e Pesquisas em Psicologia,** 6(1), 89-98. 2006.

TOZETTO, S.S. **Mudanças nos saberes na perspectiva de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental face à implantação de ações políticas educacionais no município de Ponta Grossa – PR.** Araraquara, SP. p. 258, 2008.

ZANELLI, J. C. **Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas.** Estudos de Psicologia, v. 7, p. 79 - 88 2002.

CAPÍTULO 16

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: A PRODUTIVA RELAÇÃO ENTRE A FAMÍLIA E A INSTITUIÇÃO ESCOLAR NO COMPARTILHAMENTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DOS FILHOS

Eraldo Pereira Madeiro, Doutor em Educação, Professor da Universidade Estadual do Tocantins, Campus Araguatins/TO

José Paulo de Assunção, Mestre em Ciências da Educação, FICS, Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, PY

RESUMO

Este artigo aborda a importância do compartilhamento da educação dos filhos entre família e escola e seus reflexos no ensino e aprendizagem e desenvolvimento pessoal dos filhos. Buscou-se refletir sobre as funções e responsabilidades dos sujeitos envolvidos no processo educacional da criança, e elencar os possíveis prejuízos causados aos alunos pela ausência da família no cotidiano escolar, assim como as contribuições advindas de uma boa relação entre esses envolvidos. A pesquisa que resultou nesse artigo teve como foco elucidar quais seriam as causas da ausência da família no cotidiano escolar e as consequências disso no desempenho escolar e pessoal dos filhos, pois a sociedade contemporânea tem enfrentado dificuldades no que diz respeito à socialização dos indivíduos desassistidos pela família durante a fase escolar, que possivelmente refletirá na vida adulta. Quanto a metodologia utilizou-se a pesquisa exploratória, com abordagem quantitativa, caracterizando-se como um estudo de caso, envolvendo a aplicação do questionário fechado. Após a análise de dados, concluiu-se que o compartilhamento da educação dos filhos entre família e escola é um diálogo necessário, e para a construção sólida de uma parceria entre família e escola, com os mesmos objetivos, estes devem ser vivenciados e compartilhados, buscando formas e meios de superar os obstáculos e fortalecer os vínculos esperados permitindo um progressivo desempenho acadêmico e desenvolvimento pessoal dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação escolar, Relação família-escola, Reflexos.

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de uma pesquisa acerca do compartilhamento da educação dos filhos entre família e escola e seus reflexos no ensino e aprendizagem. O assunto em questão insere-se no campo da educação em direitos humanos, e nos transmite a ideia de formação e desenvolvimento do sujeito como pessoa.

Nesse viés, a legislação brasileira coloca a educação como um direito fundamental e um dever dos envolvidos no processo educacional, e que cada um dos envolvidos - família e escola

- deve efetivamente o exercer. Entretanto, quando um dos envolvidos não o exerce, a criança certamente será negligenciada, e quando a parte que está nesta condição é o aluno, um ser humano ainda em desenvolvimento em vários aspectos, os reflexos desse negligenciamento certamente serão negativos, principalmente no que diz respeito ao desempenho escolar.

Através da pesquisa realizada buscamos compreender como a relação família-escola tem afetado o desempenho escolar do aluno, assim como, refletirmos sobre a importância da relação família e escola e suas contribuições no desenvolvimento intelectual e social da criança com a maior participação da família no cotidiano escolar, assim como, os reflexos da sua ausência.

Também se refletiu sobre as funções e responsabilidades dos sujeitos envolvidos no processo educacional da criança, além de elencar os possíveis prejuízos causados aos alunos pela ausência da família no cotidiano escolar, e trazer as principais contribuições advindas de uma boa relação entre esses envolvidos.

Os assuntos nela abordados discorrem sobre a educação em direitos humanos, sobre o direito fundamental à educação e o dever de educar, compartilhamento da educação dos filhos como um diálogo necessário, o papel da escola e o papel da família, a relação entre família, escola e aprendizagem, o porquê do não aprendizado do filho, a importância da família na formação da criança como sujeito, e também sobre se a escola e a família podem ser os responsáveis pelas dificuldades da criança enquanto estudante.

Quanto aos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa para a coleta de dados sobre a participação dos familiares no contexto escolar, a investigação se deu através de um estudo de caso com referência na abordagem quantitativa, tendo como campo de estudo o cenário de uma escola da rede estadual de ensino da cidade de Ariquemes-RO, tendo como público alvo 50 alunos do ensino fundamental maior, 50 pais ou responsáveis por alunos de modo geral e 25 educadores (professores apenas do ensino fundamental maior e equipe gestora da referida escola).

Foi realizada pesquisa bibliográfica com suporte teórico de autores como Dessen & Polonia (2007), Picanço (2012), Carvalho (2016), De Carvalho (2000), Collares (1989) e outros, bem como, aplicação de questionários fechados, com questões de múltipla escolha, sendo os dados obtidos dispostos em forma de quadros e gráficos que trouxeram muitos dados

importantes sobre a opinião dos familiares, dos educadores e dos alunos a respeito da participação dos familiares no contexto escolar e seus reflexos.

O que motivou a realização de uma pesquisa voltada para investigar realidade escolar de alunos do ensino fundamental maior foi a identificação inicial de um alto número de pais ausentes do contexto escolar dos filhos. Diante disso, considerando que a família possui uma grande influência na vida escolar dos filhos, entretanto, percebe-se a cada dia seu distanciamento do contexto escolar, isso nos permitiu indagar quais seriam as causas da ausência da família no cotidiano escolar e as consequências disso no desempenho escolar e pessoal dos filhos.

Desta forma, é essencial compreender como essas relações acontecem, assim como, as causas disso e as possíveis consequências na vida de uma criança quando assistida ou não pela família no cotidiano escolar.

Com o desenvolver da pesquisa, primeiramente ficou evidente que ainda é alto o índice de pais ausentes da escola em estudo, bem como, foi identificado que a maioria dos pais e/ou familiares, alunos e educadores entrevistados vê como muito importante a presença da família no contexto escolar de seus filhos, bem como, que a participação da família no contexto escolar interfere no desempenho escolar.

Também evidenciou que de fato a ausência de participação da família no cotidiano escolar, faz com que os alunos se sintam tristes e retraídos, o que influencia negativamente no ensino-aprendizagem, causando baixo rendimento escolar.

Também foi identificado como maior causa da ausência dos familiares no cotidiano escolar dos filhos o desinteresse pela vida escolar dos filhos, seguido de dificuldades dos destes para conciliar seus horários com os horários da escola, por motivo de trabalho.

Com isso, restou clarividente o papel da educação como direito fundamental de modo a propiciar o desenvolvimento de cidadãos conscientes de seus direitos e ativos socialmente, assim como a importância do compartilhamento em família e escola da educação dos filhos, dados seus reflexos e as consequências que poderão advir do distanciamento dessa relação, sem deixar de pontuar a importância de cada qual saber e exercer efetivamente o papel que lhe cabe nessa relação.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa exploratória, com abordagem quantitativa, caracterizando-se como um estudo de caso, que é estratégia de pesquisa de uso frequente na produção de conhecimento na área de Ciências Sociais e das Ciências Sociais Aplicadas, pois nos possibilita cientificamente, conhecer o outro, mergulhando e conhecendo em profundidade sua realidade (YIN, 2005, p. 19).

O cenário do campo de estudo em questão foi o de uma escola da rede estadual de ensino da cidade de Ariquemes-RO, sendo que as informações que fundamentaram e tornaram possível a realização da pesquisa se deram através de pesquisa bibliográfica e de pesquisa de campo, a qual se realizou através da aplicação de questionário fechados, de múltipla escolha, para 50 alunos do ensino fundamental maior, 50 pais ou familiares dos alunos e 25 educadores, sendo professores do ensino fundamental maior, e equipe gestora da escola.

REFERENCIAL TEÓRICO

O papel da educação em direitos humanos é capacitar o homem a desenvolver suas habilidades, potencialidades e sua consciência crítica, tornando-se consciente de seus direitos e de sua atuação social a fim de superar o caráter de reprodução predominante nos sistemas educativos postos (CARVALHO, 2016).

Além de a educação ser um direito fundamental, também é essencial no desenvolvimento pessoal e social do indivíduo, sendo apontada como principal instrumento para a formação do ser humano como agente transformador desta realidade de dilemas sociais, sendo necessário o constante repensar acerca da reconstrução social humana por meio da educação. De maneira que todos tenham acesso a este direito, possibilitando-se a formação de atores sociais críticos e participativos no exercício da cidadania democrática (CARVALHO, 2016).

Segundo Freire (1987, p. 31) a educação relaciona-se a um processo de libertação que tem seu início naqueles que são oprimidos socialmente.

Acerca do dever de educar, a legislação brasileira assegura que as escolas têm a obrigação de se articular com as famílias, bem como consta na Constituição Federal de 1988

também que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, dentre outros, o direito à educação.

Segundo a Constituição Federal (CF/88) a família, a sociedade e o Estado como responsáveis pela formação e estruturação dos indivíduos, conforme dispõe seu o artigo 227.

Portanto, tanto a família quanto a escola são responsáveis pela transmissão e construção do conhecimento culturalmente organizado, modificando as formas de funcionamento psicológico, de acordo com as expectativas de cada ambiente. Por conseguinte, a família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social. (Dessen & Polonia, 2007, p. 22)

De acordo com Suenens (1992) *apud* SOUSA (2014, p. 06) “Não se pode educar eficientemente se os pais e professores se desconhecem, se a educação escolar estiver isolada da educação familiar”.

Sisto (2000) nos ensina que a escola não pode sozinha assumir a tarefa de educar, bem como, a família também não pode esquecer seu papel, de modo que a educação deve ser de responsabilidade partilhada entre a família, a escola e a criança, o que ainda é um desafio para a educação.

Nesse contexto, dada a importância do tema em apreço, entende-se que o compartilhamento da educação dos filhos entre família e escola é um diálogo necessário.

Quanto ao papel da escola e o da família, ambas compartilham funções sociais, políticas e educacionais. Portanto, emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social. (DESSEN & POLONIA, 2007, p. 22)

Para Dessen & Polonia (2007, p. 23) a família é a principal responsável por incorporar as transformações sociais e intergeracionais ocorridas ao longo do tempo, com os pais exercendo um papel preponderante na construção da pessoa, de sua personalidade e de sua inserção no mundo social e do trabalho.

Por sua vez, a escola constitui um contexto diversificado de desenvolvimento e aprendizagem, isto é, um local que reúne diversidade de conhecimentos, atividades, regras e

valores e que é permeado por conflitos, problemas e diferenças (Dessen & Polonia, 2007, p. 25).

Para Dessen & Polonia (2007, p. 27) o envolvimento dos pais em atividades, em casa, afeta a aprendizagem e o aproveitamento escolar. De igual modo, os laços afetivos, estruturados e consolidados tanto na escola como na família permitem que os indivíduos lidem com conflitos, aproximações e situações oriundas destes vínculos, aprendendo a resolver os problemas de maneira conjunta ou separada.

No que tange a relação entre família-escola-aprendizagem, estudos a esse respeito mostram que em vários países, que se os pais se envolverem na educação dos filhos, isso resulta em melhor aproveitamento escolar. De muitas variáveis que se estudaram, o envolvimento dos pais no processo educativo foi a que obteve maior impacto, estado este impacto presente em todos os grupos sociais e culturais (Marques, 2001 *apud* Picanço, 2012, p. 14).

Por seu turno, em relação a importância da participação da família na educação do aluno, temos que na primeira infância os principais vínculos, bem como os cuidados e estímulos necessários ao crescimento e desenvolvimento, são fornecidos pela família (PICANÇO, 2012, p. 42).

Também no que tange a contribuição da família à aprendizagem e sucesso escolar, tradicionalmente a família tem estado por trás do sucesso escolar e tem sido culpada pelo fracasso escolar, sendo pacífico para De Carvalho (2000), que é a família que está por trás do sucesso escolar, salvo exceções.

Em relação ao reflexo desse contexto família-escola na aprendizagem, embora um sistema escolar transformador possa reverter os aspectos negativos, faz-se necessário que a escola conte com a colaboração de outros contextos que influenciam significativamente a aprendizagem formal do aluno, incluindo a família (DESSEN & POLONIA, 2007).

Com relação às dificuldades de aprendizagem Souza (2011, p. 09) nos ensina que a aprendizagem como resultado das vivências é um processo, isto é, uma atividade desencadeada no interior, que começa e possui meio e fim. Esse processo é algo muito particular, mas pode ser influenciado, com êxito, por pessoas habilitadas e pelo meio enriquecido de estímulos e técnicas.

Nesse contexto, Souza (2011, p. 09) prossegue afirmando que a criança é uma máquina pronta a desencadear este processo, a qualquer momento. Nossos métodos tradicionais de

ensino só exploram uma parte mínima das aptidões e da capacidade de aprender do ser humano. Afirmado ainda que há muitas causas que perturbam a realização deste processo, a exemplo de: tensão afetiva, conflito, angústia e ansiedade - podendo ser apontados como causadores de queda no rendimento escolar da criança e provocando distúrbios intelectuais e até mesmo físicos.

Para Collares (1989, p.24) o fracasso escolar é um dos mais graves problemas com o qual a realidade educacional brasileira vem convivendo há muitos anos, e tal ocorrência se evidencia praticamente em todos os níveis de ensino do país, mas com maior frequência nos primeiros anos da escolarização, podendo se perceber as reais razões do fracasso escolar das crianças advindas de meios sócio-culturais mais pobres.

Vários são os fatores correlacionados com o fracasso escolar, especialmente as más condições de vida e subsistência de grande parte da população escolar brasileira. Assim, as péssimas condições econômicas, responsáveis dentre outros fatores pela fome e desnutrição; a falta de moradias adequadas e de saneamento básico, enfim, todo o conjunto de privações com o qual convivem as classes sociais menos privilegiadas surge como o elemento explicativo fundamental (COLARES, 1989, p. 24).

Já Souza (2011, p. 09) cita como causa de fracasso escolar a carência afetiva como consequência do abandono dos pais e da falta de amor, afirmando que é uma das principais causas de baixo rendimento escolar.

Esse mesmo estudioso afirma que em uma família onde os pais assumem seus papéis, colabora para evitar determinados desajustes na formação da personalidade da criança, como também na forma que se conduz nos diversos segmentos sociais dos quais participa. Entretanto, quando ocorrem processos de desajustamento, a perturbação ou a origem perturbadora do comportamento encontra-se no indivíduo. (SOUZA, 2011, p.10)

Nessa mesma corrente de pensamento De Carvalho (2000) também assegura que tradicionalmente a família tem estado por trás do sucesso escolar e tem sido culpada pelo fracasso escolar.

Desse modo, temos que de fato os pais também são responsáveis pelos êxitos e fracassos (escolares, profissionais) dos filhos, tomando para si a tarefa de instalá-los da melhor forma possível na sociedade, como assevera Nogueira (2006, p. 161).

No que tange a importância da família na formação da criança como sujeito, Dessen (2005) afirma que já nos primeiros meses de vida, a criança engaja-se em diversas interações peculiares com os membros familiares, o que possibilita o estabelecimento e a manutenção de uma relação entre eles, de modo que a família funciona como mediadora desse processo, tanto promovendo uma cultura específica de comunicação e um clima emocional particular, e também oferecendo suporte ou, mesmo, impedindo o desenvolvimento de várias habilidades infantis. Em síntese, a potencialidade para promover ou não um ambiente apropriado para o desenvolvimento e a adaptação dos membros familiares pode ser creditada à qualidade das relações estabelecidas entre eles.

Nesse sentido, Soares (2010, p. 06) nos mostra que são responsabilidades da família quando a criança está em seu interior a preparação para a vida, a formação da pessoa e a construção do ser, devendo esta preparar o jovem para atuar com liberdade, entretanto, sem perder a responsabilidade sobre seus atos. É papel de a família contribuir para uma boa formação de caráter dos seus filhos, repassando os valores éticos e morais, sem eximir da sua responsabilidade o papel de educadora.

Segundo essa mesma autora, cabe a escola observar quando a criança não demonstra os necessários princípios éticos e morais, que certamente a família deixou de trabalhar na criança, e supri-los.

Seguindo esse raciocínio, Antunes (2005) destaca que:

Ajudar a criança a construir um bom caráter é a mesma coisa que ajudá-la a desenvolver sua consciência do erro e do acerto. Caráter e consciência expressam a visão que ela possui de si mesma e aproxima-se muito do sentimento de auto-estima. É por essa razão que a educação do caráter é importante. (ANTUNES, 2005, p. 53)

Segundo os estudos de Feijó (2008, p.108) é necessário que os valores sejam transmitidos de pai para filho através do próprio exemplo, este é fator primordial na aprendizagem da criança. Isso se conclui ao passo que trazemos à baila a sua afirmação:

Outro aspecto importante estudado é que a escola e a família podem, de certo modo, serem os responsáveis pelas dificuldades da criança enquanto estudante, considerando que a família e a escola, em parceria, constituem o primeiro contexto de aprendizagem do aluno, e, assim sendo, a qualidade da interação entre esses dois contextos afetam de maneira direta e significativa o aluno, de acordo com Luria (1988) e Ben-Fadel (1998) *apud* Dessen (2005).

Nesse processo de construção do conhecimento, de acordo com Quintela (2010, p. 10), torna-se fundamental que o professor tenha a consciência da importância da sua ação docente,

e nos mostra que o ensino deve atender as especificidades da criança, e para isso o professor deve ser habilitado para tal mister, pois se assim não for, o ensino não visará a formação integral da criança.

Nesse contexto, Satico Ferraz (2014, p. 463), nos mostra que a autoestima da criança está diretamente ligada ao modo que a família e os professores lidam com as dificuldades do dia-a-dia da criança, sendo que principalmente os pais exercem grande influência na constituição dessa autoestima, ou seja, discorre sobre a responsabilidade dos pais e professores na formação da autoestima na criança.

Desse modo, tanto a escola quanto a família de fato podem ser responsáveis pelas dificuldades do aluno. A qualidade da interação entre esses dois contextos reflete no contexto de aprendizagem e também no aspecto comportamental, positiva ou negativamente, sendo o compartilhamento da educação dos filhos um dos elementos centrais do sucesso escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da análise dos dados de presença de pais e responsáveis por alunos obtidos dos livros de registro de presença dos anos de 2017, 2018 e 2019, referentes à primeira reunião com os mesmos, identificou-se que na escola em questão, em que pese ocorrer um enorme percentual de familiares ausentes no ano de 2019, esse número vem diminuindo consideravelmente comparado aos anos de 2018 e 2017.

Nota-se que a presença dos familiares nas reuniões passou de 38% para 54% de 2017 para 2019, representando um aumento de 16% nesse período, o que se deu graças a identificação desse fator pela escola e sua intervenção nesse aspecto.

Analisada também a participação dos pais ou responsáveis pelos alunos em reunião no mês de maio de 2019, identificou-se uma pequena redução da participação dos pais na referida reunião se compararmos com os dados obtidos da reunião realizada no início do ano letivo de 2019.

Posteriormente, houve a aplicação de questionário fechado, com perguntas diretas e de múltipla escolha, com direcionamento à familiares, alunos e docentes/equipe escolar, em momentos diferentes, mas em ambiente escolar.

Em decorrência disso foi identificado que a maioria dos pais e/ou familiares vê como muito importante a presença da família no contexto escolar de seus filhos, o que demonstra que os mesmos estão cientes de sua importância e do poder de influência que exerce sobre os filhos, bem como, confirmam a teoria de que a participação da família no contexto escolar interfere no desempenho escolar.

Quando questionado aos alunos do Ensino Fundamental II sobre eventual importância da família na vida escolar dos filhos, as crianças também consideraram, em sua maioria, que é muito importante a participação da família na vida escolar dos filhos, e, ainda, que de fato a ausência de participação da família no cotidiano escolar, faz com que essas se sintam tristes e retraídas, o que influencia negativamente no ensino-aprendizagem, causando baixo rendimento escolar.

Por fim, ao serem questionados os educadores, também em sua maioria, esses assinalaram que de fato a ausência de participação dos familiares na vida escolar dos filhos interfere no rendimento escolar, confirmando o entendimento tanto dos familiares quanto dos alunos que tal premissa é verdadeira, e nos mostra isso com maior precisão. Isso porque o público alvo agora em questão (educadores) possui mais propriedade técnica (devido inclusive à sua formação) e experimental (pela vivência) que os outros investigados anteriormente.

Buscando identificar a possível causa de ausência de frequência dos familiares no cotidiano escolar dos filhos, a maioria dos educadores acredita que essa ausência se dá devido ao desinteresse pela vida escolar dos filhos, e outra parte bem significativa afirma que essa ausência se dá devido às dificuldades dos familiares para conciliar os horários, por motivo de trabalho.

Com isso, restou clarividente o papel da educação como direito fundamental de modo a propiciar o desenvolvimento de cidadãos conscientes de seus direitos e ativos socialmente, assim como a importância do compartilhamento em família e escola da educação dos filhos, dados seus reflexos e as consequências que poderão advir do distanciamento dessa relação, sem deixar de pontuar a importância de cada qual saber e exercer efetivamente o papel que lhe cabe nessa relação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo acerca do compartilhamento da educação dos filhos entre família e escola nos fez buscar o tema na legislação brasileira, de modo que lá a educação é tida como um direito fundamental e um dever dos envolvidos no processo educacional, e que cada um dos envolvidos deve efetivamente exercer. A partir dessa premissa, nossa investigação nos permite afirmar que quando um dos envolvidos não o exerce, o outro será negligenciado, e quando a parte que está nesta condição é o aluno, ser humano ainda em desenvolvimento em vários aspectos, os reflexos certamente serão negativos principalmente desempenho escolar, assim como, no campo moral e autoestima.

Restou claro que a família é a principal responsável pelas transformações sociais no indivíduo, seja na sua construção como pessoa, em sua personalidade, assim como de sua inclusão social, e a escola é uma instituição social de promoção da aprendizagem e do desenvolvimento das funções inerentes a essa promoção.

Por seu turno, assegura-se que a participação dos familiares no contexto escolar é importante e interfere no desempenho escolar, bem como, de fato há sentimento de abandono intelectual ou insegurança nos alunos ocasionado pela ausência de seus familiares no contexto escolar, e que essa ausência em sua maior parte é caracterizada pelo desinteresse dos familiares pela vida escolar dos filhos.

No que tange aos resultados da pesquisa, esses coadunam com o referencial teórico proposto, que coloca a família e a escola como ambientes de desenvolvimento e aprendizagem humana, e o seu estudo pode contribuir para o melhor entendimento e, conseqüentemente, oportunizar melhorias desse contexto, especialmente se houver um maior compartilhamento da educação escolar dos filhos.

Infere-se da pesquisa também que para se reverter os reflexos negativos na aprendizagem oriundos desse contexto - ausência da família na escola dada a falta de interesse pelos alunos e por motivo de trabalho - é necessário o desenvolvimento de estratégias pela gestão escolar para realizar essa aproximação, uma vez que pode causar reflexos negativos na criança, tanto no sentido de aprendizagem quando como desenvolvimento como pessoa.

Entende-se que a partir do momento que a escola ampliar as estratégias para atrair a família para o ambiente escolar, certamente surgirão novas oportunidades para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, sustentada justamente por esta relação

família-escola. E cabe também aos pais mudarem suas posturas perante a escola e junto à sua família no que concerne à educação dos filhos.

Visando uma maior aproximação da família e escola, recomenda-se o desenvolvimento de práticas que envolva e acesse diretamente os pais, como pro exemplo grupos de *WhatsApp* criados por turma, o que tornaria mais acessível o contato entre pais e educadores, facilitando o envio de recados, dentre outros. Com isso, certamente haverá a facilitação do diálogo, bem como, ocorrerá um estreitamento dos laços entre família e escola, o que incentivará a participação desses no contexto escolar.

Nesse viés, acredita-se que todos os envolvidos nesse contexto precisam contribuir para melhorias nas relações pais e filhos, pais e escola, escola e alunos, buscando formas de interação e se conscientizando de seus papéis, e, certamente, isso resultará em mudanças positivas.

Por fim, conclui-se que, dada a importância do tema em apreço temos que o compartilhamento da educação dos filhos entre família e escola ainda é um diálogo necessário, eis que não houve nessa investigação o esgotamento de todas as possibilidades de pesquisa.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **A linguagem do afeto: como ensinar virtudes e transmitir valores.** Campinas, São Paulo. Papirus, 2005.

BRASIL. **Leis. Constituição Federal.** Brasília, 1988.

CARVALHO, J. D. **Educação em direitos humanos: possibilidades e contribuições à formação humana.** Revista Jus.com, Santa Cruz do Sul, 2016.

COLLARES, C. A. L. **Ajudando a desmistificar o fracasso escolar.** Toda criança é capaz de aprender, p. 24-28, 1989. Disponível em: https://pedagogiaaopedaleta.com/wp-content/uploads/2012/05/ajudando_a_desmistificar_merenda_escolar.pdf Acesso em: 10 de novembro de 2019.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano.** Paidéia, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

DESSEN, M. A. *et al.* **A ciência do desenvolvimento humano.** Tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DE CARVALHO, M. E. P. **Relações entre família e escola e suas implicações de gênero.** Cadernos de pesquisa, n. 110. São Paulo: 2000. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000200006 Acesso em 24 de outubro de 2019.

FEIJÓ, C. **Preparando os alunos para a vida**. São Paulo: Novo século: 2008.

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

NOGUEIRA, M. A. **Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação**. *Educação & Realidade*, v. 31, n. 2, p. 155-169, 2006.

PICANÇO, A. L. B. **A Relação entre Escola e Família: as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem**. 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/2264> Acesso em 24 de outubro de 2019.

QUINTELA, J. D. **A importância da atuação docente na educação infantil**. 2010. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia/a1_imp_atua_doc_ed_inf.pdf Acesso em: 17 de novembro de 2019.

SATICO FERRAZ, A. **Educar crianças, grandes desafios: como enfrentar?. Avaliação Psicológica**. 2014, p. 463-464. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=335037824019> Acesso em 17 de novembro de 2019.

SISTO, F. F. **Leitura de psicologia para formação de professores**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

SOARES, J. M. **Família e escola: parceiras no processo educacional da criança**. Planeta Educação, São José dos Campos, 2010.

SOUSA, M. S. G. S. **A relação família/escola: um estudo de caso na escola estadual de ensino fundamental** Tiradentes. 2014. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/10021> Acesso em: 28 de outubro de 2019.

SOUZA, J. P. de *et al.* **A omissão da família nas atividades escolares e o fracasso escolar**. 2011. Disponível em: <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/10513> Acesso em: 11 de novembro de 2019.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

CAPÍTULO 17

OS SABERES NA FORMAÇÃO DOCENTE, A PRÁTICA EDUCATIVA E A INTERDISCIPLINARIDADE

Fabiola Delsale Diniz Guerreiro, Mestre em História e Técnica Administrativo na Furg, Universidade Federal do Rio Grande

RESUMO

O artigo a seguir tem o objetivo de esclarecer quais são os saberes docentes que permeiam a prática dos professores, como eles são constituídos e quais suas implicações no cotidiano escolar, tanto na formação da identidade dos professores como na construção das aprendizagens dos alunos. É feita também uma reflexão sobre a formação inicial e continuada dos docentes, como elas se dão e suas principais características. A interdisciplinaridade assim como a formação continuada é enfatizada nos anos iniciais mostrando o quanto sua prática pode ajudar em um trabalho pedagógico superando a visão fragmentada do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Saberes Docentes, Formação Inicial, Formação Continuada E Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

A atuação profissional na docência está imbuída de muitos elementos, dentre eles os conhecimentos que foram obtidos em curso de formação, assim como também os saberes desenvolvidos pelos professores durante seu trabalho na prática diária e no que passam a conhecer sobre e/ou no meio em que estão vivendo. Alguns autores como Tardif, Lessard e Lahaye (1991) identificam tipos de saberes docentes que nos auxiliam a esclarecer como eles se constituem no cotidiano dos profissionais.

Dando enfoque na tipificação de cada um deles será possível perceber a relação que eles podem ter entre si e de que forma pode contribuir com propostas formativas para valorizar o docente também como um produtor de saberes.

Os *saberes da formação profissional* são constituídos pelos saberes transmitidos pelas instituições que formam os professores, caracterizando-se pelas concepções que são produzidas por reflexões sobre a prática educativa (teoria), assim como também por algumas formas de como realizar o fazer pedagógico. Os *saberes das disciplinas* são os saberes dos campos do

conhecimento (matemática, português...) e, também são transmitidos nos cursos de formação. Os *saberes curriculares* são os programas escolares com seus conteúdos, objetivos e métodos a serem desenvolvidos na escola. Esses saberes são entrelaçados por saberes sociais os quais os professores desenvolvem em suas aulas. Os *saberes da experiência* são os saberes práticos, que são atualizados e adquiridos na prática da profissão docente não advindos das instituições de formação.

Diante desses quatro tipos de saberes citados acima, podemos perceber que o docente não é apenas aquele que aplica junto ao seu grupo de alunos os conhecimentos que aprendeu na universidade, nem tampouco é aquele que age conforme mecanismos sociais. Ele, na realidade, é um *ator* que significando, atribuindo sentido à sua prática, se utiliza de todos seus saberes estruturando e orientando o seu fazer pedagógico a partir do que vivencia, do que necessita, do que pesquisa, do que produz, do que enxerga ser necessário para que, sendo um profissional que produz saberes, possa tentar fazer com que seus alunos relacionem suas vidas às teorias trabalhadas na escola.

A escola, na verdade, não é uma instituição separada da realidade de ninguém que faz parte dela. A instituição escolar é parte da vida de professores, alunos, gestão, coordenação, supervisão, pessoal da limpeza, da secretaria..., e dessa forma, não há como separar os saberes para serem trabalhados com os alunos, tampouco não existe a possibilidade de não se levar em conta os saberes que todos envolvidos possuem e contribuem diariamente na formação de todos alunos e seus agentes educacionais.

Gauthier *et al.*(1998) dizem que o saber está atrelado às exigências de uma racionalidade, mas que essa está longe de seguir à rigidez das ciências naturais. “O saber pode ser racional sem ser um saber científico” (p.337). Esses autores colocam que as ciências da Educação não conseguem apontar diretamente sobre uma ação a ser tomada, pois as situações que dizem respeito ao ensino são bastante complexas. Em torno do prático implicado na ação, cria-se uma espécie de espaço pedagógico, um espaço de saberes e de decisões, um espaço de liberdade e de jogo também, um espaço para investir e criar. (p.337).

Os saberes que os docentes se utilizam só podem ser compreendidos e interpretados quando relacionados às condições que estruturam o seu fazer. Em muitas situações, o professor se vê com a obrigação de agir tomando decisões rápidas e, ao mesmo tempo cautelosas, quando regras precisam ser estabelecidas e reflexões serem feitas de modo com que os objetivos pedagógico, social e humano sejam alcançados.

Pimenta (1996) também colabora com a discussão sobre os saberes docentes, mas destaca a importância sobre a identidade, formação inicial e continuada dos professores. Para a autora, a formação inicial dos professores peca quando distancia a realidade das escolas e o desenvolvimento de um currículo formal com atividades de estágio e conteúdos específicos, não contribuindo também dessa forma para que a identidade do professor seja construída, já que a mesma se forja na prática do dia-a-dia, com suas descobertas, tensões e vitórias. Sobre a formação contínua, Selma Pimenta também critica o modo com a mesma é elaborada, pois apenas com cursos de atualização de conteúdos e teorias, ocorre uma inviabilidade na prática escolar, já que as práticas docente e pedagógica necessitam acontecer em seus contextos.

A respeito da formação inicial, Pimenta (1996) nos diz:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. (Pimenta, 1996, p. 75)

Nessa citação, fica explícito que o entrelaçamento dos quatro saberes conhecidos anteriormente é essencial no desenvolvimento do trabalho do professor, pois os saberes adquiridos na universidade, os saberes das disciplinas, os saberes dos programas escolares e os saberes adquiridos na prática, quando trabalhados em conjunto conseguem dar sentido, significado tanto às aprendizagens dos alunos quanto à constituição da identidade do professor. Os dois primeiros saberes são trabalhados na universidade, já os dois últimos no fazer diário porém, todos juntos, têm o poder de transformar espaços e realidades.

Uma forma de “tirarmos a prova” se aquilo que está se ensinando aos alunos está realmente fazendo diferença na vida deles e, também na nossa prática é nos questionarmos: Qual significado esse conhecimento que estou trabalhando com minha turma está tendo na vida dos meus alunos? Estou apenas os informando ou construindo um conhecimento útil para a vida deles? Qual o espaço que os alunos possuem em minhas aulas para se colocarem como atores de seus próprios processos de aprendizagem? Qual a relação que os alunos estão fazendo entre os conteúdos e conhecimentos trabalhados?

Segundo Edgar Morin (1993), o conhecimento não é o mesmo que informação e vice-versa. Ter a informação seria o primeiro passo para se chegar ao conhecimento de algo. Na realidade, para Morin, para se conhecer é necessário que se trabalhe com as informações obtidas, fazendo-se uma classificação, uma análise e uma contextualização daquilo que se

dispõe. E, por último, é imprescindível que se vincule o que se passou a conhecer, mas de maneira pertinente e útil com a produção de diferentes e novas formas de progresso e desenvolvimento. Só assim se perceberá se o conhecimento realmente aconteceu. Portanto, não basta produzir conhecimento, mas é preciso produzir as condições de produção de conhecimento (Pimenta, 1996).

Sabemos que vivemos já a algum tempo na sociedade da informação, onde as notícias veiculadas têm o poder de circularem em uma velocidade instantânea, pondo à prova o papel do professor em uma realidade em que tudo “já se sabe”. Para que serviria então a escola nesse contexto? Qual lugar os saberes docentes ocupariam em meio a todo esse processo?

Como já refletido, se informar não significa necessariamente conhecer. Para que se conheça algo é preciso que se maneje com as informações disponibilizadas. E é exatamente nessa sociedade da informação, onde muitos pensam que tudo sabem é que o professor torna-se cada vez mais importante, essencial e insubstituível, pois é ele que tem o papel, a função fundamental de *mediar* o processo de construção dos conhecimentos através das informações que se têm disponíveis.

A mediação entre professores e alunos é a peça chave para que os saberes docentes possam se manifestar através da prática e do diálogo, possibilitando a reflexão e o desenvolvimento de uma sabedoria necessária à permanente construção do homem no meio social em que vivemos.

A educação escolar jamais poderá ser descartada, pois ela tendo como função contribuir com o processo de humanização entre todos os envolvidos numa instituição de ensino, realiza principalmente entre alunos e professores um trabalho coletivo e interdisciplinar, com vistas a uma inserção social crítica e transformadora.

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS E A INTERDISCIPLINARIDADE

A formação exigida dos professores para trabalhar com os Anos Iniciais é o curso de Pedagogia. Este curso assume a responsabilidade em formar esses profissionais para a docência na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, conforme instituído na Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96) e nas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (DCNs).

Gatti (2010) destaca a importância da formação inicial na licenciatura em Pedagogia, mas registra grande preocupação com esse curso, cujas ementas abordam teorias políticas, sociológicas e psicológicas, importantes para a conscientização no trabalho do professor; porém insuficientes para as atividades de ensino. Evidencia ainda um quadro frágil com os conteúdos das disciplinas a serem ensinados, pois, em sua grande maioria, são abordados de forma genérica, sinalizando frágil associação com as práticas docentes.

Essa constatação da autora, nos leva a problematizar o que realmente acontece na prática do cotidiano dos professores dos anos iniciais, pois o pedagogo precisa “dar conta” de todas as matérias do 1º ao 5º ano (além de todas as competências que devem ser desenvolvidas na Educação Infantil com os alunos) e, por muitas e muitas vezes pela sua formação deficitária, ele não consegue ensinar tudo, pois não sabe tudo e o curso que deveria tê-lo embasado de forma específica e não genérica, como diz a autora, assim não o fez. Dessa forma, percebe-se a importância dessa formação inicial articulada com as prioridades da prática, com a aprendizagem de todos os conteúdos na íntegra do que deverá ser trabalhado quando o docente estiver na escola com seus alunos.

Muitos professores relatam que aprendem o ofício da profissão na prática, com lembranças de seus professores, observando seus pares mais experientes e nas formações em serviço.

Para Libâneo (2012) a dissociação entre didática, conhecimento e metodologia de ensino se resume a três aspectos: a didática ensinada nas licenciaturas sem vínculo com os conteúdos, a distância entre os conhecimentos específicos e os conhecimentos pedagógicos e ainda a ausência, nos cursos de licenciatura, de integração entre a didática geral e as disciplinas.

A formação pedagógica recebida na formação inicial para atuar de forma satisfatória e conforme o contexto dos alunos, ainda parece ser insuficiente, então somente durante a caminhada profissional, pensando e refletindo sobre a prática no próprio ambiente escolar, transformada em busca para entender os processos de aprendizagem, é que se conseguirá avançar no trabalho pedagógico.

Na realidade, (e que custará muito a se tornar uma realidade e, talvez nem se torne), as matérias específicas precisariam ser ministradas por professores de cada área, que tiveram sua formação voltada somente para uma disciplina. A carga de conhecimento que um pedagogo precisa ter para contemplar todos os desafios do ensino fundamental é bastante extensa.

Mas... e a formação continuada dos professores não trataria de aperfeiçoar a prática docente? Nem sempre!

O acesso aos espaços para a troca de experiências, não garante a construção de práticas de qualidade. É essencial que propostas desafiadoras, ações e atitudes dos formadores se tornem fundamentais para a reflexão do professor sobre suas próprias práticas e a conscientização a respeito das intervenções e decisões que ele próprio precisará adotar. Somente o trabalho da gestão escolar em oportunizar espaços de troca com os pares mais experientes, também não é suficiente para a garantia de um processo satisfatório do trabalho docente.

Diante de todo esse quadro, nos questionamos então: Como a formação continuada poderia ajudar na questão de um trabalho mais completo do professor, o qual se sentiria apoiado para exercer sua docência, já que em sua formação inicial não obteve toda a teoria necessária para o exercício de sua profissão?

A prática interdisciplinar se mostra como um caminho, uma alternativa para esta questão tão importante na prática cotidiana.

A interdisciplinaridade no campo da Ciência corresponde à necessidade de superar a visão fragmentada do conhecimento. Essa superação se dá no âmbito escolar, quando o conhecimento é apresentado e construído fazendo com que se entenda que a escola e o conhecimento não são separados da vida social de outras esferas da vida humana. A interdisciplinaridade, de acordo com Fazenda (2011, p.34.), consiste essencialmente “num trabalho em comum tendo em vista a interação das disciplinas científicas, de seus conceitos e diretrizes, de suas metodologias, de seus procedimentos, de seus dados e da organização de seu ensino”.

O trabalho interdisciplinar visa o agrupamento de diversos ramos do conhecimento, seguindo um objetivo em comum, como um assunto ou tema específico. Para Piaget (1981, p.52), a interdisciplinaridade pode ser entendida como o “intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias ciências” e se traduz como um caminho pela (re)construção do conhecimento unitário e totalizante do mundo frente à fragmentação do saber. Na escola, essa noção é materializada em práticas e reflexões como a integração de conteúdos e a interação entre ensino e pesquisa.

A formação continuada dos professores realizada pela coordenação pedagógica e gestão de uma escola, como já dito anteriormente, pode não garantir a construção de práticas de

qualidade apenas com a abertura de espaços para a troca de experiências. Ela pode quem sabe desafiar o grande grupo de docentes da escola com a proposta de realizarem um trabalho interdisciplinar, que além de relacionar duas ou mais disciplinas para aprofundar o conhecimento e levar dinâmica ao ensino irá suprir de alguma maneira a deficiência na formação dos professores em certas disciplinas, já que uma auxiliará a outra de uma maneira interessante e produtiva.

A prática interdisciplinar também tem um objetivo muito peculiar que é dar sentido e significado às aprendizagens dos alunos. Nessa prática as propostas articulam vários pontos de vista, saberes, áreas de conhecimento, trazendo questões complexas do dia a dia e que fazem educadores e estudantes perceberem que o conhecimento segmentado (disciplinar) precisa ser composto por olhares diversos para conseguir encontrar significados mais amplos.

Como então a interdisciplinaridade no âmbito do conhecimento escolar pode ser construída na prática? Cooper (2006) nos traz uma sugestão relacionada ao trabalho com peças teatrais:

As peças têm sido elogiadas há muito tempo, por educadores, como o veículo mais rico e poderoso para o aprendizado inicial, proporcionando uma oportunidade esplêndida para as crianças se engajarem com os tempos passados. Winnicot, citado por Bruce (1991, p. 71) sugeriu que os adultos são capazes de se relacionarem com eventos importantes, figuras heroicas, músicas e pinturas, se eles relacionarem entre eles e se unirem com o que é importante, por meio da peça. Erickson (1965) descobriu que se as crianças são encorajadas a reconstruírem cenas empolgantes de lendas populares através de “vamos fingir uma peça”, elas servem de metáforas para as suas vidas, preocupações e interesses e as ajudam a se engajarem com as principais correntes de emoções que as ligam a outros tempos e lugares. Bruce (1991), descreve como um grupo de crianças de 5 anos ouviu histórias sobre o Príncipe Negro e Rei Arthur, o que as levou a participar de várias peças sobre príncipes e princesas. Por exemplo, Hannah, 5 anos, e Toni, 3 anos, utilizaram um roteiro rudimentar sobre São Jorge e o Dragão como base para uma peça. Este autor também relatou como um professor adicionou asas a um pônei de brinquedo para recontar a história de Pégasus. Garvey (1977) enfatizou a importância da peça que reconstrói histórias sobre outros tempos e lugares, já que isso envolve diálogos experimentais e permite que as crianças explorem emoções, relacionamentos e situações, tempos e lugares fora de suas experiências (COOPER, 2006, p. 183-184).

De acordo com as proposições do autor, percebe-se o quanto o uso das artes, principalmente das peças teatrais podem colaborar com o entendimento dos alunos sobre determinado assunto que estejam trabalhando. Ao atuarem e criarem/recriarem, os estudantes são levados a conhecer novas perspectivas de si mesmos, daquilo que já conhecem e do que são capazes de fazer e aprender, pois ao despojarem-se daquela condição de simples receptáculos do saber, eles pesquisam, descobrem, investigam possibilidades e atuam como criadores/recriadores de histórias, construindo saberes através de seus protagonismos.

Todo esse processo ocorre sempre com a mediação dos professores, que os orientam sobre como diferentes conhecimentos podem fazer parte de uma totalidade, como tudo pode se relacionar, principalmente com a colaboração das diversas disciplinas e suas especificidades.

A interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa. A prática interdisciplinar sempre deve estabelecer a dialogicidade e a integração e estas ações devem ser recíprocas entre os docentes das diversas áreas. [...] a colaboração entre as diversas disciplinas ou entre os setores heterogêneos de uma mesma ciência conduz a interações propriamente ditas, isto é, existe certa reciprocidade nos intercâmbios, de tal forma que, no final do processo interativo, cada disciplina saia enriquecida (JAPIASSU, 1976, p. 74).

Como sugestão de momentos interdisciplinares, lanço duas ideias que poderiam enriquecer os conhecimentos dos alunos e também a prática dos docentes.

A primeira seria a criação de uma história em quadrinhos. Nessa prática, os alunos após pesquisarem, discutirem e conversarem sobre determinado tema teriam a oportunidade de criar personagens e diálogos que contassem como a história poderia ter acontecido e o que nessas duas abordagens poderiam ter de influência na vida presente, no cotidiano. Quatro professores de áreas específicas fariam parte da atividade: docente da disciplina de *História* – colaborando com a compreensão de fatos históricos e suas relações como nossas vidas atuais; docente da disciplina de *Artes* -ensinando práticas sobre desenhos e outras intervenções artísticas adequadas; docente da disciplina de *Português* - trabalhando com a formação das palavras, coerência e coesão textual e docente da disciplina de *Matemática*, construindo com os alunos noções de tamanhos e medidas dos quadrinhos dentro das páginas do livro em quadrinhos, por exemplo.

A segunda sugestão seria a produção de um filme na mesma lógica da criação das histórias em quadrinhos. Os alunos seriam incentivados a pesquisar e investigar sobre determinado assunto e, com as informações produziram um filme contando sobre suas interpretações e reinterpretções históricas, fazendo sempre a devida conexão com o momento presente, para que eles (os alunos) e quem assista consiga relacionar a história como mudança ou continuidade do que aconteceu em tempos passados. Docentes das disciplinas de História, Geografia, Português e Artes seriam os principais envolvidos neste momento interdisciplinar.

Na análise de Frigotto (1995, p. 26), a interdisciplinaridade impõe-se pela própria forma de o "homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social". Mesmo delimitando o problema a ser estudado, não podemos abandonar as múltiplas determinações e mediações históricas que o constituem.

Nesse sentido a interdisciplinaridade mostra-se como uma oportunidade, um caminho a ser desvelado por estudantes e professores em busca da não-fragmentação de conteúdos e superação de algumas falhas na formação inicial dos docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática educativa revela muitos desafios quando encarada com seriedade e profissionalismo. Um dos maiores deles é a de conseguir fazer com os alunos assimilem conteúdos e conhecimentos com a realidade social em que vivem. Levar um ser humano a fazer essa conexão e tentar fazer com que ele mude sua realidade através de ações inovadoras, com certeza não é uma tarefa nada fácil mesmo para um docente que se proponha a realizar tal tarefa com todo amor e esperança.

Os saberes docentes vistos e discutidos durante o artigo se mostram como um caminho o qual os professores precisam recorrer para realizar um bom trabalho pedagógico e se constituírem enquanto profissionais que buscam uma identidade em seus cotidianos.

A formação continuada tão essencial na caminhada dos docentes, assim como os saberes, é fundamental para que o processo pedagógico construído com os alunos seja de qualidade e com significado para ambos. O aluno ao participar de uma aula onde o professor refletiu, estudou e se empenhou para oferecer o seu melhor e o professor ao fazer o exercício da busca, da pesquisa e de dar espaço ao estudante para que se seja também protagonista de seus processos de aprendizagem, com certeza estará demonstrando que está sempre buscando, aprendendo, se atualizando, lendo sobre novas teorias.

Entrelaçando os saberes docentes e a formação contínua que os professores precisam ter ao longo de sua carreira, temos a interdisciplinaridade a qual propõe uma articulação de pontos de vista, saberes e áreas de conhecimento. Em uma prática interdisciplinar educadores e estudantes reconhecem que o conhecimento segmentado, fragmentado, disciplinar necessita de diferentes olhares para que sentidos maiores sejam observados e construídos durante os processos escolares, assim como os processos que fazem parte da vida cotidiana.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado, 1996.
- COOPER, H. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. **Educar**, Curitiba, número especial, p. 171-190, 2006.
- FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia.** 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011,[1979].
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito.** Petrópolis: Vozes, 1995.
- GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores no Brasil: características e problemas.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 02 mar. 2020.
- GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí: Editora UNIJUI, 1998. 480 p.
- JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- LIBÂNEO, José Carlos. **A persistente dissociação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar na formação de professores: problemas e perspectivas.** In: REUNIÃO DA ANPED-Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 35., 2012, Porto de Galinhas. Anais. Disponível em: . Acesso em: 15 mar. 2020
- MORIN, Edgar. **Toffler e Morin debatem sociedade pós-industrial.** Folha de São Paulo. World Media. São Paulo, 12 dez.1993.
- PIAGET, J. Problèmes Généraux de la Recherche Interdisciplinaire et Mécanismes Communs. In: PIAGET, J., **Épistémologie des Sciences de l'Homme.** Paris: Gallimard, 1981.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor.** in: R. Fac. Educ., São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Esboço de uma problemática do saber docente.** Teoria & Educação. Porto Alegre, n. 4, p.215-234, 1991.

CAPÍTULO 18

EXPERIMENTAÇÃO COMO UMA AUTOEDUCAÇÃO FACILITADORA DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DE MATEMÁTICA E FÍSICA

Thiago Bruno Granja Nogueira, Licenciado em Ciências Sociais, UNIVASF
Luciano Silva de Menezes, Mestre em Ecologia humana e Gestão Socioambiental, UNEB,
Juazeiro, BA

Flávia Jussara de Santana Menezes, Mestre em engenharia agrícola, UNIVASF,
UNINASSAU, Petrolina e Professora de Matemática da SEDUC, PE

RESUMO

A “experimentação” nos remete a uma espécie de “autoeducação facilitadora do processo de aprendizagem no Ensino de Matemática e Física”. Essas atividades de experimentação expõem procedimentos e conjunturas socioeducacionais, fundamentais, que devem ser constantemente revisados e alterados. São conjunturas peculiares às atividades práticas que envolvem trabalhos realizados, em ações conjuntas, por professores e alunos. O objetivo geral dessa pesquisa é compreender se a “experimentação” pode ser considerada uma “autoeducação facilitadora de aprendizagem no ensino de Matemática e Física”. A metodologia utilizada nessa pesquisa é de revisão bibliográfica, de abordagem narrativa e descritiva e de caráter qualitativo. Os resultados alcançados mostram que é fundamental o desenvolvimento de uma consciência prática e teórica que se volte para uma continuidade, articuladas, e não apenas uma mera experimentação pontual.

PALAVRAS-CHAVE: Experimentação. Autoeducação. Aprendizagem. Matemática.

INTRODUÇÃO

A “Experimentação como uma Autoeducação Facilitadora de Aprendizagem no Ensino de Matemática e Física” nos remete aos contextos específicos das atividades práticas que envolvem professor e alunos. Amplia-se, portanto, as atividades de especulações teóricas e metodológicas na medida em que nos colocamos como sujeitos ativos e práticos na construção do conhecimento, mediante materiais físicos. Diante dessas e outras inúmeras possibilidades, podemos indagar: a “experimentação” pode ser considerada uma atividade de “autoeducação facilitadora de aprendizagem no ensino de Matemática e Física”?

Alguns métodos de ensino da Matemática e da Física têm mostrado aprimoramentos, sobretudo, com conexões entre abordagens diferenciadas e com inovações, muitas vezes, com usos de atividades experimentais. Em face desse quadro, é possível conjecturar que essa

evolução, em alguns casos, pode ser entendida como “autoeducação facilitadora de aprendizagem” no ensino das duas disciplinas – Matemática e Física. Situações concretas de atividades que geram aprendizados que vão além do âmbito formal da educação, talvez possam ser classificadas como uma forma de “autoeducação facilitadora de aprendizagem”.

O objetivo geral dessa pesquisa é compreender se a “experimentação” pode ser considerada uma “autoeducação facilitadora de aprendizagem no ensino de Matemática e Física”. Os objetivos específicos são analisar e elucidar, dentro das nossas possibilidades, conceitos fundamentais, como “experimentos”, “demonstração”, “verificação”, “empirismo”, “indução”, “dedução”, “autoeducação”.

A importância que justifica essa pesquisa se deve ao fato de que ela busca apresentar, sintetizando e aproximando conceitos históricos – filosóficos da ciência que foram, ao longo da história, desenvolvidos por autores relevantes.

MATERIAL E MÉTODOS

A metodologia caracteriza um processo utilizado para alcançar um determinado fim. Essa se configura como os caminhos e instrumentos utilizados para se fazer pesquisa científica, os quais respondem ao “como fazê-lo de forma eficiente”.

Trata-se de uma pesquisa exploratória, uma vez que o embasamento teórico proporcionou maior familiaridade com o problema e compreensão (GIL, 1991).

Os objetivos da pesquisa aqui delineada foram:

- Investigar e analisar os conceitos de “experimentos”, “demonstração”, “verificação”, “empirismo”, “indução”, “dedução”, “autoeducação”.

- Conhecer as relações entre a experimentação e o ensino da Matemática e da Física.

Os pressupostos que levaram ao desenvolvimento desta pesquisa foram às experiências em regências de aulas, que nos fizeram refletir a relação sobre o “experimento” e a “autoeducação” como facilitadoras de aprendizagem no ensino de Matemática e de Física.

A metodologia utilizada nessa pesquisa é de revisão bibliográfica, de abordagem narrativa e descritiva¹¹. É uma pesquisa exploratória de caráter qualitativo. Essa revisão, não sistemática, explora e analisa trabalhos específicos que tratam de temáticas e conceitos externados ao longo do trabalho.

PLURALIDADE DE ABORDAGENS.

Schossler e Dullius (2011) entendem que a utilização de diferentes abordagens metodológicas pode auxiliar nos processos de aprendizagem, sobretudo, no que diz respeito ao comportamento proativo e instigante.

Em Sá (2020), a estratégia metodológica das atividades experimentais diz respeito aos processos didáticos com a realização de tarefas que engloba materiais concretos e/ou ideias elaboradas pelo docente com o intuito de conduzir os alunos à construção do conhecimento matemático específico, com registros de resultados, análises e reflexões sobre o produto obtido. Segundo Sá (2020), o ensino das atividades experimentais se distingue das demais “tendências de educação matemática”, por ser estruturado, sequencial, diretivo e por ser comprometido com os conteúdos.

Refletir¹² sobre a experimentação como “autoeducação facilitadora da aprendizagem” exige, a princípio, duas abordagens conceituais. A primeira se refere ao conceito de educação – *edacatio*, que, de acordo com Nieuwenhuis (2017), é um termo latino, composto do termo *è*, de, *ducere*, retirar. Nesse caso, implica em retirar ou extrair a substância do homem. Em alemão, a palavra apresenta o mesmo sentido: *erziehung*, de *er* e *ziehen*. Não é, portanto, do exterior para o interior, mas, ao contrário, do interior para o exterior.

Na segunda abordagem, temos o conceito “autoeducação”, que segundo Nieuwenhuis (2017), é compreendido teoricamente como um poderoso fator de crescimento do ser humano, tanto em ciência, quanto em consciência. E, de fato, as “atividades experimentais” de

11 Sobre as “revisões narrativas”, observar MATTOS, P.C. **Tipos de revisão de literatura**. 2015. UNESP. F.C.A. Revisões narrativas são desprovidas de critérios sistemáticos e explícitos. Nessas revisões as coletas de dados não ocorrem por meios de sistemas sofisticados.

12 A reflexão, segundo Bachelard (1971), determina as regiões do saber científico. Ela jamais poderá ser alcançada numa fenomenologia de primeira apreciação. (p. 33). Sobre a Fenomenologia de primeira percepção, Cf. BACHELARD, G. **A epistemologia**. Lisboa. Portugal. 1ª ed. Edições 70, 1971.

Matemática e de Física, amiúde, têm buscado esses objetivos de crescimento individual e coletivo, na construção do conhecimento.

ANÁLISES SOBRE PROCEDIMENTOS DE TRABALHOS

Em relação ao ensino da matemática, Boaler (2018) ressalta alguns equívocos cometidos por professores, estudantes e pais. Dentre esses equívocos estão às ideias de que a disciplina Matemática é uma matéria de regras e procedimentos. Outro erro bastante cometido é a concepção de que a Matemática só lida com números e que o estudante excepcional é aquele que consegue atingir resoluções de cálculos com grande rapidez. E, por fim, sublinha-se o equívoco de respostas exclusivamente dicotômica - certa ou errada.

A sujeição dos estudantes aos procedimentos áridos e desconexos das realidades geram esses e outros equívocos. Além disso, restringem o “pensamento matemático” que, de acordo com Boaler (2018), está no centro do pensamento. Com efeito, pode, assim, tornar a disciplina muito empobrecida, reduzida e sem as enriquecedoras “aberturas”. Nesse caso, o ensino de modo mais amplo, criativo, visual e conectado profundamente são frutos dessa “abertura” imprescindível da própria disciplina.

Schoenfeld (2000) ressalta a importância do comportamento do professor e do pesquisador, da organização de seus planos de aulas, de suas atividades de pesquisas que visam novas descobertas. Nas suas atitudes comportamentais é preciso buscar o maior número possível de informações sobre os fenômenos postos em questões para que seja possível uma melhor verificação de suas consistências. Todavia, o autor faz uma observação a respeito das diferenças entre uma “pesquisa educacional da docência da Matemática” e uma “pesquisa de Matemática no trabalho de campo”.

No primeiro caso, é possível uma abordagem científica, porém é preciso ser cauteloso devido às “armadilhas” da ciência, por isso ele recomenda um raciocínio cuidadoso, com padrões de evidências e com um emprego de uma ampla variedade de métodos apropriados para cada atividade posta em prática. Por outro lado, a “pesquisa de Matemática em trabalho de campo” lida com linhagens matemáticas que medem séculos e até mesmo milênios, sendo para Schoenfeld (2000), um verdadeiro contraste em relação às “pesquisas do campo educacional da Matemática”, sobretudo, no tocante a graduação em Matemática.

EXPERIMENTOS E APRENDIZAGEM

De acordo com Abbagnano (2012), o *experimentum* - experimento possui um valor específico de “experiência controlada” ou “dirigida”, ou seja, que se encontra “sob uma observação”. O autor enfatiza o pensamento kantiano, no que diz respeito ao “experimento” que corresponde aos fatos naturais, que só ocorrem quando nossas ações intervêm. Incorpora-se a essas ideias a concepção do fisiologista Claude Bernard (1813-1878), que classificava o “experimento” como uma observação provocada com a finalidade de originar novas ideias¹³.

Com o intuito de demonstrar a importância das “atividades experimentais” para o ensino de ciências nas disciplinas Matemática, Física e Química, Dick (2016) procura elucidar o conceito de “atividade experimental”, no âmbito do seu trabalho. Nesse caso, o conceito de “atividades experimentais” se aproxima das ações práticas em detrimento da passividade do estudante. Além desse aspecto proativo é também levado em consideração todo capital histórico de “experiência¹⁴” cultural dos estudantes que será imprescindível para a construção do conhecimento nas “atividades experimentais”.

A construção do conhecimento resultante das atividades experimentais requer, dentre uma série de medidas, alguns aprofundamentos prospectivos, como podemos observar a partir do esboço na tabela a seguir:

Tab. 01. CONCEITUALIZAÇÃO DE ATIVIDADES EXPERIEMENTAIS

Atividades Experimentais	1 Atividade de demonstração
	2 - Atividade de verificação
	3 - Atividade de investigação
Categorias de atividades experimentais	A - Experimentos demonstrativos
	B - Experimentos descritivos
	C - Experimentos investigativos

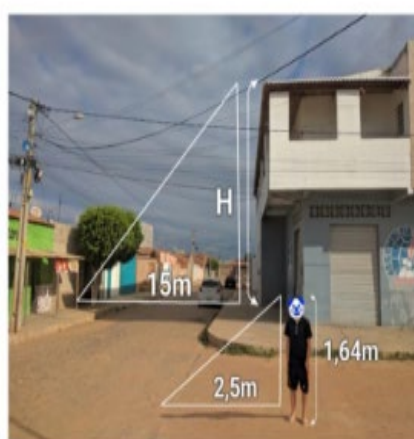
¹³ Introduction à L'étude de la médecine expérimentale, 1865. Citado por Abbagnano (2012).

¹⁴ Dentre as várias concepções do termo “experiência”, destacamos em Mora (1998), a concepção de que a “experiência” é o ensinamento adquirido com a prática. Ao citar Edmund Husserl (1859-1938), Mora (1998) mostra que a realidade é dada por intermédio da experiência, antes de toda reflexão.

--	--

Fonte: quadro sinóptico de elaboração do autor, a partir Araújo e Abib (2003), Oliveira (2010), Campos e Nigro (1999) e Boseli (2014). Citados por Dick (2016).

Como exemplo de atividade de investigação, podemos citar uma aplicação do Teorema de Tales, o cálculo de altura de objetos inacessíveis, utilizando a sombra e relações de proporcionalidade, conforme a figura 1. Nesta, o aluno relacionou a semelhança de triângulo e teorema de Tales em uma atividade investigativa, problematizada, para determinar a altura do prédio.



Ideia de Tales de Mileto

$$\frac{H}{h} = \frac{S}{s}$$

$$\frac{H}{1,64} = \frac{15}{2,5}$$

$$H = \frac{15 \times 1,64}{2,5}$$

$$H = 9,84m$$

Figura 1: Exemplo de atividade aplicação do teorema de Tales. **Fonte:** próprio autor.

Alguns conceitos são mais que sustentáculos teóricos e metodológicos para as atividades experimentais. É possível termos uma ideia, principiante, da essência fulcral de cada conceito na tabela seguinte.

Tab. 02. CONCEITUALIZAÇÃO DE ATIVIDADES EXPERIEMENTAIS

1 - Atividade demonstrativa.	“Demonstração” deriva do Latim <i>Demonstratio</i> é a ação de demonstrar, em Japiassú e Marcondes (2001), demonstração corresponde à operação ou raciocínio que nos permite estabelecer a verdade ou a falsidade de uma proposição-conclusão. Nesse caso, a demonstração experimental ocorre com um fato, uma lei, uma teoria mediante a experiência. Estabelece a validade da hipótese com a “verificação experimental”.
2 - Atividade empirista- indutivista.	O conceito “empirismo” deriva do grego “empiria”, que significa experiência. Schöpke (2010) destaca o nascimento empirismo na Inglaterra e como maior expoente, Bacon (1561-1626), além de outros teóricos importantes como: Thamas Hobbes (1588-1679), John Locke (1632-1704), George Berkeley (1685-1753) e David

	Hume (1711-1776). E a respeito do “método indutivista”, Japiassú e Marcondes (2001), afirma que a sua valorização se deve pelas concepções empiristas. Nesse caso, a indução é um elemento que forma o método científico de modo a permitir a generalização de resultados que concluem o experimento.
3 - Atividade dedutivista - racionalista e construtivista.	O conceito de “dedução” provém da palavra latina “ <i>deductio</i> ”. Japiassú e Marcondes (2001) classificam o “silogismo” ou o “raciocínio matemático”. Segundo os autores, na Matemática, “dedução” é sinônimo de “demonstração” e “racionalista” engloba tudo que pertence ou se baseia na razão, nas decisões e/ou nos princípios racionais. O construtivista, na lógica da Matemática, faz uso de uma “teoria construtivista” que só afirma alguma proposição, como real, caso ela seja suscetível de prova.
4 - Atividade prática (investigação científica).	A investigação científica é um conceito que, segundo Abbagnano (2012), está estreitamente ligado à filosofia e tem sido objeto de indagações filosóficas. O autor salienta o pensamento do filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952), que no mundo moderno, entende a “teoria da investigação” como um trabalho gerador de todas as formas de lógicas, com suas propriedades características.

Fonte: quadro sinóptico de elaboração do autor, a partir Rosito (2003), citado por Dick (2016).

Almeida e Malheiro (2019) consideram a “metodologia investigativa” aplicada como mais uma possibilidade didática no ensino da Matemática, pelo fato dela proporcionar as investigações, explorações e redescobertas das conjunturas e propriedades da disciplina. E nas etapas da “atividade experimental”, os autores observaram que os estudantes, a princípio, equivocaram-se em relação aos conceitos elementares da geometria plana, a exemplo dos conceitos de “área” e de “volume”. Contudo, em face da “atividade experimental”, Almeida e Malheiro (2019) puderam observar que, gradativamente, os estudantes foram se familiarizando com as nomenclaturas e conceitos da geometria e da matemática.

Campos e Araújo (2015) sublinharam, ao investigarem interações metodológicas e viabilidades da “modelagem matemática” e o “experimento em Ensino da Física”, a relevância contributiva dessa aproximação de abordagens pedagógicas. Todavia, é demasiadamente compreensível toda dificuldade e/ou equívoco que venham ocorrer quando propomos diálogos teóricos e metodológicos que buscam modificar quadros fechados das disciplinas para atingir níveis enriquecedores e mais satisfatórios.

A respeito das possibilidades de atividades do Ensino da Matemática, Sá (2020) menciona uma dupla possibilidade. Ele classifica “duas categorias”. A primeira diz respeito ao protagonismo único do professor; enquanto, que, a segunda, refere-se ao protagonismo compartilhado por profissionais e estudantes. A primeira restringe a ação conjunta. Ela não resulta num produto da ação coletiva, não possui ações mediadas e exclui a participação dos alunos. Na segunda categoria a participação dos estudantes se dá com organizações próprias. Essa categoria, de acordo com o autor corresponde às “tendências da educação Matemática”. Nessas tendências ocorrem, portanto, aberturas para o uso de tecnologias, aproveitamentos com jogos e outros materiais didáticos. Enfatiza-se a possibilidade do aprofundamento do conhecimento histórico e filosófico da Matemática e da Etnomatemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que a “experimentação”, em muitas circunstâncias, pode tanto facilitar o processo de ensino e de aprendizagem, quanto ser uma tarefa de autoeducação. Constatamos essas possibilidades nos trabalhos de Campos (2015), em pesquisas de Almeida e Malheiro (2019), nos trabalhos de Dick (2016) e, sobretudo, em diversas pesquisas de Boaler (2018). Por outro lado, notamos que, mesmo em face das dificuldades, restrições, circunscritas, específicas e gerais, os “experimentos” científicos implicam em incipiências de uma “autoeducação”. Todavia, ainda assim, é fundamental o desenvolvimento de uma consciência prática e teórica que se volte para uma continuidade e não, apenas, contente-se com uma mera experimentação pontual.

A busca incessante pela continuidade do experimento profissional é também uma das características das atividades interventivas realizadas por Lenoir (2007), no campo da ciência educacional. Seus experimentos têm sido exercidos, em continuidade, na Paris X – Nanterre. Com efeito, percebemos a importância e a complexidade do “experimento”, que, por sua vez, ultrapassam muito as noções equivocadas e restritivas que temos ou construímos a seu respeito.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 6ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes. 2012, p. 1.206.

ALMEIDA, W.N.C.; MALHEIRO, J.M. da S. **A experimentação investigativa como possibilidade didática no ensino da Matemática.** O problema das formas em um clube de ciências. *Experiências em Ensino de Ciências*. Vol. 14. Nº 1, 2019. P. 321- 405.

ARAÚJO, M. S. T. de; ABIB, M. L. V. dos Santos. **Atividades experimentais no Ensino de Física: Diferentes enfoques, diferentes finalidades.** *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 25, n. 2, p. 176-194, jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbef/v25n2/a07v25n2.pdf>>. Acesso em 05 de abril de 2021.

BACHELARD, G. **A epistemologia.** Lisboa. Portugal. 1ª ed. Edições 70, 1971. p. 226.

BASSOLI, F. **Atividades práticas e o ensino-aprendizagem de ciência(s): mitos, tendências e distorções.** *Ciência Educação*, Bauru, v. 20, n. 3, p. 579-593, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v20n3/1516-7313-ciedu-20-03-0579.pdf>>. Acesso em 02 de abril 2021.

BOALER, J. **Mentalidades Matemática:** Estimulando o potencial dos estudantes por meio da matemática criativa, das imagens inspiradoras e do ensino inovador. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 256.

CAMPOS, L. da S.; ARAÚJO, M.S.T. **Articulação do Ensino de Física como Ensino de Matemática e das Atividades Experimentais.** *Revista Metáfora Educacional – RME*. Nº 19, 2015.

CAMPOS, M. C. da C.; NIGRO, R. G. **Didática de ciências:** o ensino-aprendizagem como investigação. São Paulo: FTD, 1999.

DICK, A.P. **Aprender experimentando:** uma possibilidade para o ensino da Matemática, da Física e da Química no contexto da formação de professores da Educação Infantil e das séries iniciais. XX. EBRAPÉM- Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós Graduação em Educação Matemática. Curitiba-PR, 2016. p. 01-12.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1991.

LENOIR, H. **Educar para Emancipar.** São Paulo: Imaginário. UFAM – Universidade Federal do Amazonas. 2007, p. 126.

MATTOS, P.C. **Tipos de revisão de literatura.** UNESP. F. C. A. São Paulo, 2015. p. 01 – 09.

MORA, J. F. **Dicionário de Filosofia 3ª ed.** São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 734.

NIEUWENHUIS, F. D. A Educação de Amanhã. In: Reclus e *et al.* **O Futuro de Nossas Crianças e outros ensaios.** São Paulo: Intermezzo, 2017. p. 144.

ROSITO, B. A. **O ensino de ciências e a experimentação.** In: MORAES, Roque (Org.). *Construtivismo e ensino de ciências*. 2ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 195-208.

SÁ, P.F. de. **As atividades experimentais no ensino de matemática.** *REMATEC Revista de Matemática, Ensino e Cultura*. Ano 15, Nº 35. 2020. p. 143-162.

SCHOENFELD, A.H. **Purposes and Methods of Research in Mathematics Education.** *Notices of the AMS.* University of California, Berkeley. 2000 p. 641-649.

SCHÖPKE, R. **Dicionário filosófico.** Conceitos fundamentais. São Paulo; Martins Fontes, 2010. p. 252.

SCHOSSLER, A.; DULLIUS, M.M. **Metodologias para o Ensino de Ciências Exatas.** XII Salão de Iniciação Científica PUCRS 2011. p. 01-03.

CAPÍTULO 19

O GESTOR ESCOLAR E SEU OLHAR SOBRE A INCLUSÃO: A FORMAÇÃO EM FOCO

Flaviane Pelloso Molina Freitas, Doutora em Educação. Professora Colaboradora na Universidade Estadual do Norte do Paraná

Jáima Pinheiro de Oliveira, Doutora em Educação. Professora Adjunta na Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO

Este trabalho evidencia o papel do gestor escolar e sua formação para atuação frente a inclusão escolar. Objetivou-se identificar qual a formação continuada que os gestores escolares precisam para enfrentar a realidade da inclusão de alunos do público alvo da educação especial em suas escolas. Para tanto, realizou-se uma pesquisa participativa colaborativa por meio de grupo focal com análise das discussões através da Classificação Hierárquica Descendente por meio do software IRaMuTeQ®. Buscou-se em cada tópico de discussão uma análise do discurso do grupo focal e os dados obtidos revelam a relevância de a formação para atuação do gestor escolar frente a inclusão abarcar alguns elementos básicos como o reconhecimento da inclusão escolar como um direito, a valorização da diferença e diversidade do aluno e a importância da mudança na educação e na escola. E ao que se refere o papel do gestor escolar, verificou-se uma lacuna formativa quanto a construção do projeto político pedagógico (PPP) inclusivo, o exercício da Gestão participativa e democrática, com a Gestão do clima e da cultura escolar inclusivos.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão escolar; Inclusão escolar; Formação do gestor.

INTRODUÇÃO

O termo gestão em contraponto ao termo direção, pressupõe participação e democracia como sinônimo de delegação de poder. Nesse sentido, as políticas educacionais apontam, de forma cumulativa, para a gestão educacional e escolar de maneira democrática, e inclusiva (VIEIRA E GARCEZ, 2004).

Essa realidade apresentam novas linhas para os setores sociais, e também para a educação, evidenciando inovações na gestão educacional e gestão escolar, e “[...] incumbindo à escola de novas atribuições e conseqüentemente um novo perfil de gestor escolar. Desse processo decorrem políticas de formação continuada para gestores escolares” (DALVA, 2012,

p. 1). Assim, a formação do gestor escolar apresenta desafios, sendo um dos maiores que diz respeito à qualificação do gestor para que venha ter capacitação para atender essas novas demandas sociais, exigindo uma “[...] revisão dos processos de formação, nos quais a gestão centrada na coordenação, na liderança, na conjugação de esforços, e no desenvolvimento do projeto institucional constituem fatores determinantes da melhoria da qualidade do ensino” (CASTRO, 1998, p. 46).

O desenvolvimento do ensino e aprendizagem dentro da sala de aula não é trabalho do gestor, mas é atribuição do gestor coordenar, supervisionar e manter outras ações articuladas, em que se depende, em grande proporção, o trabalho educacional (ALBUQUERQUE, 2012). Assim “[...] exige-se uma formação inicial abrangente e teoricamente sólida, facilitadora da articulação com a prática gestora cotidiana e da compreensão do contexto da escola e do contexto sócio econômico do qual faz parte” (ALBUQUERQUE, 2012, p. 1).

Legalmente encontra-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/1996 (BRASIL, 1996) em seu Artigo 64, a formação para os profissionais da educação com foco em administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional da educação básica, deve ocorrer no curso de graduação de pedagogia ou em nível de pós-graduação. Albuquerque (2012) menciona que a formação do gestor, no curso de Pedagogia, anteriormente, era contemplado pela habilitação em Administração Escolar através da Resolução n.º 02/69. Posteriormente, com a LDB (BRASIL, 1996) houve uma supressão das Habilitações dando outras duas alternativas para formação do profissional do gestor escolar, sendo ou graduação no Curso de Pedagogia ou em Curso de Pós Graduação (ALBUQUERQUE, 2012). Reflete-se assim a questão de um excesso de atributos formativos, pois o licenciado de pedagogia forma-se para a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, para o Ensino Médio, na modalidade normal, em detrimento da Formação do Bacharel, Cientista da Educação (ALBUQUERQUE, 2012).

Na atualidade não existe uma formação em um curso específico de gestores. A LDB (BRASIL, 1996), em seu Artigo 64 prevê uma formação mais abrangente de profissionais para planejar, administrar, orientar, supervisionar e inspecionar a educação básica. Pela legislação vigente não há necessidade de formação específica para a atuação como gestor escolar. Contudo, demonstra relevante essa especificidade para a formação da gestão escolar, pois se trata de uma função complexa e que exige muita competência de quem assume. Entretanto, surge também a necessidade em se pensar que os conhecimentos vinculados ao

gestor/administrador poderiam estar presentes em outros cursos de formação de professores, acreditando que dessa maneira todos os professores passariam a ter condições de participar e compreender a gestão escolar, não só os pedagogos (MORASTONI, 2004).

Machado (2000) define as competências necessárias para a atuação do gestor e menciona que para a atuação do gestor escolar, importante é o desenvolvimento em sua formação dos conceitos práticos por meio de resolução de problemas, dos temas como função social da escola articulada com a necessidade da comunidade, articulação e envolvimento da ação de pessoas na escola, construção coletiva do projeto político pedagógico, conhecimento sobre promoção de permanência e aprendizagem dos alunos, princípios de convivência democrática, gerenciamento de recursos financeiros, gerenciamento de espaço físico e patrimônio escolar, gerenciamento pessoal da escola, funcionários e professores e a avaliação do desempenho escolar.

Com destaque para a complexidade da função do gestor escolar, Libâneo (2001) cita algumas características da sua função, as quais podem ser definidas também como competências de sua atuação: habilidade de conviver de forma coletiva; capacidade para gerenciar ambiente complexo com criação de novas significações para um ambiente instável; capacidade de versar com tecnologias emergentes; possuir visão a longo prazo e assumir responsabilidade pelos resultados; saber expressar-se e saber escutar; ser criativo; possuir fundamentação teórica para embasar suas decisões; ser comprometido com a emancipação e autonomia intelectual de todos os membros da escola; honestidade e credibilidade e ainda ter consciência das oportunidades e também das limitações.

Destaca-se também que a formação para uma boa atuação do gestor escolar encontra-se como consequência um bom resultado na aprendizagem dos alunos (MACHADO, 2000). Assim Lück (2000) reafirma que a realidade escolar complexa exige uma competência maior por parte dos gestores em que sua formação é então uma necessidade e um desafio. E como forma de complementar a formação inicial a formação continuada dos gestores vem ganhando cada vez mais relevância, sendo uma condição para melhorar a profissionalização dos gestores escolares que hoje enfrentam novos desafios nas escolas e nos sistemas de ensino.

Apesar de existir a garantia na legislação educacional para o aperfeiçoamento para os profissionais da educação a realidade brasileira demonstra a carência de formação continuada em âmbito nacional para gestores escolares [...]” (TEIXEIRA, 2011). E nesta perspectiva emerge a problemática que norteou este estudo: qual a formação continuada que os gestores

escolares precisam para enfrentar a realidade da inclusão de alunos do público alvo da educação especial nas escolas? Buscando resposta a questão emergida, objetivou-se: levantar quais as necessidades formativas dos gestores de escolas de um município de pequeno porte no norte do estado do Paraná, no que diz respeito à inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo é parte de um trabalho maior de desenvolvimento de uma formação de gestores, sendo essa etapa preliminar de levantamento da realidade e necessidade formativa. Buscando realizar uma pesquisa participativa (MORETTI, ADAMS, 2011) colaborativa (CABRAL, 2012; MELLO, 2009; PIMENTA, 2005), ao pensar em um levantamento da necessidade formativa com características de participação e colaboração, optou-se pelo procedimento do grupo focal, uma vez que através dele, os dados emergem da interação de seus participantes, tendo o pesquisador como mediador e provocador das discussões e reflexões acerca do tema desejado (MORGAN, 1977 apud MANZINI, 2014).

No grupo focal, quem define o foco da discussão é o pesquisador, mas os dados sucedem da interação do grupo, onde a unidade de análise, portanto, também recai sobre o grupo. (MANZINI, 2014). As discussões orientadas pelo mediador seguiram uma teorização que permite ao pesquisador o levantamento de questões que serão relevantes e no contexto do estudo pretendido. Para tanto, se orienta a construção de um roteiro de discussão. (GATTI, 2005; MANZINI, 2014).

Sugere-se que o roteiro seja constituído de questões abertas claras e simples e fundamentadas em exemplos concretos (POWEL; SINGLE, 2006 apud MANZINI, 2014).

Para a estrutura do roteiro, Weller (2006) refere-se a importância de conter: a) um bloco temático; b) uma pergunta; c) o objetivo a ser atingido. Seguiu-se essa estrutura na construção do roteiro (WELLER, 2006). Nessa vertente, foi realizado um roteiro (FREITAS, 2019) segundo Manzini (2014) e Gatti (2005). Este roteiro foi entregue a dois juízes, pesquisadores doutores da área, que fizeram alguns apontamentos e sugestões, aprovando o roteiro e dando parecer favorável.

O convite para participação do grupo focal, foi feito por meio de carta convite, entregue pessoalmente dez dias antes da realização do primeiro grupo focal. Buscou-se criar os grupos

conforme a homogeneidade do cargo exercido e assim não manter pessoas da mesma escola que se conheciam muito (GATTI, 2005), compondo-se 3 grupos (um de diretores, um de supervisores e um de orientadores escolares).

Em todos os grupos focais, além dos gestores, participaram também a Mediadora e pesquisadora e uma assistente de gravação e anotação (MANZINI, 2014; GATTI, 2005).

Os encontros foram gravados em áudio, com assinatura de autorização de todos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Também foram realizadas anotações pela assistente da ordem das respostas dos participantes para cada tópico para auxílio na transcrição, bem como algumas observações posturais e expressões físicas das participantes relevantes (GATTI, 2005).

Todos os áudios foram transcritos literalmente, e sofreram análise por tópico discussão, utilizando-se do auxílio do software IRaMuTeQ® (Interface de R pour lês Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires). Trata-se de um programa que se ancora no software R e permite diferentes formas de análises estatísticas sobre corpus textuais e tabelas de indivíduos por palavras (CAMARGO e JUSTO, 2013; CAMARGO e JUSTO, 2016; COELHO Et al, 2015). Em primeiro momento, não se buscou separar as categorias de gestores, e sim unir para obter o que a equipe gestora pensa sobre cada tópico discutido. O software IRaMuTeQ® foi utilizado como auxílio, uma vez que o tamanho do corpus de análise foi consideravelmente grande, composto por 38 laudas e aproximadamente 90.000 caracteres.

Ressalta-se a necessidade de se compreender o IRaMuTeQ®, assim como outros softwares, como instrumento de apoio e auxílio no processo de tratamento de dados, e que o mesmo não vem substituir o papel do pesquisador. Posto que é essencial o estudo do pesquisador, que deve entender em profundidade o software que será utilizado e, sobretudo, ter competência analítica e crítica para efetuar a análise de dados (SANTOS et al, 2017)

Assim, com o auxílio do IRaMuTeQ®, buscou-se em cada tópico de discussão uma análise do discurso do grupo focal (soma das diretoras, supervisoras e orientadoras), utilizando-se Classificação Hierárquica Descendente (CHD), que segundo Santos et al (2017), se caracteriza por:

O vocabulário do corpus é identificado e quantificado em relação à frequência e à sua posição no texto, ou seja, é submetido a cálculos estatísticos para posterior interpretação. Esta análise visa obter classes de segmentos de texto que, ao mesmo tempo, apresentam vocabulário semelhante entre si, e vocabulário diferente dos segmentos das outras classes.

A classe, assim, é compreendida como um conjunto de palavras que aparecem próximas umas das outras, formando um segmento específico.

Com base nessas, pontos centrais do texto podem ser apontados, além de se compreender como os termos estão associados uns aos outros.

Essas classes representam o ambiente de sentido das palavras e indicam representações sociais ou elementos de representações sociais sobre o objeto social em estudo.

Com a CHD, o IRAMUTEQ organiza as palavras em um dendograma, que representa a quantidade e composição léxica de classes a partir de um agrupamento de termos, do qual se obtém a frequência absoluta de cada um deles.

Com a análise CHD foi possível “[...] agrupar alguns aspectos das opiniões expressas, ou dos relatos, em função dos sentidos percebidos e dos valores subjacentes” no grupo focal realizado (GATTI, 2005, P. 46).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise do levantamento da necessidade formativa do gestor escolar no que diz respeito a inclusão, seguiu os tópicos de discussão do grupo focal, e utilizando-se do Software IRaMuTeQ®. Foram analisados dois conceitos básicos de discussão (FREITAS, 2014) e seus tópicos correspondentes, sendo (1) Concepção (conceito) de inclusão escolar com 3 tópicos: (A) Inclusão como Direito a ser garantido de acesso e educação de qualidade para todos; (B) Inclusão como valorização da diferença e diversidade do aluno; (C) Inclusão como mudança na educação e na escola. E (2) Atuação (o papel) do gestor escolar para a inclusão, por meio de 3 subtópicos: (D) Construção do projeto político pedagógico (PPP) inclusivo; (E) Gestão participativa e democrática; e (F) Gestão do clima e da cultura escolar inclusivos.

Para a concepção da inclusão escolar como direito a ser garantido de acesso a educação de qualidade para todos (item A), a análise de frequência de termos do corpus demonstrou a existência de uma visão negativa para a Inclusão escolar, uma vez que o termo com mais frequência entre substantivos, adjetivos e advérbios, foi “*não*” aparecendo 218 vezes, conforme demonstra quadro abaixo:

Quadro 1: Frequência dos termos no discurso para o tópico inclusão como direito

Termo	Frequência	Tipo
não	218	advérbio
gente	96	substantivo
porque	80	advérbio
aluno	74	substantivo
criança	70	substantivo
professor	60	substantivo
sala	59	substantivo
escola	57	substantivo
lá	56	advérbio
problema	28	substantivo
ano	25	substantivo
direito	24	substantivo
comportamento	21	substantivo
difícil	15	adjetivo
dificuldade	8	substantivo

Fonte: Organizado pelos autores

Essa negatividade frente a realidade da inclusão escolar é demonstrada por algumas falas selecionadas e apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 2: Excertos - negatividade frente a inclusão escolar

Excertos da discussão

[...] eu acho que essa inclusão como eles estão planejando e fazendo olha que eu sou professora da educação especial para mim é exclusão **não** foi isso pelo menos que era minha visão de como as coisas deveriam ser [...];

[...] o aluno **não** tá aprendendo então é uma inclusão que **não** está funcionando eu acho que coloca assim é uma lei mas eles **não** dão suporte para que você concretize essa lei falta suporte né [...];

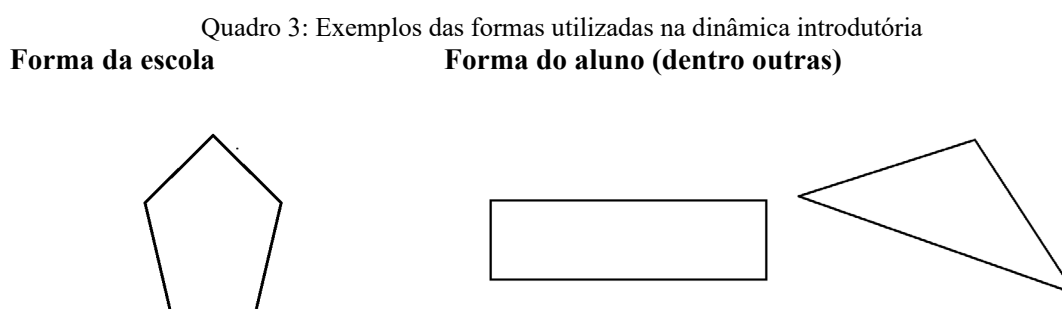
[...] então dependendo da criança dependendo do problema que ela tem eu acho difícil teria que ter primeiro uma estrutura **não** só de formação de professor de equipe de estrutura para depois acontecer a inclusão [...];

Fonte: Organizado pelos autores (negrito pelas autoras).

A negatividade também está demonstrada pelas palavras “*difícil*” e “*dificuldade*” sendo a somatória da frequência das duas formas de 23 vezes. A visão negativa sobre a inclusão persiste com a incidência da palavra “*problema*” aparecendo 28 vezes.

Assim, percebe-se uma necessidade formativa de trabalho e demonstração de forma prática a possibilidade da inclusão (GLAT, BLANCO, 2007; GLAT, PLETSH, 2011; MANTOAN, 2003) como algo concreto e possível (CARVALHO, 2010), de modo a mudar a visão negativa apresentada. E buscar conscientizar os gestores que a inclusão pode deixar de ser um problema, e com inúmeras possibilidades, possa a ser assumida como um desafio possível (PANTALEÃO, 2013). E para tanto ocorre também a necessidade de “desculpabilizar” o aluno e suas limitações por meio de uma formação para o conhecimento das deficiências e transtornos, demonstrando as possibilidades de ensino.

Para o tópico Inclusão como valorização da diferença e diversidade do aluno (item B), com a dinâmica introdutória estabeleceu-se em entregar uma folha com uma forma geométrica pentagonal para cada gestor indicando que essa seria a escola. E logo em seguida, uma outra folha com uma forma geométrica diferente, que representava o aluno (e com extremidades maiores que a da escola).



Fonte: Organizado pelos autores.

Assim, a dinâmica consistiu em que era preciso que o aluno ficasse dentro da escola (apesar da sua figura ter extremidades maiores), e para isso era permitido usar de diversos materiais (cola, canetinha, tesoura, fitas adesivas, etc) para conseguir incluir o aluno na escola. O resultado demonstrou que 80,77% mudaram o aluno (cortando ou dobrando) e apenas 19,23% mexeu na escola para lidar com o aluno diferente.

Tabela 1: Análise da dinâmica introdutória item B

Atividade realizada	n	%
Cortaram o aluno	2	7,7%
Dobram o aluno	19	73,07%
Ampliaram a escola	5	19,23%
Total	26	100%

Fonte: Organizado pelos autores.

Verifica-se que a diversidade do aluno não é respeitada, e é o aluno que precisa mudar para se adequar a escola. A análise do corpus da discussão que ocorreu após a dinâmica demonstra que a diferença e a diversidade foram desvalorizadas no discurso das gestoras.

A Análise de CHD apresentou-se um olhar negativo sobre a existência da diferença e da diversidade na escola por meio da frequência da palavra “*não*” 115 vezes sendo nas formas ativas a mais numerosa, conforme demonstra quadro abaixo:

Quadro 04: Frequência dos termos no discurso para tópico inclusão como valorização da diferença

Termo	Frequência	Tipo
não	115	advérbio
professor	51	substantivo
gente	48	substantivo
escola	45	substantivo
aluno	33	substantivo
criança	33	substantivo
diferença	29	substantivo
muito	27	advérbio
difícil	10	adjetivo
dificuldade	8	substantivo

Fonte: Organizado pelos autores.

Essa desvalorização da diversidade e da diferença é demonstrada por algumas falas selecionadas e apresentadas no quadro abaixo:

Excertos da discussão

[...] é uma das maiores dificuldade que eu vejo o professor **não** está preparado é a realidade porém é muito difícil você mudar isso porque esse diferente é difícil por isso que a inclusão **não** tem suporte também [...];

[...] se você tivesse suporte dentro da sala se você tivesse um aluno de inclusão e você precisasse colocar em prática o diferente você teria um assessoramento ali para fazer o diferente o professor **não** está preparado [...];

[...] eu **não** tenho esse suporte para dar para esse professor eu **não** tenho esse conhecimento mais a fundo por mais que eu leia por mais que eu busque eu **não** tenho essa especialização e até para quem tem é difícil [...];

[...] e aquele professor que tem uns 4 5 6 ou 7 precisando mais, e o tempo vai passando, vai dando uma angústia ele vai falando eu **não** consigo [...];

Fonte: Organizado pelos autores (negrito pelas autoras).

O termo “*muito*” apresenta uma frequência de 27 vezes, sempre associado a muito difícil, muito demorado, muito trabalhoso, muita cobrança, muita dificuldade. A palavra “*difícil*” e “*dificuldade*” aparecem num total de 18 vezes (somando as duas), o que reitera a não valorização da diversidade.

Também a palavra “*diferença*” aparece 29 vezes e relacionada uma única vez de forma positiva como proporcionadora de enriquecimento mas quando não esta vinculada a educação especial e inclusão. Já o termo “*diferença*” relacionada a inclusão traz em si relações (as outras 28 vezes de frequência) com uma possibilidade dependendo do grau dessa diferença, quando muito destoante como é o caso da inclusão, a diferença causa dificuldade, pois a escola e o professor trata a todos iguais.

Uma grande dificuldade de se trabalhar com a diferença na “*escola*” (45 vezes) e relacionada com um papel da escola que não dá conta destas diferenças. Apresentam as dificuldades estruturais (ausência de material, de formação, de prédio adequado). Ausência de rede colaborativa da saúde (fonoaudióloga, psicóloga, médico) somada a falta de apoio familiar. Desta forma apresenta-se uma necessidade formativa aos gestores de se trabalhar a valorização da diferença e da diversidade, uma vez que a começar do gestor, toda a equipe escolar precisa ter esse olhar positivo, de desafio, sobre a inclusão.

Além do que “a escola pode perpetuar preconceitos, mas também pode desconstruí-los. Esta é uma tarefa para os/as gestores/as e educadores/as comprometidos com os direitos humanos (e com a inclusão)” (ROTH, 2006, p. 58). Uma formação que preconize a mudança de pensamento e de atitude voltada para a aceitação e valorização da diversidade se torna muito

relevante, uma vez que é papel da gestão escolar, reconstruir também atitudes e visões de seus alunos, professores e funcionários, quanto à diversidade. Assim,

As construções sociais que discriminam negros, albinos, mulheres, pobres, índios, ciganos, religiões de matriz africana, homossexuais e transgêneros, pessoas com transtornos mentais, pessoas com deficiência precisam ser desconstruídas. Ainda que a escola, em todos os níveis, não seja o único lugar em que essa desconstrução precisa ser realizada, nela isto é fundamental (ROTH, 2006, p. 55).

A inclusão escolar está inteiramente ligada a uma escola acolhedora e aberta a todos e para que isso ocorra, frisa-se a importância do gestor e da equipe pedagógica assumir a opção de acolher a todos, e então trabalhar para construção dessa realidade (ROCHA, 2012). Uma vez que a equipe de gestão se torna uma agente de mobilização trabalhando como um agente de mobilização e proporcionando engajamento dos membros da escola para participar e se envolver inclusivamente (PANTALEÃO, 2013).

A análise referente ao conceito de inclusão como mudança na educação e na escola (Item C), o discurso das gestoras demonstra uma visão de negatividade sobre mudanças. A palavra “*não*” aparece 47 vezes e sempre associada a estrutura, demonstrando carência, falta, dificuldade e impossibilidade.

Quadro 06: Frequência dos termos no discurso para tópico inclusão como mudança

Termo	Frequência	Tipo
não	47	advérbio
escola	33	substantivo
gente	27	substantivo
aluno	16	substantivo
gestor	11	substantivo
preciso	10	substantivo
verba	10	substantivo

Fonte: Organizado pelos autores.

O verbete “*escola*” possui a frequência de 33 vezes, e em todos demonstra carência e dificuldades da escola quanto a inclusão. O termo “*Aluno*” parece no discurso 16 vezes, demonstrando necessidades estruturais desse aluno não supridas.

Também se verifica que a palavra “*gestor*” aparece 11 vezes no discurso. Associada ao fato de o mesmo ter dificuldade em conseguir mudanças estruturais e ao gestor incumbir mais o papel de informar, solicitar e esperar. Por fim, os termos “*Preciso*” e “*verba*” apresentam a

mesma frequência de 10 vezes, demonstrando a necessidade de mudanças estruturais que se vincula a ausência de auxílio financeiro para realizar, e o limite de atuação do gestor.

Assim, percebeu-se que uma formação para a mudança seria necessária, demonstrando quais as mudanças relevantes e possíveis para o favorecimento da inclusão. Muito foi se falado sobre dificuldades de mudanças estruturais, e é possível realizar mudanças na escola, para além da estrutura física, envolvendo organização, pessoal, atitudes, entre outros. Trabalhar o papel do gestor frente a mudança, e sua atuação com proatividade e como agente de mudança, também na estrutura física. Uma vez que “a inclusão, não só na perspectiva pedagógica, mas em qualquer perspectiva, significa mudanças de paradigmas. [...] São mudanças de paradigmas, pois envolvem um novo olhar sobre a sociedade, o homem, a escola e o aluno” (BRASIL, 2006, p. 42).

Também “não podemos falar em inclusão, mesmo no sentido pedagógico, como se ela apenas significasse a transferência de alunos com deficiência do ensino especial para o ensino regular (BRASIL, 2006, p.41). Inclusão escolar envolve mudanças que passam pela flexibilização da temporalidade de permanência do aluno numa série, com possibilidade de estipular formas de continuidade dos objetivos de ensino-aprendizagem” (ARANHA, 2004, p. 20). Ainda pela “temporalidade flexível do ano letivo [...] de forma que possa-se concluir em tempo maior o currículo previsto para a série etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental” (ARANHA, 2004, p. 20). Igualmente pela possibilidade de alguns alunos poderem “[...] cursar determinadas disciplinas em um ano e as demais no ano seguinte” (ARANHA, 2004, p. 20). Outra mudança possível seria a “ampliação da carga horária de forma a atender as necessidades educacionais especiais” (ARANHA, 2004, p. 20), proporcionando “a garantia de tempo e condições para que todos possam aprender de acordo com o perfil de cada um, são fatores de adequação do processo de aprendizagem ao ritmo e condições de desenvolvimento dos alunos” (ARANHA, 2004, p. 20). E acrescenta ainda que “o processo de avaliação deve ser constante, contínuo e dinâmico e tem por objetivo auxiliar o processo ensino-aprendizagem em conjunto com alunos, pais, professores e especialistas da escola” (ARANHA, 2004, p. 24).

Desta forma, considera-se que “[...] cada aluno tem uma capacidade, interesse, motivações e experiência pessoal única, quer dizer, a diversidade está dentro do normal” (BRASIL, 2005, p.10), ou seja, não há que se falar mais em comum ou especial. A proposta é

que “a escola comum possa mudar para melhorar e que deva fazê-lo, para beneficiar a todos os alunos, indistintamente. Este é o mote da inclusão” (BRASIL, 2005, p.110).

A análise sobre o conceito de Atuação (o papel) do gestor escolar para a inclusão, ao que se refere a construção do PPP inclusivo (Item D) demonstrou-se desconhecimento e esquecimento das gestoras referente ao PPP e o que nele consta. Foram apontadas poucas mudanças a serem realizadas e mais uma vez relatou-se dificuldades referente a inclusão. Mencionou-se que o planejamento se vincula ao papel e documento do PPP, mas a realidade é outra bem diferente. Segue abaixo quadro com a frequência dos termos levantados nessa discussão:

Quadro 07: Frequência dos termos da discussão para o tópico atuação do gestor na construção do PPP

Termo	Frequência	Tipo
gente	38	substantivo
não	23	advérbio
sala	13	substantivo
aluno	12	substantivo
escola	9	substantivo
PPP	9	substantivo
professor	6	substantivo
criança	5	substantivo
problema	4	substantivo

Fonte: Organizado pelos autores.

Percebe-se que o termo “*gente*” teve frequência de 38 vezes, sendo associado a itens que tiveram que ser colocados pelas gestoras no PPP de forma obrigatória como parte estrutural e necessidades para a inclusão. Mencionando também que muitas coisas as gestoras precisam dar um jeito de providenciar por conta própria. O quadro abaixo exemplifica com excertos da discussão das gestoras:

Excertos da discussão

[...] parte de **estrutura** física acho que todas nós colocamos, porque a **gente** tinha que colocar. É a **gente** tinha que colocar [...];

[...] Tem questão também da inclusão que a **gente** vê que a rede é uma coisa demorada, por exemplo, a gente sabe de aluno que precisa de psiquiatra, ah não tem psiquiatra aqui. Aí aquele aluno surtado, tem que entrar na lista, leva anos, com fono, psicóloga, é tudo muito demorado. A coisa se agrava muito. Se quando a **gente** detectasse, fosse uma coisa mais rápida, mas tudo é demorado [...];

[...] Eu acho que a parte física a **gente** até se vira, eu acho que **o que pega mesmo é essa parte médica**, de atendimento. Essa parte física a **gente** se vira [...];

[...] **O problema mesmo é o emocional, a parte médica, a saúde**, essa parte a **gente** perde o rumo, fica sem saber como fazer [...];

[...] Teve um que foi lá, que fez cocô, pegou o cocô na mão dele e esfregou tudo na parede do bebedouro inteirinho, aí **gente naquele dia eu chorei**. Então a **gente** não tem ali uma pessoa que fica com aquela criança, que fica do lado. É difícil, por mais que a **gente** corra atrás, é difícil. Então a **gente** não faz o nosso serviço. Hoje eu tinha programado tal coisa, mas não fiz nada. A **gente** fica de babá, para o professor poder sobreviver. **E que inclusão é essa? [...]**;

Fonte: Organizado pelas autoras (negrito pelas autoras).

O termo “*não*” aparece 23 vezes, sendo a segunda em frequência, e está ligada a negativa e ausência de lembrança das gestoras sobre o que consta no PPP, de não constar nada específico referente a inclusão destes alunos e de não sair do papel o que está definido no PPP. Depois tem-se o termo “*sala*” aparecendo 13 vezes e relacionando a existência de menção do funcionamento da sala de recurso e sala especial constar no PPP e que o problema do aluno incluído em sala comum não tem referência no PPP. Culminando no vocábulo “*aluno*” e “*criança*” que somados apresentam frequência de 17 vezes, que além de não ser mencionado seu tratamento em salas inclusivas, as gestoras apontam também diversos exemplos de alunos com problemas psiquiátricos e transtornos e suas dificuldades de atendimentos.

Portanto neste tópico de discussão, percebe-se a necessidade de uma formação que trabalhe com os gestores a função e papel do PPP, principalmente no que diz respeito a inclusão. E ainda a importância de constar nesse documento itens que caracterizam a inclusão nesta escola, como por exemplo, flexibilidade de avaliação, adaptações pedagógicas, carga horária flexível e diferenciada, etc. Uma vez que a gestão escolar cuida da organização e desenvolvimento do ensino que vincula a condições da escola presentes no PPP, como currículo, plano de trabalho definido e coerente que gere identificação dos professores, orientação metodológica de forma segura, formas de agrupamento de alunos, materiais de

estudo e bons livros didáticos; sistema de avaliação da aprendizagem assumido por todos os professores e formas de acompanhamento dos alunos com dificuldades (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012).

E também uma formação que demonstre a relevância do documento do PPP ser construído e modificado de forma coletiva, proporcionando assim uma consciência e conhecimento coletivo desse instrumento, práticas de gestão participativa, e conseqüentemente uma escola mais inclusiva.

Para a análise do conceito de Atuação (o papel) do gestor escolar para a inclusão por meio da Gestão participativa e democrática (Item E), apresenta-se no quadro abaixo a frequência dos termos mais encontrados na Análise CHD para este tópico de discussão:

Quadro 09: Frequência dos termos do discurso para o tópico atuação do gestor na construção do PPP

Termo	Frequência	Tipo
não	49	advérbio
professor	32	substantivo
gente	29	substantivo
escola	21	substantivo
sala	18	substantivo
aluno	15	substantivo
criança	11	substantivo

Fonte: Organizado pelas autoras

O primeiro vocábulo em frequência é “*não*” sendo presente 49 vezes no discurso das gestores para esse tópico. Está associado a dificuldade de todos abraçar a inclusão e também a incompreensão de muitos professores com as dificuldades e características diferenciadas de alguns alunos. Apresenta dificuldade da inclusão, como rotatividade de professores temporários que impossibilita uma criação de vínculo e o abraçar coletivamente a inclusão, bem como a dificuldade dos pais em apoiar e dar suporte. O quadro abaixo com excertos da discussão exemplifica:

Excertos da discussão

[...] Na nossa escola a sala especial ela foi colocada faz uns três anos. E teve muita resistência de alguns professores. De **não** entender aquele tipo de comportamento que é dito normal de uma criança que tem síndrome. Por exemplo, tinha professor que **não** aceitava a criança entrar correndo dentro da sala dela para dar um beijo, pra falar. Achava assim, onde já se viu que falta de disciplina [...];

[...] Tem professor que ainda **não** entendeu, que acha que a inclusão é só pra mim que sou formada na educação especial. Ele diz **não** é problema meu eu **não** tenho formação para isso. E a inclusão é todo mundo [...];

[...] Daí que você tem que ver que tem que entrar a capacitação. Daí tem aqueles que têm a capacitação e **não** vão né? [...];

[...] A gente tem um aluno lá que quando dá um surto ele corre lá e senta lá no banco. O professor ai não sabe por quê... Eu falo deixa ele lá o deixa lá, pode voltar para sala, o deixa lá. Dá um tempo o menino vem, puxa assunto, você conversa daí você tem todo aquele jeito, daqui a pouquinho ele sozinho volta para a sala. Mas se for na hora, você é agredido, Você não pode, tem que contornar. Só que você fala para o professor que precisa contornar, ele fala você **não** ta fazendo nada, ta passando a mão na cabeça. Eu sempre digo para o professor, quem tem nove anos aqui? Porque muitas vezes eles se igualam aos alunos. E ficam bravos da gente não se igualar [...];

Fonte: Organizado pelas autoras (negrito pelas autoras).

O termo “*Professor*” aparece 32 vezes, sendo que somente 6 vezes (19%) se menciona de forma positiva, afirmando que podem contar com o professor. Contudo, apesar de positiva, essas afirmações parecem ser a compreensão tida para gestão democrática e participativa, o que demonstra uma visão limitada, uma vez que sua definição é mais abrangente. Democracia é uma propriedade de grupos sociais que se centram no exercício dos direitos humanos. Por sua vez, pressupõe o direito de as pessoas poderem utilizar bens e serviços, mas, concomitantemente, assumindo a responsabilização de seu cultivo e aprimoramento. Nessa vertente, direitos e deveres são como duas faces da mesma moeda, ou seja, não se dissociam, ao se falar de um se remete ao outro e vice-versa. “E é nessa junção que se estabelece a verdadeira democracia, construída mediante participação qualificada pela cidadania e construção do bem comum” (LÜCK, 2009, p. 70).

Ainda para o termo “*professor*” em 3 momentos (10%) é mencionada a importância de sua atuação, que se ele não abraça a inclusão dentro da sala de aula, a inclusão não acontece de fato. Mas em 23 ocasiões (71%) o termo aparece ligado negativamente a não aceitação do professor a inclusão, a aversão, a incompreensão das características dos alunos incluídos, e isso

preocupa a gestão. A rotatividade do professor temporário aparece também como um fator negativo.

Também para esse tópico de discussão o termo “*gente*” aparece 29 vezes, sendo que 13 vezes (45%) aparece de forma positiva, mencionando que podem contar com a equipe da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), contar com o professor, com a equipe de gestão, que eles juntos tentam resolver as dificuldades da Inclusão.

As outras 16 vezes (55%) o termo “*gente*” aparece negativamente, mencionando que há ainda dificuldade de todos abraçarem a inclusão, havendo ainda certa aversão de muitos professores, que alguns se igualam nas reações aos alunos (nível de idade), e que muitos casos a escola não se encontra preparada para atender.

Levanta-se nesse tópico de discussão a necessidade de uma formação que trabalhe e construa nos gestores o conceito de gestão Democrática e participativa de toda a escola, mas principalmente no encaminhamento e decisões referente a inclusão, focando em um planejamento coletivo, e em um abraçar a inclusão por todos, deixando claro a importância de todos assumirem a inclusão.

Nesse caminho importante demonstra que por meio da gestão democrática, deva ocorrer a participação de todos os membros da escola, e que estes venham contribuir na elaboração e na execução da proposta pedagógica (LÜCK, 2000), não podendo esquecer nas formas de estabelecer condições práticas para que todos participem da vida escolar (PARO, 2008), condições estas importantes a serem trabalhadas na formação dos gestores.

Por fim o último tópico de análise ao conceito de Atuação (o papel) do gestor escolar frente a inclusão por meio da gestão do clima e da cultura escolar inclusiva (Item F). Apresenta-se no quadro abaixo a frequência dos termos mais encontrados na CHD para este tópico de discussão:

Quadro 11: Frequência dos termos do discurso para o tópico gestão do clima e da cultura escolar inclusiva

Termo	Frequência	Tipo
não	38	advérbio
gente	36	substantivo
escola	34	substantivo
professor	24	substantivo
clima	17	substantivo
porque	16	advérbio
muito	12	substantivo

Fonte: Organizado pelas autoras.

Percebe-se que o vocábulo “*não*” (38 vezes), “*gente*” (36 vezes) e “*escola*” (34 vezes) são os mais frequentes e se interligam. Revelam a menção às atitudes que não podem ser realizadas, como: chamar a atenção de um funcionário em público, não controlar fofocas. Indica também a importância que se tem o trato com as pessoas dentro da escola, pois se administra pessoas, e o quanto é importante administrar as questões pessoais do professor para que ele se sintam bem na escola e faça um bom trabalho. Quadro abaixo demonstra algumas falas:

Quadro 12: Excertos - termo “*não*” relacionado com “*gente*” e “*escola*”

Excertos da discussão

[...] na minha **escola** a cultura organizacional a **gente** tem sim um perfil a **escola** tem um perfil que é de chamar sempre os pais na **escola** [...];

[...] faz se esse tipo de atitude de chamar a atenção na frente dos outros daí gera conflito daí você **não** consegue mais levar a **escola** desequilibra [...];

[...] tem que chegar e falar olha **gente** vamos conversar vamos pensar a obrigatoriedade é essa a **gente** tem essa situação na **escola** dá pra **gente** resolver [...];

[...] eu luto para acaba toda reunião eu falo se tem problema chega até a **gente**, **não** fica falando pelos corredores [...];

[...] se a **gente** faz esse tipo de atitude de chamar a atenção na frente dos outros daí gera conflito daí você **não** consegue mais levar a **escola** desequilibra [...];

Fonte: Organizado pelas autoras (negrito pelas autoras).

Além do que, essa relação entre “*não*”, “*gente*” e “*escola*” a importância do diálogo entre os funcionários, professores e pais, onde cita-se exemplos de escolas já trabalhadas que não se tinha respeito por parte da gestão e era uma escola muito difícil de trabalhar e conviver em seu dia a dia.

Também o vocábulo “*professor*” se destaca 24 vezes, seguindo a mesma perspectiva já apresentada nos termos anteriores, uma vez que o trabalho da gestão só ocorre se tiver os professores e os funcionários ao seu lado, conquistando, respeitando, dando valor.

A partir deste levantamento, ao pensar a necessidade formativa, evidencia-se que a valorização do funcionário e do professor, o respeito dado aos membros da escola, como uma característica de gestão da cultura e do clima organizacional, uma vez que “[...] os gestores escolar precisam dedicar grande e contínua atenção focada no modo coletivo de ser e de fazer da escola, em suas tendências de ação e reação, seus humores, seus relações interpessoais e grupais, dentre outros aspectos (LÜCK, 2010, p.25, **negrito da pesquisadora**).”

Contudo este é apenas um aspecto da gestão do clima e da cultura, que para além das relações interpessoais, envolve também as representações e percepções das pessoas sobre o que compõe a escola e todo seu ambiente, qualidade de liderança da equipe gestora, a dinâmica da organização escolar, papel profissional assumido pelos seus atores, processo de comunicação, uso e cuidado dos espaços, artefatos e objetos, dentre outros (LÜCK, 2010).

Portanto, percebe-se que a formação neste tópico de discussão poderia adentrar esses outros aspectos acima citados, e não mencionado pela gestora. Mas também, a relevância de que a equipe gestora possa abraçar a inclusão, para então ser um líder que a dissemine por meio do clima e da cultura. Desta forma, liga-se a formação ao item anterior de conhecimento da gestão participativa e democrática, uma vez que “[...] participação é condição para a gestão democrática, uma não é possível sem a outra. Ambas são o fundamento de um clima organizacional positivo (BORDIGNON; GRACINDO, 2008, p. 171)”. Nesse sentido, “o clima organizacional determina a vontade dos membros de participar ou alienar-se do processo educativo” (BORDIGNON; GRACINDO, 2008, p. 171), e exige dos gestores escolares “[...] capacidade de liderar e de gerir práticas de cooperação em grandes grupos, de modo que se crie outra cultura organizacional, ou seja, outra mentalidade de organização escolar” (BORDIGNON; GRACINDO, 2008, p. 171), uma mentalidade de acolhimento e favorável a inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a análise das discussões do grupo focal realizado com as gestoras somada as discussões iluminadas pela literatura dominante da área, foi possível verificar que há uma necessidade formativa grande para atuação das gestoras frente a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Ao que concerne o conceito de inclusão escolar como direito a ser garantido a todos os alunos, importante seria um trabalho formativo com as gestoras em demonstrar de forma prática a possibilidade da inclusão como algo concreto e possível de modo a mudar a visão negativa apresentada, buscando conscientizar que a inclusão pode deixar de ser um problema, e possui inúmeras possibilidades, podendo ser assumida como um desafio possível. Focando em “desculpabilizar” o aluno e suas limitações por meio de uma formação para o conhecimento das deficiências e transtornos, demonstrando as possibilidade de ensino.

Ao que se refere ao conceito de inclusão como valorização da diferença e da diversidade, importante seria trabalhar essa valorização uma vez que a começar do gestor, toda a equipe escolar precisa ter esse olhar positivo, de desafio, sobre a inclusão. Com enfoque em reconstruir atitudes e visões de seus alunos, professores e funcionários, quanto à diversidade, que começa no gestor, demonstrando assim, a importância para a inclusão de uma escola acolhedora e aberta a todos. E para que isso ocorra, frisa-se a importância do gestor e da equipe pedagógica assumir a opção de acolher a todos, e então trabalhar para construção dessa realidade.

Sobre o conceito de inclusão como mudança na educação e na escola, importante o enfoque em Definir quais as mudanças relevantes e possíveis para o favorecimento da inclusão, demonstrar possibilidade de mudanças na escola, para além da estrutura física, envolvendo organização pedagógico-curricular, trabalho de pessoal, troca de atitudes e hábitos, entre outros. E importante seria trabalhar o papel do gestor frente a mudança, e sua atuação com proatividade e como agente de mudança.

Para o reconhecimento do papel do gestor ao atuar na escola para a inclusão, para a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) inclusivo, a formação precisaria reforçar a função e papel do PPP, principalmente no que diz respeito a inclusão, e aos seus elementos constitutivos e organizativos. E assim, demonstrar a relevância da construção e reformulação do PPP de forma coletiva e participativa, proporcionando assim uma consciência e

conhecimento coletivo desse instrumento, práticas de gestão participativa, e conseqüentemente uma escola mais inclusiva.

E a atuação do gestor escolar frente a inclusão por meio da gestão democrática e participativa a formação necessita o enfoque em construir o conceito de gestão democrática e participativa de toda a escola, mas principalmente no encaminhamento e decisões referente a inclusão, focando em um planejamento coletivo, deixando claro a importância de todos assumirem a inclusão. E assim, demonstrar de forma prática, em toda a escola e suas esferas funcionais, a possibilidade de proporcionar os meios e condições para a participação e democracia da gestão.

E por fim, a atuação do gestor escolar por meio da gestão do clima e da cultura escolar inclusiva, a formação necessitaria demonstrar aspectos da gestão do clima e da cultura organizacional escolar, para além das relações interpessoais, envolvendo as representações e percepções das pessoas sobre o que compõe a escola e todo seu ambiente, qualidade de liderança da equipe gestora, a dinâmica da organização escolar, papel profissional assumido pelos seus atores, processo de comunicação, uso e cuidado dos espaços, artefatos e objetos, dentre outros. Bem como trabalhar o papel da liderança da gestão para favorecimento do clima e da cultura inclusivos.

Percebe-se que a gama de conhecimentos levantados para a formação do gestor escolar frente a inclusão é grande. Grande é também o desafio, em priorizar o cumprimento por meio de uma formação de todos esses aspectos levantados, buscando assim colaborar de forma positiva com a formação do gestor escolar para a inclusão e conseqüentemente para a efetivação da inclusão escolar. O caminho poder ser longo, mas o percurso sempre será gratificante quando se acredita em sua possibilidade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, H. M. P. O Curso de Graduação em Pedagogia e a Formação do Gestor Escolar. In. **III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação**. Zaragoza: Espanha, 2012.

ARANHA. M. S. F. (org.). **Educação Inclusiva: O Município**. Secretaria de Educação Especial, Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da Educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (org.). **Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo Cortez, p. 147-176, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensaio Pedagógico: Construindo escolas inclusivas**. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensaio Pedagógico**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

CABRAL, M. B. L. **Formação Docente e Pesquisa Colaborativa: Orientações e reflexões práticas**. ANPAE, 2012.

CAMARGO, B. V. JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: Um Software Gratuito para Análise de Dados Textuais. **Temas em Psicologia**, Vol. 21, nº 2, 513-518, 2013.

CAMARGO, B. V. JUSTO, A. M. **Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ**. Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição – LACCOS, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil: 2016.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CASTRO, A. M. D. A. **Um salto para o futuro: uma solução na capacitação do professor?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1998.

COELHO, L. S. *et al.* Formação do enfermeiro na prevenção da hepatite B: análise de similitude e nuvens de palavras. **Rev. Pre. Infec e Saúde**. 1(2):34-40; 2015.

DALVA, G. Os Desafios da Formação Continuada dos Gestores Escolares: Uma Reflexão Sobre O Programa Nacional Escola de Gestores/UFRN. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Campinas: UNICAMP, 2012.

FREITAS, F. P. M. Gestão e Inclusão Escolar: A formação do Gestor Escolar no Programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” (2003-2013). **Dissertação** (Mestrado em Educação). Guarapuava: Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro, 2014.

FREITAS, F.P.M. Gestão escolar e inclusão: efeitos de um programa de formação. **Tese** (Doutorado em Educação). Marília: Universidade Estadual Paulista – UNESP, 2019.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. GLAT, BLANCO, 2007.

GLAT, R. BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, p. 15-35, 2007.

GLAT, R. PLETSCH, M. D. **Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades Especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: Políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, H. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. **Em Aberto**, Brasília, v.17, n.72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, H. **Gestão da Cultura e do Clima Organizacional da Escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MACHADO, M. A. M. Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares. **Em Aberto**, Brasília, v.17, n.72, p. 97-112, fev./jun. 2000.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANZINI, E. J. Considerações sobre Elaboração de Roteiros para Grupo Focal. In: NUNES, L. R. O. P. (org.). **Novas Trilhas no Modo de Fazer Pesquisa em Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini, ABPE, p.127-139, 2014.

MELLO, L. S. Formação Continuada de Gestores da Educação Básica: processo interdisciplinar de ensino, pesquisa e extensão. **QUAESTIO**, Sorocaba, SP, v.11, n.2, p.87-102, novembro 2009.

MORASTONI, J. **Gestão Democrática na Escola e a Organização do Trabalho Pedagógico**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba: 2004

MORETTI, C. Z.; ADAMS, T. Pesquisa Participativa e Educação Popular: Epistemologias do Sul. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 447-463, maio/ago. 2011.

PANTALEÃO, E. Gestão escolar no contexto da escolarização de alunos com deficiência. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R. PANTALEÃO, E. (org.). **Educação**

Especial: indícios, registros e práticas de inclusão. São Carlos: Pedro&João Editores, p. 13-32, 2013.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Editora Ática, 2008.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, p. 521-539, 2005.

ROCHA, S. M. P. S. Gestão e organização da escola para a inclusão: o acompanhamento como fator de mudanças. In: **35 reunião da ANPED**. 2012.

ROTH, B. W. (org.). **Experiências educacionais inclusivas**: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

SANTOS, V. *et al.* IRAMUTEQ nas pesquisas qualitativas brasileiras da área da saúde: scoping review. **CIAIQ 2017**, v. 2, 2017.

TEIXEIRA, M. A. P. Formação para Diretor Escolar da Educação Básica: O Programa Nacional Escola de Gestores no Estado do Paraná. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 2011.

VIEIRA, K. R. C. F. e GARCEZ, E.S. A avaliação compartilhada da aprendizagem: uma proposta de gestão. **ABC Educatio**. São Paulo, n.35, p. 30-33, jun. 2004.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aporte teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p.241-260, 2006.

CAPÍTULO 20

MUAD'DIB: JOGOS DE RPG, DOCÊNCIA E RELAÇÕES DE PODER

Gilson Rocha de Oliveira, Pedagogo e Mestre em Educação, UFPA

RESUMO

RPG, jogo/atividade de contar histórias coletivamente onde os participantes são autores e personagens das tramas, torna-se cada vez mais presentes entre as juventudes recentes. A sigla vem do estrangeirismo *role playing game*, algo como jogo de representação. Os jogos de RPG se apresentam em forma de livros que trazem regras e informações para a criação de personagens e aventuras. Um dos participantes exerce a função de mestre do jogo, ou apenas mestre ou narrador, quem oferece a história que será contada por todos. Os outros participantes participam interpretando seus personagens. Alguns jogadores vivem a narração de jogos de RPG e a docência e exercem, ao mesmo tempo, as duas práticas narrativas, em ambientes distintos. Suas relações com os diferentes públicos se aproximam e se afastam, ao mesmo tempo em que relações de poder são tecidas nas duas práticas narrativas com os diferentes públicos. O objetivo investigativo configurou os processos de subjetivação, como pautados pelo filósofo Michel Foucault, destes sujeitos que são, ao mesmo tempo, docentes e mestres do jogo de RPG. Os problemas de pesquisas buscaram compreender as diferentes relações de poder que são construídas em ambientes tão distintos, a sala de aula e a mesa de jogo. Como os jogos de RPG exigem a presença do narrador, que é também o juiz da atividade, a prática jogar RPG é regida por intensas relações de poder, seja o narrador impondo as regras, sejam os jogadores resistindo. Como procedimento metodológico desta investigação buscou-se a análise das duas práticas, docência e ensinar/narrar jogos de RPG a partir da definição do processo de governamentalidade como colocado por Foucault, onde o sujeito exerce dominação sobre os outros e se relaciona com as técnicas de si, como organizadas também pelo filósofo. Como resultado verificou-se que os sujeitos que exercem as duas práticas, docência e ensinar/narrar jogos de RPG são subjetivados por diversas formas, sejam sociais, econômicas, políticas, culturais, e que suas relações de poder, a partir do entendimento de Foucault, são tecidas constantemente nas duas práticas, a docência e ensinar/narrar jogos de RPG, com diferentes sujeitos em cada ambiente, alunos e jogadores.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos de RPG. Foucault. Formação de Professores. Relações de Poder. Subjetivação.

Muito se diz que os professores precisam de formação continuada que lhes permitam refletir sobre sua atuação docente, sobre o processo ensino-aprendizagem, as culturas juvenis, entre outros tantos temas. Com os novos tempos de tecnologias, disseminadas por muitas camadas sociais, a educação adapta-se aos novos tempos com a capacidade de tornar as aprendizagens mais ricas e significativas para os alunos (MORGADO, 2004).

Os importantes desafios que hoje se colocam a nível curricular carecem de professores com capacidades de iniciativa e de decisão, não só em termos de gestão curricular, mas também no domínio da concepção de projectos, do recurso a metodologias inovadoras e a estilos de ensino que lhes permitam adaptar os processos de ensino-aprendizagem às características, interesses, motivações e ritmos de aprendizagem dos alunos com que trabalham (MORGADO, 2004, p. 131).

Nesta trilha, analisando o aumento do interesse de jovens pela escola por meio de um processo de ensino-aprendizagem significativo e prazeroso é que visito as pesquisas sobre jogos de RPG e educação no que tange à formação de professores e o currículo escolar, tendo este tipo de jogo como fomentador do interesse das práticas de leitura, escrita e pesquisa. Dessa forma, podemos contribuir para que a escola valorize as culturas juvenis e para que a educação seja valorizada pelos jovens.

Vamos contar uma história juntos. Imagine que...

...Você está no Brasil colonial, e exatamente agora está numa expedição bandeirante no coração do Novo Mundo. O que você é? Um imigrante português em busca de escravos fugitivos? Um caçador de índios? Um escravo forçado a ir com a bandeira? Um mestiço guia? Uma mulher usando roupas de homens em busca de sustento neste empreendimento arriscado?

Já são dezenove dias dentro da selva e as condições são as piores possíveis, além de muitas tensões neste grupo de mais ou menos trinta pessoas. É sua vez de ser o vigia da noite e todos dormem; os sons da selva são assustadores.

Durante a madrugada você percebe vultos se movimentando em volta de todo o acampamento e flechas seguidas por gritos de guerra indígenas surgem de todos os lados. Todos acordam e uma luta desesperada se inicia. Parece que os atacantes ainda não lhe perceberam. O que você vai fazer agora?

Você acabou de ler um exemplo de situação encontrada nos jogos de RPG, onde você é uma das personagens da cena apresentada.

Jogar - ou praticar - RPG constitui-se numa atividade oral e coletiva de contar histórias onde os participantes são autores e personagens das tramas. A sigla RPG significa *roleplaying game*, jogo de representação, JDR. Faço necessário deixar claro que os RPGs não são jogos eletrônicos, não são jogos de cartas colecionáveis conhecidos por *card games* e também não têm relação com a cultura japonesa dos quadrinhos e animações, mangá e anime respectivamente, apesar de existirem RPGs inspirados nestes outros artefatos culturais. Esta é uma associação bastante frequente quando me refiro ao RPG em momentos de apresentação de

trabalho em eventos acadêmicos ou em conversas informais. Um dos jogadores é chamado de *narrador*, *mestre do jogo* ou apenas *mestre*. É ele o responsável em oferecer a história a ser vivenciada por todos.

O RPG surgiu em meados dos anos 70 nos Estados Unidos e ganhou o mundo na década de noventa, chegando ao Brasil por volta de 1991. Primeiramente inspirado nas histórias fantásticas de J.R.R. Tolkien, autor de livros como *O Hobbit* e *O Senhor dos Anéis*, obras transportadas para os cinemas que fascinam e conquistam fãs. Depois as criações se inspiraram em super heróis, na ficção científica, mitologia, filmes e em muitas outras fontes, mas foi com os ambientes históricos que a linha entre diversão e educação tornou-se positivamente tênue.

Os jogos de RPG chegaram ao Brasil no início da década de noventa e os jogadores da época, uma massa adolescente e jovem em sua maioria, acompanhou o jogo até seus caminhos na graduação e pós-graduação nos anos seguintes. Outros pesquisadores vieram antes dos jogadores-pesquisadores, geralmente professores/as que viram nos *campi* universitários ou entre seus filhos esta forma diferente de se contar histórias, uma prática que se faz presente com relativa força entre as faixas etárias mais recentes em convivência de tanta disponibilidade de diversão e ocupação tecnológica.

Agora eu era o herói / e o meu cavalo só falava inglês
A noiva do cowboy / era você, além das outras três
Eu enfrentava batalhões, / os alemães e seus canhões
Guardava o meu bodoque, / e ensaiava o rock / para
as matinês. / Agora eu era o rei, / era um bedel e era
também juiz

E pela minha lei, / a gente era obrigado a ser feliz.

Esta canção de Chico Buarque faz reviver, esquecida em nossas memórias de infância, a brincadeira do “faz-de-conta”, em que nos transportávamos para um mundo mágico, vivendo histórias fantásticas; um simples cabo de vassoura virava cetro e lençol, o manto do rei. Hoje, somos apenas espectadores; a aventura existe para ser vista no cinema ou na televisão.

Guardadas as diferenças, o RPG nos possibilita retornar ao mundo mágico. Sob a direção de um mestre [o mestre do jogo; o narrador], em companhia de outras pessoas, poderemos vivenciar muitas situações insólitas ambientadas na Idade Média ou de ficção científica, destruindo monstros e conquistando tesouros. (HIGUCHI, 2004, p.176)

No RPG não existem vencedores, perdedores e nem mesmo competição. Parece difícil entender um jogo que não existam esses elementos, mas se olharmos pela ótica do contar histórias de forma oral fica mais perceptível. Jane Braga (2000, p.1) explica um pouco mais em seu artigo:

O RPG é um tipo de jogo de interpretação grupal que se desenvolve no plano da imaginação. É uma atividade oral que requer fontes diversas para fomentar as criações dos jogadores [...]. Como instrumentos os participantes usam livros, blocos de

anotações, lápis e, sobretudo, imaginação. De uma sessão de RPG participam o mestre (também chamado narrador) e os jogadores.

Deste ponto eu acrescento que o mestre tem a função de apresentar ao grupo uma história temática contendo enigmas, situações e conflitos das quais os jogadores participam a medida que tomam decisões para fazer parte da narrativa, construídas de forma interativa a partir da história proposta pelo mestre. Na construção dessas narrativas a utilização de poliedros acrescenta o fator sorte, pois interferem no movimento narrativo. E Jane Braga (Ibid., p.1) completa:

Os jogadores não são meros espectadores, mas participantes ativos do jogo, que como atores representam um papel e, como roteiristas, escolhem caminhos e tomam decisões nem sempre previstas pelo mestre, contribuindo na recriação constante e ininterrupta da aventura.

Mesmo classificado com um tipo de jogo, no RPG ninguém ganha, ninguém perde e ninguém compete. O objetivo é construir de forma cooperativa uma narrativa a partir da história temática proposta pelo mestre. Se há alguma competitividade, eu diria que ela está entre as personagens dos jogadores e a história.

Os jogos de RPG são encontrados nas formas de livros, os manuais de regras. Neles estão as orientações para a criação dos personagens dos jogadores, que são valores numéricos que serão confrontados com as rolagens de poliedros no decorrer das narrativas.

Andréa Pavão fornece uma das muitas explicações que existem nas pesquisas, nos manuais de regras, nos livros acadêmicos e nas vozes dos jogadores e dos narradores de jogos de RPG:

Podemos dizer que os livros de RPG são em geral bastante volumosos, repletos de regras, descrições de mundos fantásticos e orientações detalhadas para uma aventura, que poderíamos chamar de virtual. Os atores dessa aventura são o mestre e os jogadores, usualmente chamados de *players*. O texto do livro de regras é lido em geral pelo mestre que, nas sessões de RPG então, apresenta uma história, uma aventura, ao grupo de jogadores, criada por ele, a partir da leitura do livro. A aventura proposta deve conter enigmas, charadas e situações que exigirão escolhas por parte dos jogadores. Cada participante, tal como um autor de ficção, constrói um personagem para si, detalhando seu perfil psicológico, suas habilidades intelectuais e físicas, suas preferências e seus trunfos, assim como suas deficiências, que vão garantir o “tempero” da ficção. Esses personagens devem adequar-se a um ambiente, proposto pelo livro do mestre, no qual a trama se desenrolará. O ambiente onde se desenvolve a aventura, no linguajar desses grupos, é chamado de *mundo* ou *cenário*. (PAVÃO, 2000, p.18, destaques da autora)

Faço necessário esclarecer que o mestre não lê o livro de regras durante as aventuras, que também é o guia do mundo¹⁵. As regras foram previamente aprendidas por ele e a aventura

15 Geografia, política, sociedade, cultura, tecnologia, cosmologia, fauna, flora, enfim, tudo que compõe um espaço.

planejada com antecedência. Algumas consultas às vezes são feitas ao manual de regras para sanar dúvidas ou a uma aventura pronta adquirida em formato impresso ou digital ou consultas às anotações de suas próprias aventuras e/ou regras pessoais, as chamadas ‘regras da casa’, que são modificadas ou criadas para adequar o gosto do grupo e/ou apenas do mestre.

O uso dos jogos de RPG como ferramenta educativa vem sendo pleiteado por jogadores, editores, autores e educadores que já tiveram contato com esta modalidade de jogo, onde o aluno é transformado em construtor do conhecimento e numa figura ativa em vez de passiva, através da narrativa oral e dos registros pela prática da escrita, seja amalgamando aos conteúdos da sala de aula, dentro ou fora dela, ou usando temáticas diversas, ampliando o contato com diversas fontes culturais e de conhecimento.

Jovens se reúnem em espaços públicos ou reservados para jogar RPG, geralmente nos finais de semana, formando grupos fixos ou aleatórios, conhecendo outros jogadores, interagindo e se socializando. Uma das possibilidades educativas, pedagógicas e didáticas é a utilização do RPG como uma metodologia lúdica em diferentes disciplinas, conteúdos, assuntos e discussões como demonstram Marcatto (1996) e Riyis (2004). De forma interdisciplinar, o RPG pode ser utilizado na construção de narrativas, o que envolve as habilidades de leitura, escrita e pesquisa, visando o aumento de interesse por essas práticas.

Tomaz Tadeu da Silva resgata o pensamento progressista de John Dewey sobre seu livro de 1902, *The child and the curriculum*, em tradução livre *A criança e o currículo*, em que diz ser importante “levar em consideração, no planejamento curricular, os interesses e as experiências das crianças e jovens” (SILVA, 2011, p.23).

É nesse momento que se busca responder questões cruciais sobre as finalidades aos contornos da educação de massas. Quais os objetivos da educação escolarizada: formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral, acadêmica, à população? O que se deve ensinar: as habilidades básicas de escrever, ler e contar; as disciplinas acadêmicas humanísticas; as disciplinas científicas; as habilidades práticas necessárias para as ocupações profissionais? Quais as fontes principais do conhecimento a ser ensinado: o conhecimento acadêmico; as disciplinas científicas; os saberes profissionais do mundo ocupacional adulto? O que deve estar no centro do ensino: os saberes “objetivos” do conhecimento organizado ou as percepções e as experiências “subjetivas” das crianças e dos jovens? Em termos sociais, quais devem ser as finalidades da educação: ajustar as crianças e os jovens à sociedade tal como ela existe ou prepará-los para transformá-la; a preparação para a economia ou a preparação para democracia? (SILVA, 2011, p.22, destaques meus)

Mas para Fairchild (2004), o uso do RPG na educação ainda carece de discussão e pesquisas, sendo sua utilização influenciada por autores, pesquisadores e demais atores envolvidos no processo. Braga (2000) e Pavão (1999) concluem que inserir o RPG no currículo

escolar removeria seu caráter lúdico e sua espontaneidade. Este ponto da ludicidade é pontual em Huizinga, “antes de mais nada, o jogo é uma atividade voluntária. Sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada” (HUIZINGA, 2012, p.10). Em contraponto, pesquisas mais recentes executadas geralmente por pesquisadores-jogadores de RPG, comprovam que existem possibilidades extremamente ricas.

E tornar-se este sujeito que é, ao mesmo tempo, docente e mestre do jogo de RPG percorre um processo de subjetivação, e neste processo as relações de poder, de saber-poder acontecem entre o sujeito e os dois públicos que exerce interação, a sala de aula e o grupo de jogadores. Daí o título do artigo, onde na história da obra de ficção científica *Duna*, o protagonista passa por transformações social e pessoal adquirindo o título de Muad’Dib.

Os caminhos da vida de cada um destes sujeitos os levaram à exercer as práticas da docência e ensinar jogos de RPG. São caminhos influenciados pela história de cada um: formação, experiências ao longo da profissão e pelo contato com os RPGs, influências familiares, contextos históricos, relações, dentre muitos outros. Pensar na constituição desses sujeitos, que são mestres de jogos de RPG e docentes, mestres da sala de aula, é pensar na subjetivação.

Eu chamaria de subjetivação o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente de uma subjetividade, que evidentemente não passa de uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si. (FOUCAULT, 2010b, p.262)

Percorrer este caminho - da constituição do sujeito, sua subjetivação - requer diferentes rituais de aprimoramento, seja o aprendizado nas aulas e o estágio docência antes de ser docente. Além destes rituais abrangentes, outros caminhos envolvem e influenciam os sujeitos: instituições, experiências outras, contextos históricos, fatores econômicos, políticos.

[...] o indivíduo acabado não é a solução, mas o problema mais interessante a ser pesquisado e explicado. Um indivíduo que só pode ser contemporâneo da sua individuação e esta contemporânea do princípio da individuação. Ou seja, um indivíduo que não apenas é resultado, mas meio (*milieu*) de individuação; bem como a sua individuação não é o momento primeiro, nem abriga todo o ser: “não há substâncias, mas processos de individuação, não há sujeitos, mas processos de subjetivação” (LÉVY, 2003, p.28). (CORAZZA, 2008, p.92, destaques da autora)

O sujeito também estabelece a sintonia consigo e efetua certas operações para compreender a si mesmo. Foucault aponta este caminho em “técnicas específicas dos quais os

16 Relativo ao ato do mestre do jogo de conduzir a aventura dos jogos de RPG,

homens se utilizam para compreenderem aquilo que são” (FOUCAULT, 2010a, p.2), e apresenta essas técnicas divididas em quatro grandes grupos organizados a saber:

1) as técnicas de produção graças as quais podemos produzir, transformar e manipular objetos; 2) as técnicas de sistemas de signos, que permitem a utilização de signos, de sentidos, de símbolos ou de significação; 3) as técnicas de poder, que determinam a conduta dos indivíduos, submetendo-os a certos fins ou à dominação, objetivando o sujeito; 4) as técnicas de si, que permitem aos indivíduos efetuarem, sozinhos ou com a ajuda de outros, um certo número de operações sobre seus corpos e suas almas, seus pensamentos, suas condutas, seus modos de ser; de transformarem-se a fim de atender um certo estado de felicidade, de pureza, de sabedoria, de perfeição ou de imortalidade. (FOUCAULT, 2010a, p.2)

Nessa jornada, o sujeito segue sua estrada pessoal observando, ouvindo, cheirando, sentindo, vivendo. “É nesta ‘relação consigo’, na experiência que o sujeito faz de si mesmo, que a subjetividade é constituída. O processo de subjetivação se dá em função das técnicas de si” (GONÇALVES, 2005, p.81). É uma estrada que parte de si e leva a si, provavelmente a outro si.

E neste processo de constituição do sujeito, as técnicas formuladas pelo filósofo Michel Foucault mostram como isto acontece no momento que

Temos então as técnicas de produção, as técnicas de significação ou de comunicação, e as técnicas de dominação. Fui me dando conta, pouco a pouco, de que existe em todas as sociedades, um outro tipo de técnicas: aquelas que permitem aos indivíduos realizar, por eles mesmos, um certo número de operações em seu corpo, em sua alma, em seus pensamentos, em suas condutas, de modo a produzir neles uma transformação, uma modificação, e a atingir um certo estado de perfeição, de felicidade, de pureza, de poder sobrenatural. Chamemos essas técnicas de técnicas de si. (FOUCAULT, 2010b, p.95)

As experiências e vivências ao longo da vida dos sujeitos os constituem e “a produção da subjetividade a partir de diferentes atravessamentos e distintas experiências éticas permite pensar a constituição do sujeito como histórica” (BRÍCIO, 2010, p.40). A experiência narrativa de mestrar o RPG certamente atravessa a constituição da docência em processos recíprocos, embora diferentes, e esses entrecruzamentos na trilha histórica do sujeito, direcionam as experiências de si que permeiam sua subjetivação e o moldam.

Não é que na natureza humana estejam implicadas certas formas de experiência de si que se expressam historicamente mediante idéias distintas (cada vez mais verdadeiras ou, em todo caso, pensáveis desde os êxitos e dificuldades da verdade) e se manifestam historicamente em distintas condutas (cada vez mais livres ou possíveis desde o difícil caminho até a liberdade), mas que a própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. É a própria experiência de si que se constitui historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado. A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz

determinadas coisas consigo mesmo, etc. E esse ser próprio sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas. (LARROSA, 2011, p.42)

Essa constituição do sujeito enquanto docente, de seu caminho até a docência e durante a docência, está permeada de momentos de vivência da ‘experiência de si’ que

seria algo assim como as condições práticas e históricas de possibilidade da produção do sujeito através das formas de subjetivação que constituem sua própria interioridade na forma de sua experiência de si mesmo. (LARROSA, 2011, p.55)

Além de todas essas travessias consigo, estes sujeitos experimentam, exercem e envolvem-se na produção de relações de poder durante seus processos de subjetivação como docentes e como mestres do jogo de RPG. Essas relações de poder, atravessadas pelas técnicas configuradas nos quatro grandes grupos organizados, estabelecem a governamentalidade, o que Foucault em suas palavras diz que “chamo de ‘governamentalidade’ ao encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si” (2010a, p.2).

Vale ressaltar que um espectro bastante particular tange as dinâmicas dos jogos de RPG sobre governamentalidade e relações de poder. Para ser mestre de RPG, muitas vezes não basta dominar as regras do manual escolhido e ter uma história para contar. Jogar RPG é estabelecer relações entre os participantes de formas específicas, seja entre mestre e jogadores, entre os jogadores, entre as personagens dos jogadores e, por último, entre história contada pelo mestre e as personagens dos jogadores.

O mestre de RPG tem uma voz diferente dos demais jogadores, ele diz o que acontece no mundo onde se passa a história. Ao ter poder absoluto sobre todo o universo onde se passa a história, exceto sobre as ações das personagens dos jogadores, o limite do mestre do jogo para determinar o que acontece é apenas ele mesmo. Mas ao deter este poder e responsabilidade, o mestre do jogo de RPG não coage os jogadores na mesa de jogo, nem suas personagens na história, ele não age como um tirano. Sua voz diferente na dinâmica do jogo apresenta a história e guia as personagens que dela participam. O mestre imprime na história suas vontades e, nesse movimento, os jogadores aceitam e/ou negociam e interagem constantemente.

Ao mesmo tempo em que os jogadores podem questionar as vontades do mestre; dele necessitam para que a história seja contada e, por conseguinte, que o jogo aconteça. Outro jogador pode assumir a ocupação de mestre, destituindo o mestre atual de sua função, mas as dinâmicas dos jogos de RPG apresentam alguns participantes que preferem ser jogadores e outros que preferem ser mestres.

O sujeito que prefere ser mestre do jogo absorve diversas responsabilidades e deve ter ou exercitar determinadas competências. Ele é responsável por conhecer todas as regras do jogo, até para quebrá-las. Precisa saber criar histórias interessantes para os jogadores, saber contar as histórias e narrar as cenas de forma envolvente. Deve ser justo aplicando as regras para todos, inclusive para os antagonistas que ele mesmo interpreta; saber liderar os jogadores na mesa de jogo e as personagens na história. Além destas competências específicas dos jogos de RPG, um mestre dedicado à arte de mestrar deve estar atento às mais diversas fontes para fomentar suas histórias, seja lendo as mais variadas obras, observando o mundo, assistindo telejornais e produções fictícias, participando de partidas de RPG como jogador de outros mestres e outros exercícios que alimentem sua imaginação e capacidade de criação e narração.

O mestre de RPG constitui-se o tempo todo; subjetiva-se através das diferentes técnicas apresentados por Foucault.

Cada um desses tipos implica em certos modos de educação e de transformação dos indivíduos, na medida em que se trata não somente, evidentemente, de adquirir certas aptidões, mas também de adquirir certas atitudes. (FOUCAULT, 2010a, p.2)

E na medida em que é operado pelas técnicas de si, o mestre do jogo de RPG passa por processos de mudanças procurando ter um repertório cultural mais amplo, outras experiências, conhecimentos diversos, indo além dos manuais de regras, tal como o docente que se constitui constantemente, que exerce a educação continuada.

O mesmo pode ser pensado para a docência. Por meio de diferentes técnicas os sujeitos se constituem enquanto tal. Diversas competências são requeridas para este exercício; diversas operações, alterações, atitudes, posturas, transformações são produzidas ao longo da constituição desse domínio profissional.

REFERÊNCIAS

BRAGA, Jane Maria. **Aventurando pelos caminhos da leitura e da escrita de jogadores de role playing games (RPG)**, 2000, 140 p. (Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora).

BRÍCIO, Vilma Nonato de. **Entre o laico e o religioso: as injunções do discurso sobre gênero e sexualidade em um dispositivo curricular de normalização para Aspectos da Vida Cidadã**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

CORAZZA, Sandra Mara. **O docente da diferença. Originalmente apresentado na Mesa Redonda: “Currículo, diferenças e identidades”, no IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre**

Questões Curriculares e VIII Colóquio sobre Questões Curriculares. UFSC, Florianópolis, 2008. Disponível em <www.febf.uerj.br/periferia/V1N1/sandra_corazza.pdf>. Acesso em 02/05/2011.

FAIRCHILD, Thomas Massao. **O discurso de escolarização do RPG**. USP: 2004. (mestrado)

FOUCAULT, Michel. **As técnicas de si**. 2010a. Disponível em < <http://e-groups.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/biblio.html>>. Acesso em: 12/04/2010

_____. **Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

GONÇALVES, Jadson F. G. **Práticas discursivas e subjetivação docente: uma análise do discurso pedagógico sobre formação de professores no curso de pedagogia da UFPA**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.

HIGUCHI, Kazuko Kojima. **RPG: o resgate da história e do narrador**. In: CITELLI, Adilson (coord.). **Outras linguagens na escola**. São Paulo, Cortez, 2000 (Col. Aprender e Ensinar com Textos), p. 175-211.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2012,

LARROSA, Jorge. **Tecnologias do eu e educação**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MARCATTO, Alfeu. **Saindo do quadro – uma metodologia lúdica e participativa baseada no role playing games**. 2ª ed. São Paulo: A. Marcatto, 1996.

MORGADO, José Carlos. **Educar no Século XXI: que papel para o(a) professor(a)?** In: Antonio Flavio Barbosa Moreira; José Augusto Pacheco; Regina Leite Garcia. (Org.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. 1 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, v. 1, p. 131

PAVÃO, Andréa. **A Aventura da Leitura e da Escrita entre Mestres de Roleplaying Game (RPG)**. São Paulo: Devir, 2000.

RIYIS, Marcos Tanaka. **Simples – sistema inicial para mestres-professores lecionarem através de uma estratégia motivadora**. São Paulo: Ed. do Autor, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

CAPÍTULO 21

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFBA

Graziela Silva Ferreira, Doutoranda DMMDC, UFBA, IFBA, UNEB, e Docente do IFBA
Ana Rita Silva Almeida, Pós-Doutora em Estudos da Criança pela Universidade do Minho, Portugal e Docente do DMMDC, UFBA, IFBA, UNEB

RESUMO

O presente ensaio tem como objetivo ofertar reflexões sobre a importância da afetividade no processo de ensino nas aulas de Educação Física no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal da Bahia - IFBA. Parte do pressuposto que os(as) estudantes devem ser vistos(as) como seres integrais sem separação dos aspectos cognitivo, afetivo e motor, baseando-se, principalmente, nas ideias wallonianas numa inter-relação com as reflexões de João Batista Freire. Para tanto, utilizou-se como recurso metodológico uma revisão narrativa de literatura e teve como aporte teórico os escritos de Wallon (1986), Mahoney e Almeida (2005), Almeida (2008), Freire, J. (2011), além de outros referenciais para a construção do debate. A Educação Física escolar, no contexto de uma instituição de ensino profissional, pode promover várias possibilidades de vivências corporais e contribuir de forma significativa para o desenvolvimento de habilidades e competências dos sujeitos. Nessa direção, o papel do(a) docente no processo pedagógico é muito importante, pois é o(a) responsável por estimular positivamente o(a) aluno(a) em sala de aula, e com isso, sua relação com o objeto de estudo na construção do conhecimento. Dá-se ao convite, portanto, a pensar uma Educação Física que valoriza o aspecto afetivo como componente formativo na promoção de uma educação de corpo inteiro.

PALAVRAS-CHAVE: Afetividade. Prática pedagógica. Educação Física. Ensino Médio Integrado. IFBA.

INTRODUÇÃO

Acreditamos que a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.
Se a nossa opção é progressiva, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho se não viver a nossa opção.
Encarná-la, diminuindo, assim, a distância entre o que dizemos e o que fazemos.
Paulo Freire

A preocupação com as práticas educativas da educação formal sempre estiveram presentes nos escritos de Paulo Freire. Essa epígrafe nos mobiliza a pensar sobre como nosso agir pedagógico pode ser determinante para a transformação social. Nesses termos, a educação

é, para Freire, P. (2007), um ato de conscientização que deve ser libertadora e transformadora. Um ato político no qual a ação e a reflexão são constituintes inseparáveis da prática representando uma maneira de existir. Essa forma de pensar a educação possibilita a formação do sujeito autônomo - indivíduo pleno de suas capacidades, competências e habilidades, consciente de seu papel e posição social, capaz de compreender e posicionar-se diante dos interesses e das tensões que perpassam a vida em sociedade (FREIRE, P. 1996).

Assim sendo, este trabalho surge a partir de uma inquietação interna, motivada por experiências como docentes preocupadas com a formação integral dos(as) estudantes e tendo a compreensão da importância da afetividade para desenvolvimento humano. Nesse sentido, a escola enquanto locus de convívio tem grande responsabilidade e deve ser espaço enriquecedor de experiências positivas.

Ao assumir a tarefa de discorrer sobre as ações didático-pedagógicas no contexto da Educação Física do Instituto Federal da Bahia – IFBA se faz emergente o engajamento frente às suas especificidades enquanto componente curricular norteado pelo Projeto Pedagógico Institucional - PPI. Cabe, então, discutir sobre a contribuição da afetividade na Educação Física para a formação dos(as) estudantes na Modalidade Integrada de ensino e entender quais as características que podem nortear a prática pedagógica docente. Isso implica problematizar sobre a finalidade, os conteúdos predominantes e como podem ser abordados efetivamente. Para Silva, Silva e Neto (2016) se não tivermos posições claras sobre o conhecimento e a ação pedagógica da Educação Física nos Institutos e se não soubermos o que tratar nas aulas, correremos o risco de nos depararmos com aqueles(as) que nos dirão o que fazer.

Partindo da premissa que o aspecto afetivo é imprescindível e faz parte intrínseca do processo de desenvolvimento e formação humana, essa escrita defende a escola e, em específico, a Educação Física como espaço onde as relações, socializações e afetos são estabelecidos e, portanto, inerentes à formação da personalidade e expressão dos sujeitos. E, ao falarmos de expressão estamos nos referindo ao corpo e ao movimento (objetos de conhecimento da área), a qual pressupõe atuação em todas as dimensões humanas. Temos como objetivo, então, falar sobre afetividade e sua importância dentro do processo de ensino das aulas de Educação Física no Ensino Médio Integrado do IFBA, tendo por base a concepção de uma educação de corpo inteiro porposta por João Batista Freire (2011) em diálogo com os escritos wallonianos, onde os processos cognitivo, motor e afetivo do indivíduo não se separam.

Para tanto, utilizou-se como recurso metodológico uma revisão narrativa de literatura e teve como aporte teórico os escritos de Wallon (1986), Almeida e Mahoney (2007), Almeida (2008), Freire, J. (2011), além de outros referenciais para a construção do debate. Segundo Rother (2007), a metodologia aqui utilizada constitui, basicamente, de análise da literatura publicada em livros, artigos de revista impressas e/ou eletrônicas na interpretação e análise crítica pessoal do(a) autor(a). A autora aponta ainda que essa categoria de artigos permite ao(à) leitor(a) adquirir e atualizar o conhecimento sobre uma temática específica em curto espaço de tempo por sua mobilização de contribuições teóricas.

Nessa direção, o presente texto está estruturado seguindo uma trajetória que parte da discussão inicial sobre o conceito de afetividade, explicando sob qual perspectiva o debate foi direcionado. Posteriormente, coloca em evidência as discussões sobre a prática pedagógica na área da Educação Física, apontando possibilidades de configuração de atuação docente, seguindo com reflexões sobre a importância da afetividade no agir pedagógico docente no contexto do Ensino Médio Integrado ao técnico. Por fim, tentamos responder a pergunta inquietadora: é possível uma educação de corpo inteiro?

1. PARA COMEÇO DE CONVERSA: NOTAS SOBRE AFETIVIDADE

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) destaca no seu art. 1 que a educação é um fenômeno abrangente, pois se desenvolve na vida familiar, no trabalho, nas instituições de ensino, nos movimentos sociais, nas manifestações culturais, na convivência humana. Com isso, pode-se considerar que a LDB entende que a educação faz parte das experiências humanas, onde quer que elas ocorram. Porém, dentre os múltiplos espaços sociais nos quais a mesma pode ser trabalhada, percebemos que a escola detém a sua parcela de responsabilidade na formação dos sujeitos.

Ao tecermos reflexões que envolvem questões subjetivas do processo de ensino na educação formal as questões relativas à afetividade precisam ser consideradas, pois exerce um papel de extrema significação no desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor dos(as) estudantes, assim como para a construção do sujeito enquanto ser social. No presente texto a afetividade é pensada no âmbito pedagógico, especificamente na relação educativa que se estabelece entre o(a) professor(a) e seus(suas) alunos(as) na sala de aula.

Grandes estudiosos, a exemplo de Jean Piaget e Lev Vygotsky já atribuíam importância à afetividade no processo educativo, mas foi o educador francês Henri Wallon quem se aprofundou na questão com bases epistemológicas alicerçadas. Além disso, “Wallon é um autor que privilegia as relações intrínsecas entre a afetividade e a inteligência” (ALMEIDA, 2008, p. 345). Destarte, nesse texto tomamos o seu conceito como norteador dos debates empreendidos como apontam Mahoney e Almeida (2005, p.19), “refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis”. Nessa direção, Conti e Palma (2016) acrescentam que “desde que nascemos a afetividade faz-se presente nas interações estabelecidas com o meio circundante, na busca por conhecer e dar sentido ao mundo”(p. 241).

Podemos destacar que uma das contribuições centrais de Wallon está em dispor de uma conceituação diferencial sobre emoção, sentimentos e paixão, incluindo todas essas manifestações como um desdobramento da afetividade. Assim podemos dizer a afetividade configura o domínio funcional que apresenta diferentes manifestações que vão se tornando mais complexas ao longo do desenvolvimento e que emergem de uma base eminentemente orgânica até alcançarem relações dinâmicas com a cognição (ALMEIDA, 2008).

Segundo Mahoney e Almeida (2005), Wallon discorre que o domínio afetivo compreende a emoção, o sentimento e a paixão, sendo que essas manifestações surgem durante toda a vida do indivíduo. Nesse sentido, a emoção é considerada a exteriorização da afetividade (é sua expressão corporal motora e tem uma ativação orgânica, ou seja, não é controlada pela razão). O sentimento, por sua vez, já tem um caráter mais cognitivo (é a representação da sensação e surge nos momentos em que a pessoa já consegue falar sobre o que lhe afeta). Já a paixão tem como característica o autocontrole em função de um objetivo (para dominar uma situação). Pelo fato de ser mais visível que as outras duas manifestações, a emoção é tida por Wallon como a forma mais expressiva de afetividade e ganha destaque dentro de suas obras. Almeida (2009) aponta em seus escritos que ao observar as reações emotivas, Wallon encontra indicadores para analisar as estratégias usadas em sala de aula.

Para Almeida (2008), Wallon estudou as condições materiais do desenvolvimento da criança, tanto orgânicas, quanto sociais e de que forma estas condições contribuem para a formação da personalidade da pessoa, considerando-a de forma integral. Para ele, a criança precisa vivenciar situações de aprendizagem, as quais as possibilitem expressar-se, não somente por sua inteligência, mas através de um gesto tanto motor, quanto afetivo. Estudiosa de Wallon,

Almeida (2008) aponta que inicialmente a afetividade é determinada, basicamente, pelo fator orgânico e, em seguida, passa a ser, fortemente, influenciada pela ação do meio social. O que está posto é que a afetividade é imprescindível na formação do indivíduo, tendo em vista que é caracterizada como um dos domínios funcionais. Tais domínios norteiam toda a construção da personalidade do indivíduo e são quatro: o ato motor, o conhecimento, a afetividade e a pessoa. Esses domínios se articulam de forma interfuncional, portanto, se desenvolvem de forma correlacionada (WALLON, 1986).

Assim, ao estudar a criança, Wallon não coloca a inteligência como um componente tão importante quanto a afetividade no desenvolvimento. Defende assim, que a vida psíquica é formada por três dimensões - motora, afetiva e cognitiva, que coexistem e atuam de forma integrada. Dessa forma, não há como pensar em ensino que não envolva afeto. Partindo desse pressuposto, é importante que o(a) professor(a) tenha um olhar crítico para seu fazer pedagógico, para que conseqüentemente os conteúdos propostos possam garantir o desenvolvimento integral dos(as) alunos(as). Na esteira dessa discussão, Mahoney e Ameida (2005), nos chamam a atenção ao apontarem que o grande desafio docente é enxergar seu(sua) aluno(a) em sua totalidade quando o(a) mesma não tem uma formação que reconheça o papel da afetividade no contexto da escola.

As relações de afeto estão ligadas ao que Wallon acredita ser a capacidade da pessoa estar com o(a) outro(a) e com o mundo e que esta afetação dual resulta em sensações ligadas a tonicidades agradáveis ou desagradáveis e de reagir interna ou externamente a estas sensações despertadas. Nesse sentido, toda ação educativa supõe a interação docente-discente nas mais diversas situações, então ambos afetarão e serão afetados(as).

Tassoni e Leite (2021) reforçam o debate no estudo intitulado: “A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor”. No estudo, a autora e o autor concluem que “as relações de mediação feitas pelo professor, durante as atividades pedagógicas, devem ser sempre permeadas por sentimentos de acolhimento, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização do outro” (p. 20).

Ribeiro (2010), analisou as características dos(as) professores(as) em exercício no Brasil, a falta de inter-relação entre os aspectos cognitivos, emocionais e afetivos e a insuficiência de obras relativas à afetividade na relação educativa. Os estudos mostraram que a afetividade pode estimular ou inibir o processo de aprendizagem dos(as) alunos(as): do ponto de vista negativo, a ausência desse fator aparece como a principal fonte de dificuldades da

aprendizagem dos sujeitos; ao contrário, do ponto de vista positivo, a sua presença favorece a relação do(a) aluno(a) com as disciplinas do currículo e com o(a) professor(a), assegurando melhores desempenhos nos estudos.

Enquanto docentes, temos a responsabilidade de entender as variadas manifestações afetivas expostas pelos(as) estudantes, bem como causar afeto positivo nas suas vidas. Destarte, a prática pedagógica deve ter a percepção da importância da afetividade para o desenvolvimento integral. João Batista Freire, em seu livro *Educação do corpo inteiro*, cita que a Educação Física não é apenas educação do ou pelo movimento, é educação do corpo inteiro. Ou, em outras palavras, todas as dimensões humanas devem ter assento na escola (FREIRE, J. 2011). Ele aponta que a concepção de uma educação de corpo inteiro deve estar presente em toda instituição de ensino.

Freire, J. (2011) nos chama a atenção sobre o objetivo da escola nos seus escritos. Para o autor, a instituição escolar tem a responsabilidade de desenvolver a afetividade e a motricidade. Para além dessa discussão, faz uma crítica sobre a divisão do corpo nesse contexto (classificado em compartimentos estanques como aspectos motores, afetivos, cognitivos e sociais). Destaca que continuaremos adotando tal postura enquanto concebermos o ser humano de forma retalhada, “enquanto não compreendermos melhor conceitos como interação, dialética e outros que nos ofereçam uma perspectiva mais global e integrada do ser humano” (p. 29).

Por fim, a discussão apresentada até aqui nos provoca a compreensão de que o vínculo entre o desenvolvimento cognitivo e afetividade é de suma importância para o trabalho pedagógico.

2. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EVIDÊNCIA

Discutir sobre a prática pedagógica implica considerá-la como fenômeno complexo e multifacetado. Adentrar na compreensão desse fenômeno significa considerar os aspectos sociopolíticos, ideológicos, econômicos, culturais e filosóficos das instituições e de todas as pessoas que fazem parte dessa comunidade. Numa perspectiva mais específica, significa considerar as ações que serão realizadas dentro das salas de aula e dos espaços de aprendizagem visando a autonomia, o desenvolvimento de habilidades e competências, os saberes da área e do objeto de estudo dos diversos componentes que compõem o currículo escolar.

Ao propor uma discussão sobre a prática pedagógica da Educação Física estreitamos o debate com Sayão (2019) quando reforça que cabe à essa área a compreensão da cultura corporal e criação/recriação de seus sentidos e significados pelos sujeitos no contexto da educação profissional. Mas que, “não existe uma única Educação Física, muito menos a verdadeira Educação Física, nem tampouco a verdade em Educação Física, mas uma pluralidade de concepções que disputam hegemonia” (p. 285). De todo modo, é importante ressaltar que esta atuação está marcada por contextos históricos, sociais e culturais e que é resultante de embates epistemológicos e políticos travados em busca de uma identidade. Na Educação Física, assim como em outros componentes curriculares, não existe uma única forma de pensar e implementar os saberes.

Boscatto e Darido (2017) destacam uma preocupação com essa discussão quando discorrem que pelo caráter polissêmico que o campo da Educação Física possui e pela multiplicidade de componentes que compõem a formação acadêmica inicial e continuada, não é simples identificar com clareza a sua função no contexto escolar. Sabemos que os objetivos e propostas educacionais da Educação Física foram se modificando ao longo dos anos e todas as tendências modeladas, de algum modo, ainda hoje influenciam as práticas pedagógicas.

Atualmente se concebe a existência de algumas abordagens para a Educação Física que resultaram da articulação de diferentes teorias pedagógicas, sociológicas, filosóficas e fisiológicas. Todas essas correntes têm ampliado os campos de ação e reflexão para a área. E, embora contenham enfoques científicos diferenciados, com pontos que divergem em algumas vezes, têm em comum a tentativa de romper com o modelo mecanicista, além de buscar uma Educação Física que articule as múltiplas dimensões do ser humano. Darido e Neto (2008) assim as enumeram: Psicomotricidade, Desenvolvimentista, Crítico-superadora, Crítico-emancipatória, Saúde Renovada, baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, entre outras.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), aponta para uma Educação Física escolar munida de uma responsabilidade que supera a antiga atribuição de fazer de exercícios para a promoção de aptidões físicas e esportivas, e obtém o caráter de um componente que integra o currículo da escola, cuja oferta deverá estar integrada à sua proposta pedagógica. No documento nacional mais recente – a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017), a Educação Física na escola tem sido entendida, como componente curricular que trata da cultura corporal de movimento e a tematiza nas mais diversas formas e significados, com o objetivo de assegurar aos(as) alunos(as) um conjunto de conhecimentos

que os(as) tornem capazes de desenvolver a autonomia para se apropriarem e utilizarem desse conhecimento com vistas à participação como cidadãos(ãs) na sociedade.

Importa ressaltar que a Educação Física na escola trata, dentre outros aspectos, do corpo em movimento e das muitas formas manifestação da cultura corporal como os esportes, os jogos, as danças, as ginásticas, as lutas. Isso a coloca num contexto diferenciado em relação às outras disciplinas do currículo escolar uma vez que o fazer corporal implica exposição do potencial e das limitações pessoais, na externalização das mais diversas sensações de prazer, medo, vergonha etc. Freire. J. (2011, p. 43) defende que a “Educação Física não é apenas educação do ou pelo movimento: é educação de corpo inteiro, entendendo-se, por isso, um corpo em relação com outros corpos e objetos, no espaço”. Assim sendo, o nosso ponto chave é o ser humano historicamente criado e culturalmente desenvolvido de maneira integral e única, destacado pelo Coletivo de Autores (1998).

O corpo é compreendido, no presente texto, seguindo os passos de Daolio (1995), como um lugar da construção de sentidos, espaço de investigação e criação de novas realidades, em conexão com diferentes meios. Um espaço privilegiado de características ímpares que expressam, entre outros, valores afetivos, éticos, estéticos, religiosos, sexuais. Najmanovich (2001), por sua vez, defende que, por definição, somos nosso corpo, somos sujeitos encarnados, só podemos conhecer o que somos capazes de perceber com nosso corpo. Podemos supor, a partir dessa premissa, que é com o corpo e com o movimento que percebemos o mundo, que interagimos e o transformamos.

Nessa perspectiva, Darido e Júnior (2013) destacam que cabe ao(à) docente da área problematizar, interpretar, relacionar, analisar com os(as) discentes as amplas manifestações da cultura corporal de movimento, de tal forma que estes compreendam seus sentidos e significados. Além disso, se preocupar com as dimensões procedimental, atitudinal e conceitual no mesmo nível de exigência para que sua prática pedagógica seja significativa. Darido e Neto (2008) complementam essa assertiva apontando que nas aulas de Educação Física os conteúdos (jogo, esporte, dança, ginástica e luta) devem ser vivenciados e contextualizados a partir de elaborações e reflexões cada vez mais críticas e complexas. Além disso, demonstram preocupação com a inclusão de todas as pessoas nas aulas e sugerem, para isso, diferentes propostas de vivências, além da discussão dos objetivos de cada aula com a turma.

O Coletivo de Autores (1992), já mencionava a necessidade e importância de tratar os grandes problemas sociais nas aulas de Educação Física, tais como: papéis sexuais, ecologia,

saúde pública, relações sociais do trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição de solo urbano, distribuição de renda, entre outros, relacionados aos conteúdos da cultura corporal. De acordo com os(as) autores(as), a reflexão sobre essas questões é necessária se existe a pretensão de possibilitar ao(à) estudante o entendimento da realidade. Dito isto, é salutar a compreensão de que a Educação Física não pode estar desvinculada do contexto histórico, cultural e social na qual está imersa.

Nesse sentido, Freire, P. (1996), nos convida a uma reflexão sobre os saberes necessários à prática docente, mostrando-nos que a reflexão crítica e a experimentação de fazeres que a docência assume são tarefas necessárias para a construção de novas ações pedagógicas que visem uma educação mais inclusiva, crítica e alinhada com objetivos da escola contemporânea.

Na perspectiva de OLIVEIRA (2004) a Educação Física existe em função do ser humano, enquanto ser individual e social. Sendo assim, temos que entender o indivíduo como um todo, nas suas várias formas de se relacionar com o mundo. Nesses termos, o(a) docente da área deve favorecer o desenvolvimento de atitudes positivas e promover uma vivência impregnada de corporeidade do sentir e do relacionar-se.

De acordo com Mahoney (2010), Wallon considera o corpo e suas emoções fundamentais para o desenvolvimento intelectual. A autora também aponta que o ato motor é um recurso privilegiado para a construção do conhecimento. Assim, a discussão sobre a dimensão motora está baseada na compreensão de que ela desenvolve-se de forma integrada às demais dimensões da pessoa (afetiva e cognitiva). A motricidade, portanto, tem caráter pedagógico tanto pela qualidade do gesto e do movimento quanto por sua representação.

Todo processo didático-pedagógico deve ter anunciados os seus princípios norteadores que não devem ser entendidos como normas rígidas, mas como elementos balizadores para reflexão da prática em aula. Assim, é importante que os conteúdos da cultura corporal sejam vivenciados e problematizados na Educação Física em diálogo com a realidade dinâmica e concreta do(a) estudante (os conteúdos selecionados devem promover uma visão crítica de mundo). Trata-se, portanto, de um reconhecimento do sujeito enquanto corpo que transforma e é transformado pelo ambiente e pelas relações com o outro.

3. ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: PRINCÍPIOS E PRESSUPOSTOS

A educação profissional tecnológica no Brasil está em expansão e é atribuição dos Institutos Federais de Educação contribuir para o desenvolvimento material da nação, cabendo-lhes proporcionar uma formação crítica para o mundo do trabalho¹⁷, visando assim, a integração à sociedade de sujeitos produtivos.

O ensino médio, tradicionalmente, tem um caráter acadêmico, voltado para proporcionar formação direcionada para o ingresso no nível superior. Por sua vez, a educação profissional, destinada às camadas sociais menos favorecidas, foi quase sempre marginalizada, assumindo tanto um caráter assistencialista e de preparação para um ofício, quando do atendimento aos interesses do setor produtivo (AMARAL; OLIVEIRA, 2007). Sacramentada essa dualidade do ensino, a cisão entre o pensar e o fazer se torna evidente: de um lado, a escola do conhecimento, do pensar para as elites e do outro, a escola do fazer, para as classes populares.

No entanto, o tema da formação integrada sugere que educação geral de nível médio se torne parte inseparável da educação profissional na preparação do indivíduo para o mundo do trabalho, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de formar pessoas capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. O Ensino Médio Integrado se configura, assim, em uma modalidade de ensino por meio da qual os(as) estudantes adquirem a formação propedêutica em conjunto com os conhecimentos necessários à formação profissional. Nessa discussão, convergem educadores como Gaudêncio Frigotto, Marise Ramos, Maria Ciavatta, entre outros. Estes(as) autores(as) nos ajudam a ter clareza de que a mudança da materialidade estrutural da sociedade brasileira, da qual o campo educacional é apenas uma particularidade, move-se refletindo a expressão da natureza das relações sociais.

Segundo Ramos (2012), a elaboração do Ensino Médio Integrado baseia-se no eixo estruturante trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Esse é o primeiro sentido de “integrado”. Essa proposta também integra o trabalho como contexto ao proporcionar formação profissional específica. Esse é o segundo sentido da “integração”. Ciavatta (2010) aponta que, no caso da

17 O conceito “mundo do trabalho” trata, fundamentalmente, das relações (de poder) entre capital e trabalho no interior da sociedade (luta de classes), das relações de exclusão e exploração que a atividade humana pode alcançar no mundo do capital. O “mercado de trabalho” nos remete à oferta de trabalho, assalariado ou não. Momento singular de oferta e compra da força de trabalho conforme a correlação de forças estabelecidas no mundo do trabalho (Projeto Político Pedagógico - IFBA).

formação integrada, a educação geral tem que ser parte inseparável da educação profissional, buscando o trabalho como princípio educativo.

Assim, a questão crucial para a política educacional, que concebeu o Ensino Médio Integrado consiste em saber quais são as exigências para que o mesmo se constitua numa mediação para a construção de um projeto que, ao mesmo tempo, responda aos imperativos das novas bases técnicas da produção e prepare os indivíduos para o mundo do trabalho, considerando suas características culturais, sociais, políticas e econômicas. Nesse contexto, Frigotto (2010), nos ajuda a entender porque a relação entre trabalho, a cultura e o conhecimento científico se constitui no eixo central dessa etapa da educação básica:

O ensino médio, concebido como educação básica e articulada ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constitui-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida. Trata-se de uma base para o entendimento crítico de como funciona e se constitui a sociedade humana em suas relações sociais e como funciona o mundo da natureza, da qual fazemos parte. Dominar no mais elevado nível de conhecimento estes dois âmbitos é condição prévia para construir sujeitos emancipados, criativos e leitores críticos da realidade onde vivem e com condições de agir sobre ela. Este domínio também é condição prévia para compreender e poder atuar com as novas bases técnico-científicas do processo produtivo (FRIGOTTO, 2010, p. 76).

Trata-se, portanto, de uma formação humana que rompe com as dicotomias - geral e específica ou educação básica e técnica - herdadas de uma concepção fragmentada e positivista de realidade humana. O ponto central, nesse horizonte, é o da compreensão que situa o ensino médio como fase final da educação básica e a articulação da formação profissional com a mesma.

O autor em questão elucida que a relação Ensino Médio Integrado e mundo do trabalho não pode ser confundida como imediatismo de mercado de trabalho e nem com o vínculo direto com o trabalho produtivo. Para ele, “trata-se de uma relação mediata. Sua relação dá-se com o trabalho na sua natureza ontocriativa.” (FRIGOTTO, 2010, p. 76). Ou seja, o autor sugere que o mundo do trabalho não se reduz as atividades laborativas, mas à produção de todas as dimensões da vida humana. Porém, para se conceber uma formação significativa no Ensino Médio Integrado a educação profissional, faz-se necessário desenhar, de forma complexa e sucinta, o que desejamos para o futuro das relações profissionais nas múltiplas áreas de atuação dos(as) egressos(as).

4. A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFBA: APONTAMENTOS NECESSÁRIOS

Segundo Boscatto e Darido (2017), a Educação Física tem o caráter de componente que integra o currículo da escola e é responsável por um conjunto de conhecimentos oriundos da cultura corporal que devem contribuir com a formação cidadã dos sujeitos em uma sociedade democrática. Destarte, discutir sobre a importância da afetividade para a prática pedagógica do(a) docente de Educação Física na educação profissional, e especificamente, no Ensino Médio Integrado do IFBA é o objetivo desse ensaio, entendendo que as perspectivas de ensino reverberam na compreensão dos pressupostos pedagógicos que norteiam as ações educativas no combate a segmentação e padronização dos corpos.

Nesse sentido, Freire, J. (2011), nos alerta que a afetividade do(a) educador(a) é colocada em evidência, mais que nunca, quando da realização de atividades de Educação Física, pois lidar com corpos em movimento se diferencia de obrigar os(as) alunos(as) a permanecer imóveis, olhares fixos para o quadro ou cabeças baixas sobre os cadernos. Configura-se, na realidade, num espaço de liberdade, um ambiente complexo, formado por pessoas diversas, de diferentes origens e que carregam variados contextos pessoais. Representa uma ampliação de possibilidades da corporeidade dos(as) alunos(as), visto que o processo de ensino depende da relação do ambiente em acordos temporários de troca de informações e experiências.

Segundo Ribeiro (2010), a docência é concebida como ação complexa que exige dos(as) professores(as), além do domínio do conteúdo específico, capacidade em motivar e incentivar os(as) estudantes, atenção às suas dificuldades e ao seu progresso, escuta ativa e respeito às diferenças, reconhecendo a riqueza da diversidade cultural discente. A autora aponta também que a afetividade, nesse contexto, desempenha papel importante na motivação dos(as) alunos(as) diante das disciplinas do currículo, dos(as) professores(as) que as ministram e, conseqüentemente, da aprendizagem escolar. Nesses termos, a afetividade constitui-se como facilitador do processo de ensino em que o(a) aluno(a) passa a ser alvo da empatia do(a) professor(a), que ao apoderar-se desse recurso sente-se estimulado(a) a desenvolver uma prática pedagógica assertiva. Aqui os conceitos de empatia e motivação, relacionados à afetividade têm importante contribuição epistemológica. No entanto, expressam uma conotação diferente da walloniana.

Consta em Brasil (2017), que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural. Destaca também, que esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas e lúdicas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola. Nessa direção, a postura adotada é a de perceber o(a) estudante para além do que ele(a) produz cognitivamente, mas como um todo.

Rodrigues (2019), numa revisão de literatura, analisou as implicações da afetividade na prática educativa. O autor destaca que os aspectos afetivos devem ser trabalhados cuidadosamente na prática pedagógica docente, pois entende que o(a) educador(a) é o(a) mediador(a) entre a criança e o conhecimento. Assim, os resultados do seu estudo mostraram que a afetividade pode mediar e tornar possível o aprendizado, além de melhorar as relações interpessoais, permitindo existir o respeito, amizade, confiança, entre outros. Percebe-se que o(a) professor(a) é criador(a) de vínculos, pois tem intencionalidade educativa.

Segundo Silva, Souza e Duarte (2019), pensar a afetividade na área de Educação Física torna-se necessário e importante, pois nessas aulas permeiam-se afetos que transcendem no movimento de um corpo que tem uma história. É notório que trabalhar com os corpos em movimento é bem diferente de quando eles estão imóveis (aprisionados em cadeiras), pois seus sentimentos e emoções encontram-se numa dinâmica e contínua ebulição que nesta aula, exclusivamente, muito filtros (vigilantes da espontaneidade) ficam fragilizados e rompem-se.

Levando em consideração que a relação entre desenvolvimento motor e emoção é estreita e que o movimento corporal é expressão da linguagem (por meio dele, o indivíduo interage, enriquecendo o outro e a si mesmo) a Educação Física pode ser um meio eficaz de estímulo ao desenvolvimento discente na sua totalidade. E, na medida em que o agir pedagógico docente estabelece vínculo de confiança, as interações e afetividade ali presentes o(a) ajudarão a entender, articular, construir e sistematizar seu repertório de possibilidades de ações.

Para Freire, J. (2011), em termos cognitivos, o movimento corporal, conteúdo específico da Educação Física, atua sempre na formação do conhecimento que alimenta a cognição, tanto quanto a afetividade e a socialização. Mas, não é qualquer movimento, não é todo o movimento. É o movimento humano com determinado significado/sentido, que, por sua vez, lhe é conferido pelo contexto histórico-cultural (COLETIVOS DE AUTORES, 1992).

Partindo do pressuposto que a Educação Física lida com os conjuntos funcionais (afetivo, motor, cognitivo) e diante de tantas capacidades que podem ser estimuladas e desenvolvidas na aula, podemos afirmar que ela se configura num espaço propício para o desenvolvimento integral do(a) estudante. Assim, docentes que relacionam as suas ações didáticas com conceitos diversos, trazendo à tona elementos de reflexão, criticidade e criatividade; que compreendem a escola como espaço de formação continuada ao adotar postura de busca constante de conhecimento e ressignificação da sua prática pedagógica; que entendem a educação como prática efetiva, comprometida com a transformação e justiça social; que incentivam, a criação, as vivências e as experiências dos(as) alunos(as) durante as aulas, não se resumindo à reprodução de movimentos estereotipados rompem com o imaginário de que a Educação Física não possui relevância no processo de escolarização, e em especial, no Ensino Médio Integrado do IFBA.

5. O DEBATE CONTINUA: AFINAL, É POSSÍVEL UMA EDUCAÇÃO DE CORPO INTEIRO?

Segundo Almeida (2008, p. 350), “afetividade e inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois, embora tenham funções bem definidas e diferenciadas entre si, são interdependentes em seu desenvolvimento, permitindo à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados”. Refletir sobre essa relação nos faz acreditar que a escola do século XXI vem se reinventando. Vem agregando diálogos, debates, conhecimento. Abrindo espaço para as competências sócio-emocionais e considerando que a dimensão afetiva engendra o processo de formação do sujeito, tendo em vista que é a partir dela que se estruturará a forma como se coloca e se percebe diante do mundo e como responde aos estímulos do contexto em que está inserido.

No presente texto buscou-se ofertar reflexões sobre a importância da afetividade no processo de ensino nas aulas de Educação Física no Ensino Médio Integrado do IFBA, partindo da premissa de que os(as) estudantes devem ser vistos(as) como seres integrais sem separação dos aspectos cognitivo, afetivo e motor. Nesses termos, a Educação Física por si só predispõe um espaço de expressividade e interação e, portanto espaço fecundo para desenvolvimento das capacidades sócio afetivas, a fim de possibilitar uma educação integral que respeite todas as dimensões do desenvolvimento humano (que não é linear, mas, dinâmico). Um corpo que tem voz própria, que fala de si, ocupa espaços e que é habitado.

Deste modo, com base no que discutido, o IFBA constitui contexto fecundo para desenvolvimento da dimensão afetiva (importante na construção social e da inteligência), pois a afetividade é componente permanente da ação, como diria Heloysa Dantas (2019). Por fim, a sugestão é continuar girando o caleidoscópio, criando e recriando, no tempo presente e nos espaços ilimitados, as perspectivas de transgredir para transformar a Educação Física em um nicho complexo que considere as pluralidades/subjetividades e que a afetividade possa ser um caminho para uma educação de corpo inteiro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. A afetividade no desenvolvimento da criança. Contribuições de Henri Wallon. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG**, 33 (2): 343-357 jul./dez. 2008.

_____. A emoção na sala de aula. **A emoção na sala de aula**. 7ª ed Campinas: Papyrus, 2009.

AMARAL, Cláudia Tavares do; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. Educação profissional: um percurso histórico, até a criação e desenvolvimento dos cursos superiores de tecnologia. In: IDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (orgs.). **Educação profissional e a lógica das competências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BOSCATTO, Juliano Daniel; DARIDO, Suraya Cristina. A Educação Física no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica: percepções curriculares.

Pensar a Prática, Goiânia, v. 20, n. 1, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/39029> .Acesso em: 05 jun. 2021.

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.. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf . Acesso em: 05 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 07/06/2021.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CONTI, Luana Cristine Franzini de; PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victória. Educação Física na escola e a afetividade: a construção do autorrespeito. **Educação**. Santa Maria. v. 41, n. 1, p. 237-250, jan./abr. 2016.

DANTAS, Heloysa. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. In: TAILLE, Yves de la; OLIVEIRA, Khol de; DANTAS, Heloysa. Piaget, Vigtski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. 28 ed. São Paulo: Summus, 2019.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

DARIDO, Suraya Cristina; JÚNIOR, Osmar Moreira de Souza. **Para ensinar Educação Física: possibilidades de intervenção na escola**. 7ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

DARIDO, Suraya Cristina; NETO, Luiz Sanches. O contexto da Educação Física na escola. In: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (org.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. 1ed. São Paulo: Scipione, 2011. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra: 1996.

_____. **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; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 20, 1º sem. de 2005, 11-30. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/43324>. Acesso em: 05 jun. 2021.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2010.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado – questões para a pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Cristina Borges de. Mídia, Cultura e inclusão/; Conteúdos da Educação Física Escolar. Revista Digital – Buenos Aires – Año 10 nº 77 - Outubro de 2004. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd77/midia.htm>. Acesso em: 05 jun. 2021.

RAMOS, Marise. A educação tecnológica como política de estado. In: OLIVEIRA, Ramon de (org.). **Jovens, ensino médio e educação profissional: políticas em debate**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

RODRIGUES, Moacir Carlos Nunes. A importância da afetividade na aprendizagem escolar na relação aluno-professor. **Revista Infinitum**. São Bernardo/MA. V.2/n.1 jan-jun, 2019.

Disponível em:
<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/infinitum/article/view/12060> . Acesso em: 10/06/2021.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paul. Enferm.** São Paulo, v. 20, n. 2, jun. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001>. Acesso em: 20 mai. 2021.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. A afetividade na relação educativa. *Estudos de Psicologia I Campinas I 27(3) I 403-412 I jul/ set 2010.*

SAYÃO, Marcelo Nunes. A Educação Física na Educação Profissional: sentidos em disputa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ. Revista ARQUIVOS em MOVIMENTO, v.15, n.1, p.283-297, jan-Jul2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/21543> . Acesso em: 05 jun. 2021.

SILVA, Leilia Roseane da Costa; SOUZA, Maria do Desterro Ciriaco de; DUARTE, Suênia de Lima. A relação entre afetividade e aprendizagem na Educação Física escolar. **Redfoco.** Vol. 6, n.1, 2019. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/redfoco/article/download/3988/2034> . Acesso em: 01 jun. 2021.

SILVA, Marlon André da; SILVA, Lisandra Oliveira e; NETO, Vicente Molina. Possibilidades da Educação Física no Ensino Médio Técnico. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, 325-336, jan/mar de 2016.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; LEITE; Sérgio Antônio da Silva. A Afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf> . Acesso em 07 jun. 2021.

WALLON, Henri. **A Evolução Psicológica da Criança.** Edições 70, São Paulo, 1986.

CAPÍTULO 22

EDUCAÇÃO SEXUAL NAS AULAS DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: CIENTIFICIDADES E SEXUALIDADES

Henrique Rezende Untem, Mestre em Educação
Felipe Tsuzuki, Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática
Nathália Hernandez Turke, Mestra em Ensino de Ciências e Educação Matemática
Virgínia Iara de Andrade Maistro, Doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática

RESUMO

Apesar de ser um tema transdisciplinar, as discussões acerca das sexualidades em ambiente escolar são tidas como responsabilidade de professores de Ciências e Biologia que, em geral, pautam suas aulas em discursos biologiscistas. Com o objetivo de verificar e discutir as concepções e abordagens de docentes de Ciências e Biologia acerca da Educação Sexual, este artigo, de cunho qualitativo, toma como *corpus* analítico as transcrições de entrevistas semiestruturadas realizadas com dois professores da rede privada de ensino do município de Campo Grande (MS). As respostas revelam insegurança de ambos docentes ao trabalhar sexualidade, sendo este sentimento resultado da ausência de formação que os preparassem para a Educação Sexual, bem como desconhecimento das legislações que permeiam e regulamentam a ação do professor em sala de aula. Por fim, para que a Educação Sexual seja trabalhada de maneira transdisciplinar e livre de mitos, tabus e preconceitos, evidencia-se a necessidade de investimento na formação inicial e continuada de educadores quanto à temática.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Ciências, Ensino para a Sexualidade, Formação Inicial e Continuada.

INTRODUÇÃO

Embora se faça cada vez mais dificultoso, a necessidade de se falar sobre sexualidade e suas nuances na educação se concretiza a partir da própria experiência docente. Sônia Maria Soares e colaboradoras (2008) afirmam que a sexualidade é entendida pelos estudantes do Ensino Médio apenas como o ato sexual. Desta forma, excluí-se as afetividades, os sentimentos, os diálogos, os relacionamentos, as políticas e outros aspectos das sexualidades.

Guacira Lopes Louro (2000) afirma que essa perspectiva de silenciamento da Educação Sexual se assemelha a um processo de externalização da sexualidade. Ou seja, há uma tentativa fracassada de manter a sexualidade fora da escola, a qual fracassa justamente por

não entender a sexualidade enquanto inerente das relações humanas. Portanto, a autora propõe um rompimento com as visões de uma sexualidade passível de divisão, o que ela chama de “tradição dualista”, que segrega o que é biológico do que é cultural e esquecem que esse corpo biológico também se produz político e cultural, sendo impossível dividir essas existências enquanto antagônicas. Esta crítica se torna relevante visto que muitos professores ainda entendem que a responsabilidade educacional do trabalho com a sexualidade é dos/as docentes de Ciências e Biologia que, em geral, trabalham conteúdos acerca da anatomia, fisiologia e Infecções Sexualmente Transmissíveis como Educação Sexual (TURKE *et al*, 2015).

Deborah Britzman (1999) nos provoca ao dizer que os educadores que se predem a abordar a sexualidade no contexto da sala de aula devem ser ousados, curiosos e investigadores do sexo, do prazer e da sexualidade. A autora afirma que há uma docilização no processo educacional que pode criar uma ilusão romantizada da sexualidade. Neste contexto, Britzman (1999) reitera que o currículo não é unificado, mas sim polimórfico e que, neste contexto, o/a educador/a tem a possibilidade de questionar e desestabilizar essa visão docilizada da educação, se utilizando da criatividade e do imaginário para se trabalhar as sexualidades – o campo de possibilidades.

Considerando o contexto da Educação Sexual, a diversidade de existências, as diferentes perspectivas da prática pedagógica, a formação docente inicial e continuada, faz-se necessário investigar as visões, abordagens e ações de professores de ciências acerca da sexualidade. Portanto, este artigo tem como objetivo verificar e discutir sobre como dois professores de escolas da rede privada de ensino do município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, trabalham a Educação Sexual em sala de aula, suas concepções e dificuldades.

REFERENCIAL TEÓRICO

O estudo realizado por Dulcilene Pereira Jardim e José Roberto da Silva Brêtas (2006) apontou que os professores analisados consideravam a temática sexualidade importante, contudo afirmavam não ter formação suficiente para trabalhar a temática. A partir desta pesquisa, os/as professores/as disseram que por não terem a formação que julgavam adequada, se atinham aos conteúdos biológicos da sexualidade. Neste contexto, a autora e o autor (2006) concluíram que há necessidade e urgência de programas de formação continuada que abordem as sexualidades.

Vera Lúcia Bahl de Oliveira (2009) considera que a sexualidade no contexto atual caracteriza um desafio aos educadores e educadoras, pois depois de introduzido nas educações, o próprio conceito de sexualidade sofreu alterações. A autora ainda reconhece que é necessário falar dos conteúdos de biologia, gravidez na adolescência e Infecções Sexualmente Transmissíveis, porém assume que a Educação/Orientação Sexual deve se pautar em um discurso pluralista e compreender a multiplicidade das sexualidades e valores associados a elas. Oliveira (2009) ainda considera que:

O educador, ao assumir o importante papel de transmissor e formador, necessita despir-se dos seus valores, preconceitos, tabus para que possa abordar tanto questões teóricas, leituras e discussões sobre o tema, atendendo especificidades e generalidades sobre o mesmo, como questões práticas, entre outras. É necessário motivar a participação dos estudantes nas atividades, para eliminar preconceitos e permitir que a reflexão sobre as condições de busca de felicidade e prazer para suas vidas. (OLIVEIRA, 2009, p. 188)

Em seu texto, Mary Neide Damico Figueiró (2009) afirma que o silêncio acerca das sexualidades também é um ensinamento. Além disso, a autora enfatiza veemente que o “não educar” sexualidade é educar, pois todo discursivo carrega uma ideologia, sendo ela inclusiva (a qual propõe a pesquisadora) ou excludente (na qual a sexualidade é punitiva, pecaminosa ou tabu). Por fim, a pesquisadora conclui que se faz necessário pensar não somente o ‘como’ ensinar sexualidade, mas ‘o que’ ensinar e ‘qual’ sexualidade é ensinada e, para isso, faz-se necessário levantar as concepções de professores/as acerca da temática.

O que Mary Neide (2009) tenta desenvolver em seu texto, Guacira Lopes Louro (1999) irá abordar pensando as formas discursivas que se criam e se reproduzem dentro do contexto escolar, apontando a existência de discursos normativos, que reafirmam e silenciam a diversidade. A autora descreve que:

Acho que foi disso que procurei tratar aqui: das formas e das instâncias onde aprendemos esse discurso, de nossa apropriação de uma linguagem da sexualidade que nos diz, aqui, agora, sobre o que falar e sobre o que silenciar, o que mostrar e o que esconder, quem pode falar e quem deve ser silenciado. Procurei mostrar, também, que podemos (e devemos) duvidar dessas verdades e certezas sobre os corpos e a sexualidade, que vale a pena pôr em questão as formas como eles costumam ser pensados e as formas como identidades e práticas têm sido consagradas ou marginalizadas. Ao fazer a história ou as histórias dessa pedagogia, talvez nos tornemos mais capazes de desarranjá-la, reinventá-la e torná-la plural (LOURO, 1999, p. 22).

Considerando que as discussões acerca da Educação Sexual não são recentes, muitos trabalhos aprofundados já se dedicaram ao estudo de possibilidades de ensino para a sexualidade, suas limitações, dificuldades e possibilidades metodológicas de aulas, a citar Virgínia Iara de Andrade Maistro (2006), Mateus Luiz Biancon (2005) e Vinícius Colussi

Bastos (2013). E embora, cada autor/a tenha sua perspectiva, metodologia e linha teórica, os três evidenciam a necessidade de uma prática docente voltada para a realidade, o contexto e as vivências dos e das estudantes, assim, não se é possível constituir uma única forma de se trabalhar as sexualidades.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa, uma vez que permite compreender as visões dos sujeitos a respeito das maneiras com que a Educação Sexual é trabalhada. Maria Cecília de Souza Minayo (2008) afirma que

O método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam (MINAYO, 2008, p.57).

Para tanto, tem-se como sujeitos de pesquisa dois professores de Biologia, atuantes em escolas da rede privada de Ensino no município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

Para a coleta de dados, foi realizada uma entrevista semiestruturada com os professores, os quais foram nomeados pelos pseudônimos João e Maria, a fim de preservar suas identidades. Este tipo de instrumento de coleta de dados é eficaz no mapeamento de práticas, crenças e valores, como explana Rosália Duarte (2004):

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. (DUARTE, 2004, p. 215)

João era professor de Biologia na rede privada, lecionando no Ensino Médio, e na rede pública de ensino, atuando como docente de Ciências dos anos finais do Ensino Fundamental. Maria lecionava há apenas dois anos e era professora em uma escola da rede privada de ensino, atuando apenas meio período.

As entrevistas foram realizadas no primeiro semestre de 2019, sendo compostas por oito questões: (1) Quais foram os motivos que te levaram a escolher um curso de licenciatura? E por que especificamente Biologia? (2) Você teve formação voltada para o ensino de Educação Sexual durante a graduação? De que forma isto aconteceu? Acredita que esta formação

oferecida foi suficiente para sustentar seu exercício como docente? (3) Em sua concepção, qual é a importância de se trabalhar Educação Sexual no Ensino Básico? (4) Como você acha que a Educação Sexual está sendo trabalhada nas escolas? Atende as necessidades dos alunos? (5) Você trabalha Educação Sexual com seus alunos? Se sim, em quais momentos? De que forma? (6) Os alunos se sentem constrangidos/envergonhados durante as aulas sobre Educação Sexual? Se sim, quais recursos você utilize para que isto não aconteça? (7) Elenque as principais dificuldades em trabalhar Educação Sexual com os alunos do Ensino Médio.; (8) Você tem ciência dos amparos legais para o ensino de Educação Sexual dentro das escolas? Acredita que as legislações vigentes possam mudar, a fim de facilitar este processo de ensino?

As entrevistas foram transcritas e codificadas da seguinte maneira: M para as respostas de Maria e J para as respostas de João, seguido do número da questão da entrevista. Desta forma, M1 se refere à resposta de Maria para a questão de número 1; M5 se refere à resposta de Maria para a questão de número 5; J7 se refere à resposta de João para a questão de número 7, e assim sucessivamente. Desta forma, tem-se o *corpus* da pesquisa.

A seguir, encontram-se a descrição e análise das entrevistas.

ENTREVISTA COM MARIA

Maria pretendia estudar Medicina Veterinária, mas acreditou que não se sentiria completa por conta de o curso possuir como foco apenas ‘os animais’, e sua paixão abrangia planetas, animais e plantas, optando por cursar Biologia. A escolha da licenciatura foi consequente ao menor valor de mensalidade e menor carga horária, se comparado ao bacharelado.

Em sua graduação não teve uma matéria específica sobre Educação Sexual. O assunto foi abordado apenas no último semestre, durante o estágio de docência, por conta de a turma ter decidido desenvolver o projeto voltado para as Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST). Ela precisou se aprofundar sozinha no assunto, a fim de suprir sua carência formativa.

Maria relatou considerar o assunto extremamente importante, como pode ser visualizado na fala a seguir:

Acredito que a adolescência é um momento de transição, com muitas mudanças corporais acontecendo e liberação de hormônios, com isso eles têm muitas dúvidas e geralmente não se sentem a vontade de perguntar para os pais, eles tem o ambiente escolar como local de construção de aprendizado e é lá que procuram as respostas. Então no meu ver é extremamente importante (M3).

Contudo, nunca viu a temática sendo abordada nos ambientes escolares em que estudou e lecionou, inclusive era proibida de trabalhar tal tema na instituição em que atuava. Ela relatou que, na única vez em que o assunto foi trabalhado, os alunos foram extremamente desrespeitosos, utilizando vocabulários “xucros”, assediando-a. Ainda, Maria declarou que “idade próxima a deles faz com que eles confundem as coisas, os pais podem aparecer dizendo que você falou inapropriadamente, podemos ser assediados pelos alunos” (M7). Por conta disto, o gestor optou por proibir a abordagem do tema, levando-a a afirmar que ministrava aulas em espaços de privação de liberdade.

Apesar destas dificuldades, ela continuou encontrando maneiras de correlacionar os conteúdos, trabalhando sexualidade de maneira transdisciplinar, uma vez que ela acreditava ser fundamental para os jovens.

Quando questionada se possuía conhecimento dos amparos legais que subsidiam a Educação Sexual, Maria respondeu que sim, porém não citou nenhum. Ainda, afirmou acreditar que as legislações irão se manter e que, dificilmente, haverá alterações referentes à ampliação da Educação Sexual nas escolas.

ENTREVISTA COM JOÃO

Deste pequeno, João ajudava os colegas de classe nas tarefas e organizava grupos de estudo. Seu interesse em seguir a carreira docente surgiu no Ensino Médio, durante

as aulas de Biologia. Na graduação, participou de alguns projetos de ensino, mas se aproximou da Educação Sexual apenas no estágio obrigatório.

Em sua formação inicial, assim como Maria, não teve nenhuma disciplina específica sobre esta temática. Apenas no último ano da graduação, na disciplina do estágio obrigatório, esta questão foi trabalhada de maneira bem sucinta, não sendo suficiente para ministrar aulas de Educação Sexual. Porém, durante sua regência no estágio, precisou ministrar aulas sobre Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), gravidez precoce e violência infantil, havendo necessidade de, através de leituras, aprofundar seus conhecimentos.

Desde sua formação, foi docente de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental, na rede pública de ensino e, em 2019, assumiu a matéria de Biologia, no Ensino Médio de uma escola da rede privada de ensino. Ele trabalhava assuntos relacionados à Educação Sexual apenas nos anos finais do Ensino Fundamental, visto que o livro didático de Biologia utilizado

pela escola privada que lecionava não contemplava assuntos voltados à sexualidade. Por conta disto, nunca abordou esta temática com o Ensino Médio, contudo relatou possuir como plano adentrar nestes assuntos no segundo semestre, ao trabalhar fisiologia e anatomia humana, especificamente aparelho reprodutor.

Embora nunca tenha ministrado aulas de Educação Sexual no Ensino Médio, João descreveu como funcionam suas aulas no Ensino Fundamental, afirmando nunca ter tido dificuldades em abordar esta temática. Ele trabalha “[...] bem sucintamente no 6º ano, 8º ano e 9º ano, conforme a diretriz curricular atual, tendo mais enfoque nas diferenças entre meninos e meninas e nas IST” (J5). Ao ser questionado se os alunos se sentem constrangidos/envergonhados durante as aulas sobre Educação Sexual, João alegou que

Em geral eles gostam das aulas e me surpreendem quando começam a perguntar. É uma das poucas aulas em que demonstram muita curiosidade e comentam o assunto com naturalidade. Porém, há uma minoria que se demonstra mais tímida, mas procuro deixá-los mais à vontade para comentar o assunto através do anonimato. Entrego um papel à turma inteira e depois recolho todos, inclusive os em branco. Desta forma, todos participam e não há constrangimentos (J6).

João afirmou acreditar na importância de trabalhar Educação Sexual no Ensino Básico, principalmente no atual cenário brasileiro, em que “filhos e pais não se conversam mais [...] (J3)”. Apesar de assegurar que a maneira em que a temática é trabalhada na sala de aula não atende às necessidades dos educandos, especialmente por conta de interferências – da família, da equipe pedagógica e da comunidade como um todo – no trabalho do professor, ele alega que “[...] se chegarmos ao ponto da escola não poder mais trabalhar estas questões, provavelmente será uma calamidade” (J3).

Quando questionado se possuía conhecimento dos amparos legais para o trabalho com Educação Sexual, ele reconheceu nunca ter pesquisado a fundo a legislação, sendo orientado pela equipe pedagógica. Não obstante, declarou acreditar que “se a legislação mudar será para dificultar o processo de ensino” (J8).

João finalizou a entrevista reafirmando que “[...] há muita interferência desnecessária e banalização do ensino” (J8).

ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Apesar de suas identidades veladas, os sujeitos desta pesquisa se mostraram inseguros e amedrontados ao responder às perguntas da entrevista, uma vez que tal conversa poderia comprometer a permanência na instituição a qual possuía vínculo empregatício.

A formação inicial de professores de Ciências e Biologia, de acordo com os professores entrevistados, é deficitária em relação ao ensino de Educação Sexual. Desta forma, os professores chegam às salas de aula com baixo preparo e, inúmeras vezes, carregados de tabus e preconceitos.

Além disto, muitos desconhecem os aportes legais que asseguram o trabalho de temas referentes à sexualidade, principalmente no que diz respeito às questões de gênero e orientação sexual, deixando de abordar estas temáticas por receio de perderem seus empregos, especialmente os que lecionam em escolas particulares.

Não cabe a esta pesquisa avaliar a qualidade das aulas de Educação Sexual dos professores entrevistados, tampouco julgar a maneira com que o assunto está sendo abordado em sala de aula – quando isto de fato acontece. No entanto, ao considerar que aulas de Educação Sexual são indispensáveis para a prevenção de gravidez precoce e Infecções Sexualmente Transmissíveis; identificação e denúncia de abusos sexuais; e desconstrução de preconceitos, promovendo respeito entre os indivíduos, será que as abordagens de João são suficientes? Uma vez que o mesmo relatou focar suas aulas em diferenças entre meninos e meninas e IST. E as de Maria? Que são ainda mais complicadas, visto ser proibida de falar abertamente sobre a temática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o atual contexto educacional e as perspectivas acerca da Educação Sexual, faz-se necessário investir em programas e cursos de formação continuada de professores e professoras que abordem as questões vinculadas às sexualidades. Pois, a partir desta formação, os mesmos se sentirão mais seguros ao falar sobre e ao abordar a temática em sala de aula. Ademais, é preciso investir na formação inicial, oportunizando a desmistificação de tabus e preconceitos de professores e professoras em formação, antes do contato com a docência.

Cabe também ressaltar a importância da regulamentação e a necessidade de políticas públicas que se voltem a discutir a importância da sexualidade no cenário escolar. Não apenas para os professores, mas para que os gestores, pais, responsáveis e membros da comunidade externa possam reconhecer a necessidade da abordagem escolar da sexualidade, cobrando e apoiando estas discussões.

Por fim, enfatiza-se a emergente e urgente perspectiva de sexualidade que transborda as normativas biológicas e extrapola as corporidades, pois é nesta sexualidade, que reconhece a diferença, que ocorrerá uma Educação Sexual que seja significativa para os educandos. E, para que esse objetivo seja alcançado, são diversas as modalidades e formas que a Educação Sexual deve assumir.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Vinícius Colussi. **Gênero na formação inicial de docentes de Biologia: uma unidade didática como possível estratégia de sensibilização e incorporação da temática no currículo**. 2013. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

BIANCON, Mateus Luiz. **A Educação Sexual na escola e as tendências das práticas pedagógicas dos professores**. 2005. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. *In*: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 24, 2004

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Educação sexual: como ensinar no espaço da escola. *In*: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico (org.). **Educação Sexual: múltiplos temas, compromisso comum**, 2009.

JARDIM, Dulcilene Pereira; BRÊTAS, José Roberto da Silva. Orientação sexual na escola: a concepção dos professores de Jandira-SP. **REBEn**, Brasília, v. 59, n. 2, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação&Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, 2000.

_____. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MAISTRO, Virgínia Iara de Andrade. **Projetos de Orientação Sexual na escola: seus limites e suas possibilidades**. 2006. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

OLIVEIRA, Vera Lucia Bahl. Sexualidade no contexto contemporâneo: um desafio aos educadores. *In*: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico(org.). **Educação Sexual: múltiplos temas, compromisso comum**, 2009.

SOARES, Sônia Maria; AMARAL, Marta Araújo; SILVA, Liliam Barbosa; SILVA, Patrícia Aparecida Barbosa. Oficinas sobre sexualidade na adolescência: revelando vozes, desvelando olhares de estudantes do ensino médio. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, 2008.

TURKE, Nathália Hernandes; JOINHAS, Fábio Augusto; TSUZUKI, Felipe; MAISTRO, Virgínia Iara de Andrade. Sexualidade na escola: ampliando limites, desafiando e reconhecendo possibilidades. *In*: XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Curitiba, 2015. **Anais [...]**. Curitiba, Paraná: Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, p. 20136- 20147, 2015.

CAPÍTULO 23

DA SUBSTITUIÇÃO AO CONTRATO, DO MAL AO BEM ESTAR DOCENTE

Henrique Rezende Untem, Mestre em Educação

RESUMO

Através da metodologia da narrativa autobiografia venho contando e analisando acerca do meu primeiro ano de docência atrelando uma discussão científica ancorada nos autores de cada área. O mal estar docente é muito recorrente nos professores iniciantes e as respostas são diversas, do adoecimento ao absentismo trabalhista, mas em meu caso consegui lidar com as angustias afim de promover o meu próprio bem estar. Ainda é abordado brevemente sobre como é estar na posição do novo no ambiente escolar, a recepção dos professores mais antigos na instituição, a atuação da direção e da coordenação em promover uma familiarização e também como é fundamental estabelecer vínculos com outros colegas no espaço de trabalho para poder compartilhar os sentimentos, angustias e dúvidas. Este trabalho abre espaço ainda para futuras discussões e que outros professores iniciantes sintam-se encorajados a organizarem maneiras de promoção do bem estar docente.

PALAVRAS CHAVE: Narrativa autobiográfica; professor iniciante; mal estar docente; bem estar docente.

INTRODUÇÃO

Cada sujeito trilha seus caminhos e constrói suas histórias através das experiências que vivemos. Para Clandinin e Connelly (2001) ao viver e contar nossas histórias vamos nos (re)afirmando e nos modificando. Nesse sentido, trago para discussão algumas vivências durante meu primeiro ano de docência, em uma escola da rede privada de ensino de Campo Grande – MS.

Este trabalho possui a abordagem do tipo qualitativa na construção e discussão dos dados, que para a Minayo (2008, p. 57) “O método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam”.

Com a metodologia escolhida, uma narrativa autobiográfica, é possível a (re)construção da identidade pessoal ou coletiva. Sousa (2014) aponta que:

No campo educacional brasileiro, as pesquisas (auto)biográficas tem se consolidado como perspectiva de pesquisa e como práticas de formação, tendo em vista a oportunidade que remete tanto para pesquisadores, quanto para sujeitos em processo de formação narrarem suas experiências e explicitarem, através de suas narrativas orais e/ou escritas, diferentes marcas que possibilitam construções de identidades pessoais e coletivas. (SOUSA, 2014, p. 40)

Através de minha própria história de vida, sobretudo do meu primeiro ano de docência, venho costurando fatos que vivi com discussões teórico científicas. A estrutura do texto está organizada em três tópicos que a seguir serão discutidos. O primeiro relata um pouco do momento que assumo a posição social de professor juntamente com as responsabilidades e mudanças em minha vida. No segundo item venho pontuando e discutindo acerca do mal estar docente para os professores iniciantes e como essas angústias passaram a me proporcionar um bem estar. Por fim, trago algumas reflexões acerca do que já foi discutido anteriormente.

DA SUBSTITUIÇÃO AO CONTRATO

Durante minha trajetória acadêmica da minha primeira graduação tive várias experiências educacionais, tutorias, programas, projetos e por vezes substituições de aulas. No último ano da graduação uma conhecida me chamou para fazer uma substituição onde trabalhava, antes mesmo da primeira semana de aula do ano letivo escolar de 2016. Precisando do dinheiro, aceitei!

A substituição que era para apenas um dia se estendeu para o resto da semana, quando a professora comunicou a escola e a mim que estava deixando o trabalho para poder assumir uma vaga como professora na rede municipal de ensino. A direção rapidamente entrou em contato comigo perguntando se eu queria assumir as turmas do Ensino Fundamental e Médio, mas eu como regente? Motivado pelo desafio, pela proposta salarial, pelas possibilidades de experiência e pela própria escola, aceitei o convite. Entretanto não era apenas um convite, logo me caiu a ficha de que estava firmando um contrato, com obrigações e deveres.

Aceitando assumir as aulas de Ciências e Biologia de uma escola da rede privada de ensino, passo então a ser reconhecido como professor, socialmente e até na própria carteira de trabalho. A insegurança tomava conta de mim, eu acadêmico do sétimo semestre do curso de Ciências Biológicas seria capaz de oferecer uma educação de qualidade?

Respondendo minha pergunta, por mais que em um primeiro momento, de choque, tenha tido insegurança se teria êxito na docência, rapidamente me dei conta também de que eu era capaz, uma vez que neste período eu era ao mesmo tempo, professor pela manhã, estagiário do PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – de tarde, e de estudante no período noturno. André (2018, p. 4) ressalta: “[...] o ingresso na docência é marcado por muitos desafios que levam o professor a experimentar sentimentos variados, oscilando entre a sobrevivência e a descoberta, entre o choque da realidade e a alegria de se sentir capaz de ensinar.”

Na perspectiva de Freire (1991, p. 58) “Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.”. A construção de minha identidade docente já vinha sendo constituída ao longo de minha vida e durante a graduação, mas porque só agora eu passara a ser chamado de professor e não de acadêmico, substituto ou estagiário?

Nóvoa *apud* André (2008) aponta que o professor iniciante é um dos pontos mais frágeis da profissão docente, segundo ele, cuidamos mal dos iniciantes, são jogados para as escolas mais periféricas, os horários das aulas são os piores e são “jogados as feras” com as ditas piores turmas da escola. Esse era eu, ficando até mais tarde por conta do dito sexto tempo e trabalhando em uma escola que ficava a 17km de minha casa.

“Ainda que a capacidade adaptativa do Homem seja bastante grande, ela opera dentro de certos limites que, ao não serem respeitados geram uma sobrecarga nos sistemas de adaptação.” (REBOLO, 2012a, p. 118). Para mim tudo aconteceu muito rápido, numa sexta-feira era substituto e na outra semana começo como professor regente. Algumas angústias me tomavam conta e me remoíam, várias dúvidas e incertezas.

ADAPTAÇÕES: DO MAL-ESTAR AO BEM-ESTAR DOCENTE

O termo de mal-estar docente amplamente empregado por Esteve (1999) traduz uma realidade que vem tomando conta dos professores atuais, provocando o estresse, absentismo trabalhista, baixo empenho, problemas psicológicos, baixo empenho profissional, dentre outros. Breuse (1984) assinala que a maior incidência do mal-estar docente estão nos professores com menos de 30 anos, e eu me incluía/incluo nesta faixa etária.

Não me sentia reconhecido e nem sequer tinha apoio dos demais colegas professores, pesquisas como Marcelo García (2010), Vaillant e Marcelo García (2012) mostram que os professores iniciantes investigados por eles, apontam a mesma angústia. Me sentia como um estranho naquela escola, principalmente por parte dos meus próprios colegas.

A um primeiro momento sinto dificuldades em me relacionar com as pessoas, e naquele ambiente hostil tentava me integrar na sala dos professores durante o intervalo. A porta permanecia fechada para que os alunos não ouvissem o que estavam falando deles, o sofá era ocupado por bolsas e mochilas, a mesa disposta no meio da sala com a garrafa de café era cercada pelos professores mais antigos, me sobrava um único espaço, uma cadeira velha, no canto da sala, tão desolada que passava despercebida por quem corria o olhar, era ali que eu sentava.

Estranho, as coisas que fazemos para tentar nos inteirar em algum ambiente, todos os professores sagradamente bebiam café no intervalo, para tentar parecer como um deles e tentar ser visto, me servia de meia xícara todos os dias, nem café eu tomo. Foram alguns dias tentando ser visibilizado pelos demais colegas, até que desisti, comecei a passar o intervalo sozinho no pátio, sentado de frente para a secretaria da escola.

Estava vivendo uma situação de mal-estar docente intensa entretanto não me dava conta da profundidade. Esteve (1999) aponta em seus estudos que “O isolamento aparece nesses estudos como característica comum mais sobressaltante dos professores seriamente afetados pelo mal-estar docente.”

Ainda Esteve (1999) pontua que o mal estar docente pode gerar algumas consequências, são elas:

- Desconcerto e insatisfação
- Desenvolvimento de estratégias de enfrentamento
- Pedidos de transferência
- Absentismo trabalhista
- Ansiedade, estresse, depressão, burnout e outras emoções que possam traduzir o mal estar

Ainda no primeiro mês de aula houve uma mudança no quadro de horários e uma professora, extremamente sensível e ativa, passou a ir nos mesmos dias que eu ia, e ela já antiga na escola, forçadamente foi me integrando aos demais professores, ufa! Mesmo que eu continuasse indiferente, agora tinha alguém para conversar, trocar ideias, dúvidas e qualquer

outra coisa que precisasse. Para Esteve (1999) se apoia em demais autores e afirma que é necessário que o professor, sobretudo os iniciantes, possa compartilhar seus problemas e não carregá-los sozinho.

Jesus (1998) relata que cada um deve encontrar sua própria estratégia de *coppin*¹⁸:

Em todo caso, tendo em conta que não há uma estratégia ideal de resolução de problemas, depende da personalidade do professor e da situação em que se encontra, deve ser o próprio a encontrar as melhores estratégias de *copping* para o seu caso particular. Neste sentido, é necessário conhecer as diversas estratégias possíveis e experimentar a eficácia que têm, no seu caso pessoal, para a resolução das dificuldades profissionais que identifica. (JESUS, 1998, p. 65)

Agora eu não era o sozinho que ficava no pátio e nem parte do mobiliário da sala dos professores, era alguém naquele espaço. Precisava encontrar maneiras de me sentir pertencente e bem. “Apesar da gravidade do mal-estar docente, muitos professores conseguem reagir adaptivamente face às dificuldades profissionais trazidas pela mudança acelerada da sociedade, desenvolvendo o bem-estar docente.” (PICADO, 2009, p. 4) (grifo do autor)

Aos poucos conseguia criar mecanismos de enfrentar as situações que me provocava mal estar, por exemplo, hoje compreendo que meu salário não era alto, seguia o piso salarial dos professores, mas para mim naquele momento era uma fortuna, acostumado a receber apenas a bolsa proporcionada PIBID, que se somou a meu primeiro salário, fiz planejamentos diversos com os gastos mais supérfluos possíveis, como um *Ipoode* e uma barraca.

O estabelecimento desse conjunto de ações e relações exige esforço e a mobilização de energias e, quando não há a percepção de que essa mobilização será compensadora, não haverá empenho em realizá-la, isto é, o professor não reconhece como válida a relação entre o dispêndio de energia necessário e o resultado que será obtido. Essa percepção de não compensação, ou avaliação negativa, é o que terminará o mal-estar, o sofrimento no trabalho, e desencadeará os processos de enfrentamento. (REBOLO, 2012 a, p.123) (grifo próprio)

Mas ao mesmo tempo que enfrentava situações que me provocavam um mal estar, era motivado pelo fator capital, de que ao fim do mês de trabalho poderia receber o salário e gastá-lo, tentando suprir minhas infelicidades pessoais.

Parto do princípio de que bem estar docente pode ser entendido como a frequência e intensidade em que momentos positivos são vividos, conforme Rebolo e Bueno (2014) e aos poucos estava me adaptando e me sentindo como pertencente daquele espaço. Passara a ter um

¹⁸ Latak (1986) *apud* Jesus (1998) distingue três estratégias de *cooping* (enfrentamento): primeira são as orientações do professor para a resolução dos problemas; a segunda é a atitude de afastamento ou adiamento das situações problemas; e a terceira não tem relação direta com a vida profissional, passando pela ocupação dos tempos livres que podem ajudar a gerir os sintomas do mal estar docente.

lugar para ficar, uma pessoa para conversar, estava começando a criar vínculos afetivos com os alunos, tinha o dinheiro após o mês de trabalho, até mesmo o trajeto estava mais fácil, pois tinha descoberto um novocaminho.

Entretanto ainda havia um ponto que me causava desconforto, ainda não era incluso na conversa dos demais professores, até mesmo não estava participando de um projeto que estava acontecendo na escola. O projeto de combate à dengue já estava em andamento e essa era a desculpa para não eu não poder participar, logo a disciplina de ciências!?

Brilhantemente esta mesma colega que fiz amizade percebeu que a minha participação no projeto seria uma forma de me sentir pertencente naquela escola, mas como não era possível, planejou uma sequência de atividade paralelas envolvendo nossas disciplinas.

De diferentes maneiras estava lidando com as situações que me provocavam desconforto, ia me adaptando, ignorando, o mudando meus hábitos. Picado (2012) aponta que esta é uma das principais estratégias de promoção do bem estar “Numa perspectiva centrada no bem estar-docente, defendemos que o sucesso em lidar com o mal estar resultará numa focagem na promoção do envolvimento com o trabalho e não somente numa focagem exclusiva na redução das emoções de mal estar.” (PICADO, 2009, p. 18) (grifo do autor)

ALGUMAS DISCUSSÕES

Rebolo (2012b) aponta que as histórias de vida marcam a vida do professor, e que estas marcas podem ser um divisor entre continuar na docência ou abandoná-la.

As histórias de vida se constituem em relatos complexos, em que se entrelaçam a origem social, os valores, os interesses e as opiniões, os relacionamentos interpessoais, enfim, tudo o que, de uma forma ou de outra, contribui para a constituição do indivíduo e o seu modo singular de agir, incluindo, aí, a sua opção pela profissão docente e, também, a decisão de deixá-la. (REBOLO, 2012, p. 144)

Em meu caso, consegui superar as dificuldades ou torna-las mais sutis; não digo isso com um tom motivacional de superação, mas sim no sentido de fortalecimento. Ao passo de que ganhava mais experiência como docente, ganhava também mais respeito nesta escola.

Talvez ao longo da leitura deste texto tenha sido levantado um questionamento, qual era o posicionamento da direção/coordenação em relação a minha inserção na escola, o que era feito para me familiarizar? Propositamente nada comentei anteriormente, porque nada foi feito. Jesus (2012) aponta que a promoção do bem estar deve ser uma intervenção institucional e não apenas focalizada nos sujeitos.

Parece-nos, ainda, importante salientar que a intervenção não seja apenas focalizada nos sujeitos, devendo ser consonante com uma proposição/intervenção mais institucional, ao invés das organizações em que os sujeitos trabalham, procurando levantar elementos de influência de cultura e da saúde organizacional. (JESUS, 2012, p. 103)

Sobretudo no meu caso era fundamental que a escola me oferecesse a assistência necessária para a aclimação no novo ambiente, ainda mais que eu era professor iniciante. Consegui desenvolver um trabalho tão bom neste primeiro ano de docência que sempre recebia elogios e aos poucos, reconhecimento, era o que eu queria. Tanto é que neste espaço trabalhei até o momento domeu afastamento para cursar o mestrado em educação.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-20, 2008.

BREUSE, Edouard. Identificación de las fuentes de tensión en el trabajo profesional del enseñante. In: ESTEVE, José Manuel. **Profesores em conflito**. Madrid: Narcea, 1984. p. 143-161.

CONNELLY, Fullan Michael; CLANDININ, D. Jean. In: LARROSA, Jorge. (Org.). **Déjame que tecuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes, 1995. p.11-51.

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: EDUSC, 1999.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

JESUS, Saul Neves de. **Bem-estar dos professores: estratégias para realização e desenvolvimentoprofissional**. Porto: Porto Editora, 1998.

JESUS, Saul Neves; *et al.* Impactos da formação sobre a motivação e o bem estar: estudos realizados com professores em Portugal e no Brasil. In: REBOLO, Flavinês; TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins; PERRELLI, Maria Aparecida de Souza. **Docência em questão**. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p.91-108.

MARCELO GARCIA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisas sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte: v. 3, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

PICADO, Luís. Ser professor: do mal-estar para o bem-estar docente. **Psicologia.com.pt: O portal dos psicólogos**. 2009. Disponível em: <<https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0474.pdf>>. Acesso em 25 fev. 2020.

REBOLO, Flavinês. Caminhos para o bem-estar docente: as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores frente às adversidades do trabalho docente na contemporaneidade. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v. 14, n. 1, p. 115-131, 2012.

REBOLO, Flavinês. Do mal-estar docente ao abandono da profissão do professor: a história de Estela.

Série-Estudos, Campo Grande, n. 33, p. 143-163, jan./jul. 2012.

REBOLO, Flavinês; BUENO, Belmira. O bem estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. **Acta Scientiarum Education**. Maringá: v. 36, n. 2, p. 323-331, jul./dez. 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensivainterpretativa e política de sentido. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 39-50, jan. 2014.

Vaillant, Denise; Marcelo García, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

CAPÍTULO 24

A INDISCIPLINA NA ESCOLA: CAUSAS, PREVENÇÕES E ENFRENTAMENTO

Humberto Corrêa dos Santos, Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba, Minas Gerais

RESUMO

A indisciplina sempre fez parte da história da Educação e é compreendida como uma violação, uma desobediência às regras relacionadas a determinado espaço ou situação; no caso da escola, às regras educacionais. Este artigo tem como objetivo apontar as causas relevantes da indisciplina na escola, os meios eficazes de prevenção e as formas mais eficientes de enfrentamento desse distúrbio escolar. A pesquisa utilizou como principal referencial teórico as ideias defendidas por Içami Tiba (2012; 1996). Esse autor aponta como uma das principais causas da indisciplina escolar a permissividade dos pais que não orientam adequadamente seus filhos a respeitarem regras dispostas no ambiente escolar. Para complementar este estudo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica junto a artigos e livros de outros autores que abordam essa temática. A pesquisa concluiu que a indisciplina é causada, sobretudo, pela desmotivação do aluno e que essa desmotivação é consequência ou tem ligação direta com outras causas como: a desvalorização da escola e da educação, a falta de autoridade do professor, dentre outras. A pesquisa concluiu, também, que não há fórmula milagrosa que elimine a indisciplina, mas que um trabalho em conjunto com todos os envolvidos no processo educacional pode diminuir, consideravelmente, esse mal.

PALAVRAS-CHAVES: Indisciplina. Educação. Família.

1 INTRODUÇÃO

A disciplina escolar – “conjunto de regras que devem ser obedecidas para o êxito do aprendizado escolar” – constitui uma qualidade no relacionamento entre alunos e professores “em uma sala de aula e, conseqüentemente, na escola”, afirma Tiba (1996).

Como qualquer relacionamento humano, a possibilidade de enfraquecimento das regras que determinam a disciplina escolar é bastante comum e o tratamento que se dá a esse enfraquecimento – nominado indisciplina – apresenta contradições e diversidade entre os educadores.

Desse modo, as ideias acerca da indisciplina não são concordantes, porque se trata de um tema complexo, com múltiplas interpretações, afirma Rego (1996). Há os que a consideram

como o resultado do enfraquecimento do vínculo entre o que é moral e vergonhoso (TAILLE, 1996). Afinal, são inúmeras as manifestações de indisciplina que esbarram em aspectos morais como o desrespeito ao colega, professores e à escola, afirma o autor.

Há quem acredita que a indisciplina é resultado da precária educação recebida em casa e da permissividade dos pais (REGO, 1996; TIBA, 1996; 2012; ARAÚJO; TORRES; SANTOS, 2010; BAÚ; RUIZ, 2010; PRATA, 2011) que resultam, igualmente, no enfraquecimento moral do aluno.

E há ainda quem atribui, como responsável principal pela indisciplina em sala de aula, a falta de motivação dos envolvidos no processo educacional (AQUINO, 1996; REGO, 1996; VASCONCELOS, 1997; MELO et al., 2007; ECHELII, 2008; BAÚ; RUIZ, 2010). Por um lado, encontra-se o professor que se sente desmotivado em virtude do salário exíguo que recebe; por outro lado, há os alunos que se sentem desmotivados por assistir aulas sem nenhuma criatividade. A ausência de motivação numa sala de aula decorre de inúmeros fatores, dentre esses ora apontados.

Diante do até então apontado, o enfraquecimento do vínculo moral, a permissividade dos pais, a ausência de motivação em sala de aula e outras causas que provocam a indisciplina foram abordadas no primeiro tópico deste artigo.

Sabendo ser inevitável a indisciplina os envolvidos na vida escolar do aluno, como a comunidade, a escola, os pais e os professores buscam *a priori*, meios para prevenir esse fenômeno em sala de aula e o segundo tópico do estudo trata dessas questões.

Não basta, contudo, identificar as causas mais comuns da indisciplina e usar de meios para preveni-la; torna-se primordial identificar formas de enfrentá-la com o objetivo de atender o que se busca em uma sala de aula: o ensino e a aprendizagem de conteúdos necessários à educação dos alunos. Esses aspectos foram abordados, respectivamente, no terceiro e no quarto tópico deste artigo.

2 CAUSAS DA INDISCIPLINA EM SALA DE AULA

São várias as causas da indisciplina em sala de aula, sendo que a maioria delas é apontada por pais e educadores sem que se faça uma reflexão dos seus porquês. Toma-se como

exemplo a questão da falta de valores comumente apontada por estudiosos da temática, e que Taille (1996, p. 9) indaga: “quais valores”?

Essa ausência de valores constitui uma das três razões por que o tema disciplina/indisciplina é delicado e perigoso. As outras duas razões, segundo o autor citado são: a) o reducionismo que justifica o fato de que a indisciplina é observada por uma única dimensão, o que não é verdade; é preciso identificar todas as causas desse fenômeno e não apontar apenas uma para as situações em geral. b) a complexidade e ambiguidade do tema, afinal a indisciplina não constitui apenas o desconhecimento ou a desobediência de normas estabelecidas. O tema é bem mais complexo.

Uma das causas apontadas por Taille (1996) refere-se à ausência de moral/vergonha por parte dos alunos. Mas é preciso buscar, também, os motivos para essa ausência. O autor menciona uma das transformações ocorridas nas escolas, principalmente as particulares, a partir da última década do século XX: o aluno passou a ser considerado cliente afirma o autor, “o aluno se torna ‘cliente’ a quem a escola vende um ‘produto’. E, como se sabe, o cliente é rei, é ele quem manda” (TAILLE, 1996, p. 21). A consequência desse tratamento equivocado é percebida diante de reações dos alunos junto aos seus professores; pois há alunos que enfrentam seus mestres afirmando que não lhe devem obediência, que pagam seus salários e que são, conseqüentemente, seus empregadores (TAILLE, 1996).

Por sua vez, Vasconcellos (1995, p. 23) atribui, como causa da indisciplina, o fato de que a desvalorização social da escola fez com que houvesse uma queda do mito da ascensão social, por meio ensino e aprendizagem, diminuindo consideravelmente a motivação extrínseca que havia entre aqueles que desejavam “ser alguém na vida”, por meio do ensino. A criança é levada a acreditar na possibilidade de sucesso desde pequena. Sendo assim, entender que a escola e os estudos não contribuirão para uma ascensão social faz com que os alunos, desde novos, não se sintam motivados a prestar atenção nos ensinamentos do professor. A escola deixa de ser um ideal e passa a ser uma obrigação.

Nessa direção, percebe-se que a figura do professor tem sido banalizada contribuindo para que seu papel, de agente transformador da realidade, se descaracterize (SGANZELLA, 2012). O reconhecimento natural da importância do professor para a ascensão social dos indivíduos não existe mais, já faz algum tempo, conforme se constata na obra de Vasconcellos (1995) publicada há duas décadas. O autor, àquela época, afirmou que o tempo do reconhecimento da imprescindibilidade do professor ficou para trás.

Isto acontecia quando a escola representava um inquestionável caminho de ascensão social e, dessa forma, o professor era um dos seus representantes mais qualificados e como tal era tratado (ainda que fosse um respeito meramente formal). Hoje tudo mudou. Esse tratamento de respeito tem que ser conquistado pelo professor (VASCONCELLOS, 1995, p. 45).

Essa crise de valores indica que a sociedade contemporânea passa por um convívio turbulento, ilustrado a todo instante pelos meios de comunicação, com cenas e atos de violência refletindo problemas de comportamento da população em geral e constituindo em um cenário que condiciona os grupos sociais, incluindo as escolas e seus alunos, a se comportarem de forma inadequada e indisciplinada afirma Tessaro (2009).

Existem ainda aqueles, e são inúmeros esses educadores, que atribuem à família a culpa da indisciplina em sala de aula (REGO, 1996; TIBA, 1996; 2012; ARAÚJO; TORRES; SANTOS, 2010; BAÚ; RUIZ, 2010; PRATA, 2011). Situações como: criação autoritária, falta de limites, lares desestruturados, pais separados, pais permissivos, falta de interesse dos pais em acompanhar a vida escolar dos filhos são destacadas por pesquisadores; e há ainda situações em que a família procura repassar a responsabilidade de educar os filhos, para a escola (TIBA, 1996; 2011; BAÚ; RUIZ, 2010).

Entretanto, a influência familiar não pode ser considerada como responsável absoluta no comportamento indisciplinar do aluno. “Uma coisa é aceitar que o que ocorre no ambiente familiar é importante, e outra, bastante diferente, é acreditar que é determinante e irreversível” afirma Rego (1996, p. 98). A autora prossegue afirmando que essas adversidades familiares podem ser superadas se o aluno tiver oportunidade de vivenciar contextos e modelos educacionais até então recebidos.

A questão da família vai além do disposto no parágrafo anterior. Alguns filhos acreditam, por exemplo, que pais que não acompanham suas tarefas escolares não se interessam por essa atividade. “Filhos confundem-se com suas tarefas. Quando os pais não dão importância para as tarefas, os filhos acreditam que os pais não se interessam por eles e tornam-se desmotivados” (TIBA, 2012, p. 53-54).

Em pesquisa de campo realizada na cidade de Mimoso (ES), Prata (2011) observou que a indisciplina girava mais em torno daqueles alunos cujos pais eram pouco ou nada participativos nas atividades da escola como as reuniões, conselhos de classe ou quaisquer eventos.

Há, ainda, os que atribuem aos professores a culpa pela indisciplina do aluno em sala de aula. Situações como a falta de autoridade e a ausência de motivação e de controle provocam desordem na sala de aula que se torna, dessa forma, um ambiente desordeiro e não adequado à aprendizagem (REGO, 1996).

Em se tratando de motivação acredita-se que ao consegui-la o professor e a escola adiantam um passo para a prevenção da indisciplina (ECCHELI, 2008), à medida que aluno motivado é aluno atento, curioso e que, como consequência, estimula o professor a prosseguir no objetivo de repassar mais conhecimentos e a se sentir mais motivado, também.

Outra causa apontada por Aguiar (2008) um dos estudiosos pesquisados é a defasagem existente entre série/idade dos alunos em razão dos que repetem o ano muitas vezes e passam a frequentar um ambiente escolar com alunos mais novos. Vários desses repetentes se revoltam com um ambiente que parece não lhes pertencer.

Rego (1996) aponta também como uma das causas da indisciplina – ideia não compactuada por este autor, mas vale considerar – os traços inerentes da infância/adolescência/juventude. É como se toda criança fosse egocêntrica e todo jovem, revoltado por natureza levando-os à indisciplina em sala de aula.

Ao analisar quaisquer das causas atribuídas à indisciplina Tiba (1996) considera necessário levar em conta as características dos envolvidos principais dessa questão: aluno, professor e ambiente escolar. Nenhuma análise, segundo o autor referenciado, deve ser feita de forma isolada, evitando, assim, conclusões rasas sobre essa temática.

3 A PREVENÇÃO DA INDISCIPLINA ESCOLAR

Existem várias medidas capazes de prevenir a indisciplina em sala de aula, que só surtem efeito, contudo, se forem trabalhadas em conjunto: comunidade, família, escola, professor e aluno.

Içami Tiba, em entrevista concedida a Rainho (2000, p. 52) afirmou que os pais precisam ser firmes com os filhos e que as regras familiares necessitam ser claras; se o filho não cumpriu determinada tarefa escolar, por exemplo, os pais, ao puni-lo devem dizer claramente o porquê da punição. Se os pais consideram que um filho ficará sem mesada por alguma desobediência, devem dizer claramente: “eu tenho o dinheiro da mesada, mas não vou

dar porque você não merece” em vez de dizer que não tem o dinheiro. Agindo dessa forma o filho saberá que está sendo punido e reconhecerá a autoridade dos pais.

Estabelecer limites ao filho também possibilita a prevenção da indisciplina em sala de aula, uma vez que a tarefa de disciplinar o aluno não cabe apenas a essa instituição e ao professor. O aluno que tem limite e responsabilidades em casa chegará à escola com uma postura irrepreensível para o aprendizado. O limite que pais dão ao filho está diretamente ligado à meritocracia, segundo Tiba (2012). Filho não deve ser premiado sem que, assim, mereça. São os pais que preparam o filho para a vida; escola e professor complementam esse preparo com o ensino escolar. Afinal, “não são os outros que vão prepará-lo para a vida. Não se delega a educação à escola ou a outras pessoas por um simples motivo: se houver uma ocorrência – policial, médica, emergencial (...) os responsáveis acionados serão os pais” (TIBA, 2012, p. 69).

Observar a indisciplina com base na percepção do aluno é extremamente positivo para amenizá-la. Discutir e estabelecer regras com a colaboração do corpo discente tem sido uma estratégia utilizada, com sucesso, em algumas escolas, afirma Silva (2011).

Por sua vez, o professor precisa assumir o papel de coordenador do processo de aprendizagem de tal forma que não seja omissivo e sim, interativo. Para tanto é primordial que esteja atento às diferenças entre os seus alunos de forma que possa combinar atitudes e possibilidades múltiplas. O professor precisa ficar atento a não tomar uma atitude que aparentemente possa ser mais fácil de conduzir, que é a padronização de comportamento. Um grupo de alunos de uma mesma sala de aula não pode significar padronização e sim combinação de comportamentos a serem trabalhados pelo professor coordenador, segundo Vasconcellos (1995).

Moço (2009) acredita que o professor deve trabalhar com conteúdos relacionados às questões morais, ao convívio social, à cooperação mútua, de tal forma que essas abordagens possibilitem o estabelecimento de uma relação de respeito mútuo o que, conseqüentemente, inibirá manifestações de indisciplina, pois o aluno se sentirá valorizado e pertencente ao processo ensino aprendizagem.

Uma das formas de prevenir a indisciplina é o exercício da autoridade do professor junto aos alunos. Essa autoridade passa longe do autoritarismo e envolve questões, de acordo com Vasconcellos (1995), de cunho intelectual, ético, profissional e humano.

No campo intelectual o professor exerce a autoridade sendo capaz de refletir, rever os pontos de vistas, não se fechar, demonstrar sabedoria no trato com a realidade dos espaços onde ministra suas aulas.

No aspecto ético, o professor deve ter firmeza de caráter, compromisso com o bem comum, ter princípios e senso de justiça, dentre outros aspectos.

Profissionalmente falando o professor exerce sua autoridade sendo competente e preparando com antecedência suas aulas; dominando, assim, a disciplina e metodologia do que ensina. Afinal, o professor deve ter interesse nos alunos e na profissão que exerce.

No campo humano, o autor citado acredita que a autoridade está diretamente ligada à capacidade que o professor tem de perceber e respeitar o aluno como pessoa.

Ressalta-se que o respeito para com o aluno só se torna possível se a escola tiver como compromisso, além de educar, a promoção de valores por meio diálogo e do afeto (TESSARO, 2009), minimizando, como consequência dessa postura, a indisciplina no ambiente escolar.

4 O ENFRENTAMENTO DA INDISCIPLINA EM SALA DE AULA

Os educadores têm, teoricamente, vários meios de enfrentar a indisciplina escolar. Acontece que nem sempre as sugestões apontadas por especialistas são capazes de inibir esse fenômeno em determinada sala de aula, escola ou comunidade. A motivação, por exemplo, tem sido citada por diversos especialistas como meio de enfrentamento da indisciplina (AQUINO, 1996; REGO, 1996; VASCONCELOS, 1997; MELO et al., 2007; ECCHELI, 2008; BAÚ; RUIZ, 2010).

Contudo, abre-se uma nova questão: como motivar o aluno? Sabe-se que crianças e jovens são “ávidos pelo saber, pelo convite à descoberta, pela ultrapassagem do óbvio, desde que sejam convocados e instigados para tanto. Tudo depende, pois, da proposta por meio da qual o conhecimento é formulado e gerenciado nesse microcosmo que é cada sala de aula” (AQUINO, 1996, p. 52, grifo deste estudo).

O destaque que este artigo deu à citação de Aquino (1996), transcrita no parágrafo anterior, reforça que é árdua a tarefa enfrentada pelo professor no dia a dia de seu mister: é preciso ter competência para agir diferente em cada sala de aula, uma vez que cada conjunto de alunos se manifesta de forma diferente às mesmas situações. O professor se reinventa a cada

nova turma, novo conteúdo, segundo o autor citado, e essa reinvenção pode resultar em aluno motivado, em aluno, conseqüentemente, disciplinado. E não é só, o professor deve ser capaz de entender, também, que algumas medidas tomadas podem funcionar com determinado aluno, mas com outros, não (ARAÚJO; TORRES; SANTOS, 2010).

Santos e Silveria (2011, p. 5) acreditam que a Psicopedagogia bem aplicada pode ser uma aliada no combate à indisciplina. Afinal, a indisciplina tem uma relação direta com o processo de aprendizagem e a Psicopedagogia permite “uma visão sistêmica, holística, que busque a compressão das múltiplas formas de aprender”, além de possuir “ferramentas, posturas e procedimentos mais indicados para trabalhar com (in)disciplina na escola.”

Para Passos (1996) compreender questões que envolvem a indisciplina em sala de aula passa pelo conhecimento sobre a realidade escolar e o contexto das práticas educacionais de onde ocorre esse fenômeno. E o autor assim explica:

Isto porque a prática pedagógica é estruturada a partir dos quadros de referência ideológicos, morais e sociais de todos os envolvidos na dinâmica escolar: professores, diretores, alunos, pais, funcionários etc. Tais quadros se cruzam com todo o universo simbólico cultural (de valores, crenças, representações) que dão sentido a suas atitudes e comportamentos (PASSOS, 1996, p. 121).

O autor prossegue afirmando que examinar o dia a dia da escola pode ser uma alternativa para a compreensão da indisciplina uma vez que “ao tomar o cotidiano como foco de análise, pode-se percorrer um trajeto teórico que não fragmente os fenômenos, mas que revele a gênese e a natureza do processo educativo” (PASSOS, 1996, p. 121).

Outra forma eficaz de enfrentar a indisciplina em sala de aula é não cair no erro da culpabilização, segundo Vasconcellos (1995). É preciso parar de achar um culpado definitivo. O importante é analisar cada situação em particular e evitar que o aluno continue a ser a maior vítima dessa situação. A busca pelo culpado é desgastante e provoca reações de ataque e defesa. Afinal, as causas da indisciplina podem ser encontradas em cinco níveis: sociedade, família, escola, professor e aluno de acordo com Vasconcellos (1995). O ideal é trabalhar em ações junto a esses níveis.

Para esse autor, a sociedade deve desenvolver um resgate ao compromisso, à solidariedade, à valorização os profissionais da educação, além de participar de movimentos populares em prol da educação.

Por sua vez a família pode contribuir para a disciplina do aluno por meio de diversas posturas como: impor limites ao filho; ajudá-lo a construir uma postura crítica e a pensar no

sentido da vida; não acobertar falhas; acreditar na possibilidade do filho; participar das atividades escolares; valorizar a escola, o professor e o estudo, acompanhar a vida escolar do filho (VASCONCELLOS, 1995).

De acordo com Tiba (2012) os pais que cobram do filho o estudo em casa apenas às vésperas das provas, falham demasiadamente. É preciso que se crie uma rotina de estudos. O aluno habituado ao estudo, e incentivado a tirar boas notas em provas, se sente mais motivado a participar das aulas com uma postura mais respeitosa e adequada ao ambiente escolar.

A escola, segundo Vasconcellos (1995), deve construir uma postura comum entre seus atores. Esses parâmetros comuns definirão o que se pode ou não fazer, o que é ou não é grave. As normas devem ser, portanto, bem definidas para que não haja comportamentos diferentes para uma mesma situação. Reações não similares provocam desconfiança e, conseqüentemente, indisciplina. Essa definição de postura comum é proposta e estabelecida em reuniões pedagógicas e na formação permanente dos professores.

Ressalta-se que a construção de uma postura comum na escola passa, também, por avaliações periódicas – a fim de ajustar, abolir ou acrescentar outras posturas – e por um trabalho com as famílias dos alunos (VASCONCELLOS, 1995).

O professor, por sua vez, de acordo com o autor citado, deve assumir a realidade da sala de aula; deve aceitar e respeitar o aluno que tem e, só depois, tentar mudá-lo, quando necessário. Ao se sentir aceito o aluno se abre à interação. A crença na possibilidade de mudança do outro é uma aliada ao combate da indisciplina, mas só se estabelece quando o professor conquista a confiança e o respeito do aluno com clareza e convicção de ideias e postura. O professor não deve, conseqüentemente, vincular notas à disciplina.

E, por fim, segundo Vasconcellos (1995), o aluno pode contribuir para o combate à indisciplina por meio de uma participação consciente e interativa em sala de aula; respeitando os colegas, professores e demais atores escolares; participar, por meio de representantes, da elaboração de normas escolares.

Santos e Silveira (2011) também acreditam que não há um só método ou recurso – humano ou não – capazes de combater a indisciplina, por isso sugerem a intervenção psicopedagógica, um trabalho em conjunto com os principais atores do fazer educacional.

Afinal, não basta que haja apenas, por parte dos envolvidos na educação, uma autorreflexão sobre o que é indisciplina; é primordial que haja uma boa formação e esforço adequado da equipe envolvida, afirma VICHESSE (2009).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema indisciplina é bastante vasto e em meio à diversidade de entendimento sobre suas ocorrências em sala de aula é possível constatar que, segundo os autores analisados, esse fenômeno não é provocado apenas por questões pedagógicas. Há uma série de outros motivos como: a ausência de moral; a ausência de limites em casa e a permissividade dos pais; a falta de motivação; a desvalorização da importância da escola e do estudo, dentre outras causas, que provocam a indisciplina e dificultam o processo educacional. Identificar as causas mais comuns dessa ocorrência em determinada sala de aula, grupo de alunos ou mesmo partindo de um só aluno permite escolher o meio mais adequado de combater esse mal.

É preciso ressaltar que nem todas as inquietações ou momentos de desatenção do aluno podem ser considerados como manifestação da indisciplina. Sendo assim, é necessário que o professor tenha competência suficiente para analisar situações particulares antes de caracterizar esses comportamentos como sendo o fenômeno ora estudado.

Contudo, a indisciplina, por ser tão complexa, não deve ser combatida apenas pelo professor, condutor e coordenador da aprendizagem em sala de aula. É primordial que demais atores do processo educacional se envolvam para amenizar ou mesmo eliminar a indisciplina na escola. Pais, professores, escola, comunidade e, até mesmo, os alunos precisam trabalhar de forma consensual para atingir um mesmo objetivo: conseguir com que o respeito às regras seja uma realidade no ambiente escolar fazendo com que o ensino aprendizagem flua de maneira ideal e enriquecedora para todos os envolvidos.

Cabe aos pais dedicar mais tempo aos estudos dos filhos com um olhar mais atento para a escola, os deveres, as provas, as notas ou quaisquer atividades e ocorrências diretamente ligadas ao desenvolvimento educacional dos filhos.

À escola cabe identificar os maiores e mais repetitivos problemas de indisciplina e por meio de uma equipe multidisciplinar buscar meios para combater esse mal, evitar novas ocorrências e resgatar uma autoridade saudável perante seus alunos.

Ao professor cabe o papel mais difícil na eliminação ou diminuição do fenômeno estudado uma vez que, além de auxiliar a escola na identificação das causas, combate e prevenção da indisciplina, ao professor cabe manter o interesse do aluno em sala de aula buscando motivá-lo a ter um comportamento respeitoso e adequado que possibilite a um melhor e eficaz aprendizado.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Clélia da Costa Pereira. A indisciplina e a agressividade dos alunos nas séries finais de Ensino Fundamental. **Coord. Ped.**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 130-132.

AQUINO, Julio R. Groppa. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: _____. (org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Sammus Editorial Ltda., 1996. cap. 3, p. 38-56.

ARAÚJO, Vanderléia Aparecida Alves; TORRES, Juliana de Souza; SANTOS, Dulce Pereira dos. Manifestação de indisciplina nas aulas de geografia nas séries finais do ensino fundamental. In: 1º CONGRESSO REGIONAL DE EDUCAÇÃO – IX SEMANA DA EDUCAÇÃO. **Anais...** Unimontes, Campus de Pirapora, Pirapor/MG, nov. 2010.

BAÚ, Lillianne Blauth; RUIZ, Adriano Rodrigues. Indisciplina x ensino-aprendizagem: questões atuais. In: ENCONTRO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. **Anais...**, Presidente Prudente, out. 2010.

ECCHELI, Simone Deperon. A motivação como prevenção da indisciplina. **Educar**, Curitiba, n. 32, p. 199-213, 2008.

MELO, Fernanda Martins; et al. Indisciplina em sala-de-aula: uma discussão sobre o conceito e suas implicações. **Terra e Cultura**, n. 44, ano 23, jan./jul. 2007.

MOÇO, Anderson. Indisciplina. Como se livrar dessa amarra e ensinar melhor. Não há solução fácil... **Nova Escola**, n. 226, v. 24, nov. 2009, p. 78-89.

PASSOS, Laurizete Ferragut. A indisciplina e o cotidiano escolar: novas abordagens, novos significados. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Sammus Editorial Ltda., 1996. cap. 8, p. 117-128.

PRATA, Kellyman. **Desafio da indisciplina na escola: análise da rede pública estadual em Mimoso do Sul**. 2011. Disponível em: <<https://kellprata.files.wordpress.com/2011/11/kell-prata.pdf>>. Acesso: 30 jan. 2015.

RAINHO, João Marcos. Indisciplina. **Educação**, ano 27, n. 230, p. 40-52, jun./2000.

REGO, Teresa Cristina R. A indiscipline e o processo educacional: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Sammus Editorial Ltda., 1996. cap. 6, p. 86-102.

SANTOS, Joedson Brito; SILVERIA, Andréia Cardoso. (In) disciplina e intervenção psicopedagógica. In: V COLÓQUIO INTERNACIONAL “Educação e Contemporaneidade”. **Anais...** São Cristovão (SE), set. 2011.

SGANZELLA, Natalia Cristina Marciola. O ambiente escolar e a indisciplina no ensino fundamental. **Revista Eletrônica de Educação e Ciência**, v. 2, n. 1, mar., 2012, p. 44-53.

SILVA, Eliziane Gross da. **A indisciplina na visão do aluno**. Faculdade Cenecista de Osório (RS), 2011.

TAILLE, Yves de La. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Sammus Editorial Ltda., 1996. cap. 1, p. 9-24.

TESSARO, Rita. Indisciplina na escola: educar ou reprimir? **Revista de Educação do Ideau**. Instituto de desenvolvimento educacional do Alto Uruguai (IDEAU), v. 4, n. 9, jul./dez. 2009.

TIBA, Içami. **Disciplina: o limite na medida certa**. São Paulo: Editora Gente, 1996.

TIBA, Içami. **Pais e educadores de alta performance**. 2. ed. São Paulo: Integrare Editora, 2012.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola**. São Paulo: Libertad, 1995. (Cadernos pedagógicos do Libertad, v. 4).

VICHESSI, Beatriz. Indisciplina. Como se livrar dessa amarra e ensinar melhor. Por trás desse problema... **Nova Escola**, n. 226, v. 24, nov. 2009, p. 78-89.

CAPÍTULO 25

GEOMETRIA ESFÉRICA: UMA PROPOSTA DE ABORDAGEM PARA O ENSINO MÉDIO

Daniela Aparecida Helpa, Discente do curso de Matemática, UNICENTRO
Izabel Passos Bonete, Doutora em Ciências Florestais, UNICENTRO
Leoni Malinoski Fillos, Doutora em Educação Matemática, UNICENTRO

RESUMO

O presente estudo buscou apresentar uma proposta de abordagem de geometrias não euclidianas no ensino médio, em especial, o ensino da geometria esférica. Esse tema, hoje contemplado no Currículo da Rede Estadual Paranaense e nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná, gera inquietações nos professores que se vêm angustiados e com dificuldades para ensinar. Além disso, esse tema geralmente não é contemplado na formação docente, raramente é apresentado em cursos de formação continuada e, ainda, é um conteúdo praticamente ausente nos livros didáticos, muito embora, tal conhecimento seja fundamental para a compreensão dos alunos de que a geometria euclidiana não é a única geometria possível para representar o mundo em que vivemos. Assim, realizou-se um estudo bibliográfico, para a compreensão e abordagem do tema na educação e elaborou-se um material suporte para o ensino desta geometria no ensino médio a partir da revisão de trabalhos já publicados. O foco dessa investigação aponta, entre outros fatores, para a importância da abordagem desse tema a fim de que o aluno amplie seu conhecimento e seu pensamento geométrico e para que professores da educação básica possam utilizar a proposta como referencial para a abordagem dessa temática.

PALAVRAS-CHAVE: Conhecimento matemático. Ensino. Aprendizagem; Geometrias.

INTRODUÇÃO

A geometria esférica ou elíptica é um exemplo de geometria não euclidiana elaborada para possibilitar estudos mais precisos em áreas esféricas. De acordo com Silva (2011), geometrias não euclidianas são geometrias que surgiram a partir de discussões acerca do quinto postulado de Euclides. Em 1866 o alemão Georg Friedrich Bernhard Riemann propôs a negação do postulado das paralelas de Euclides, ao afirmar que não existem paralelas a uma reta dada que passam por um ponto fora de tal reta (COUTINHO, 2001). Por conta da negação do postulado, surgiu a geometria elíptica, sendo mais conhecida como geometria esférica, pelo fato da sua superfície ser a esfera.

O documento que estabelece as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná cita o tema ‘geometrias não euclidianas’ em sua proposta, tanto para o ensino fundamental como para o ensino médio, destacando que os “conceitos destes conteúdos são fundamentais para que o aluno do Ensino Médio amplie seu conhecimento e pensamento geométrico” (PARANÁ, 2008, p. 57). O conhecimento de noções básicas em relação às geometrias não euclidianas são de extrema importância nessa fase de escolarização para provocar mudanças nas concepções dos alunos sobre o mundo que o cerca e discussões sobre espaço e verdade matemática (BONETE, 2000; CAVICHIOLO, 2011).

Diversos conceitos de geografia aplicados em exercícios matemáticos são resolvidos com métodos não euclidianos, no caso a geometria esférica. Sua aplicação vem sendo empregada nas rotas marítimas e aéreas, na qual a reta não faz sentido, mas sim a geodesia. Exemplos simples de seu uso está no cálculo da menor distância entre duas cidades, ou dois pontos, ou simplesmente sobre dois pontos quaisquer no globo terrestre, pois esta distância certamente não é uma reta euclidiana (DARIO, 2014).

A elaboração de um material suporte para abordar o tema na Educação Básica faz-se necessário, uma vez que os materiais didáticos disponíveis, que auxiliem os professores no ensino desse tema, ainda são insuficiente. Thomaz e Franco (2008) destacam que os cursos de Formação de Professores de Matemática, em geral, não têm contemplado em suas estruturas curriculares estudos das geometrias não euclidianas. Mesmo em alguns dos conteúdos clássicos de geometria euclidiana estudados na graduação, ocorre certa dificuldade aos professores de transpô-los para o conteúdo escolar.

A falta de conhecimento em relação às diferentes geometrias e suas aplicações é preocupante. Nesse contexto, buscou-se realizar uma pesquisa de cunho qualitativo, inserida na abordagem de estudo bibliográfico, fundamentado em livros, artigos, dissertações, teses e relatos de experiências sobre o assunto.

Assim, o presente estudo tem por objetivo apresentar uma proposta de abordagem da geometria esférica para o ensino médio que mostre relação da geometria euclidiana com a não euclidiana. Para tanto, foi realizada, primeiramente, uma revisão bibliográfica sobre a evolução histórica da geometria, destacando o aparecimento da geometria euclidiana e das geometrias não euclidianas, e uma reflexão sobre a importância do ensino das geometrias não euclidianas na Educação Básica. Na sequência, apresentam-se relatos de experiências sobre o ensino das

geometrias não euclidianas no Ensino Médio. Por fim, foi elaborada uma proposta de trabalho sobre a abordagem da geometria esférica no Ensino Médio.

EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA GEOMETRIA

Não se sabe ao certo em que época a geometria surgiu e nem por qual necessidade. Historiadores e filósofos apontam vários contextos em relação ao seu surgimento, mas supõe não ser possível apontar o seu marco inicial. Antunes (2009) destaca que a geometria pode ter iniciado seu desenvolvimento a partir das necessidades práticas do homem. Acredita-se que, inicialmente, surgiu como ferramenta de auxílio para a realização de atividades como medidas de distância, alturas, volumes e áreas.

Indícios históricos apontam que, o que hoje é denominado geometria euclidiana, surgiu há aproximadamente 4000 anos no Egito e na Babilônia, de uma maneira intuitiva, não sistemática (BOYER, 1974). O seu desenvolvimento deu-se gradualmente, em diferentes períodos da história.

Por volta do ano 300 a.C., a geometria alcançou um grande desenvolvimento, com o matemático alexandrino Euclides, que escreveu a célebre obra ‘Os Elementos’. "O toque de gênio de Euclides está não na sua descoberta de teoremas, o que ele certamente fez, mas na organização lógica com que os apresentou e provou de forma rigorosa e concatenada" (GARBI, 2010, p.58).

Euclides assumiu 10 (dez) afirmações: 5 (cinco) axiomas ou noções comuns e 5 (cinco) postulados. Para ele, proposições admitidas sem demonstração que se referiam a qualquer área de conhecimento, eram denominadas axiomas. Já proposições admitidas sem demonstração que se referiam à geometria, eram denominadas postulados. Era por meio dos axiomas e postulados que Euclides demonstrava os mais diversos teoremas.

Os quatro primeiros postulados eram considerados simples. Já o quinto não se apresentava tão esclarecedor quanto os demais, ao afirmar que, ‘se uma reta, corta duas outras, formando ângulos interiores de um mesmo lado menores que dois ângulos retos, então as duas retas, se prolongadas indefinidamente, encontrar-se-ão na parte em que os ângulos são menores que dois retos’ (EUCLIDES, 2009, p. 98).

O quinto postulado chamou a atenção devido à complexidade na sua formulação, atraindo a atenção de matemáticos e filósofos por mais de dois mil anos. Alguns acreditavam na possibilidade de se tratar de um teorema e, ao longo do tempo, tentaram demonstrá-lo. Como consequência, surgiu um grande número de substitutos do quinto postulado, vindo a ser conhecido como o postulado das paralelas. A razão para essa denominação "deve-se ao fato, que este é equivalente a afirmações que envolvem a palavra paralela, as quais apareceram ao decorrer do tempo pelos geômetras interessados em provar a sua validade" (BONETE, 2000, p.51).

Contudo, todas as tentativas de demonstrá-lo foram fracassadas. O primeiro matemático a suspeitar da existência de uma nova geometria foi Johan Carl Friedrich Gauss (1777-1855) que, em estudos realizados a partir de 1816, ficou convencido de que o postulado das paralelas era indemonstrável e que o mesmo deveria ser substituído por outro convenientemente estabelecido. Por volta de 1824, Gauss já possuía uma teoria completa sobre o assunto, porém não publicou nada a respeito, por medo da repercussão que causaria. Simultaneamente, o russo Nicolai Lobachevsky (1793-1853) e o húngaro Janos Bolyai (1802-1860) realizavam os mesmos estudos sobre a possibilidade de uma nova geometria, porém foi Lobachevsky que primeiramente publicou, em 1829, versões sobre uma geometria que denominou de imaginária ou não euclidiana, a qual é logicamente consistente e cujos princípios são diferentes dos euclidianos. Atualmente, a geometria de Lobachevsky é conhecida como geometria hiperbólica.

Lobachevsky, em sua obra, conservou os quatro primeiros postulados e substituiu o quinto, dando a seguinte redação: 'por um ponto tomado fora de uma reta podemos tirar duas paralelas a essa reta e uma infinidade de não secantes'. Com a substituição do quinto postulado, alguns teoremas importantes da geometria euclidiana são alterados. Entre eles, o teorema relativo à soma dos ângulos internos de um triângulo, cuja soma passa a ser menor que 180° e, ainda, a definição de retas paralelas, que passa a ser: linhas que nunca se encontram, mas se aproximam à medida que se prolongam.

Os estudos sobre a geometria não euclidiana apontaram novas formas para a exploração do espaço geométrico. De acordo com Coutinho (2001), a substituição do quinto postulado leva à criação de novas geometrias, tão bem fundamentadas quanto à euclidiana. Com o surgimento da nova geometria houve uma verdadeira revolução no modo de pensar o espaço e a verdade matemática, pois, por mais de dois mil anos, devido à forte crença, o sistema de Euclides era a única maneira de descrever em termos geométricos o espaço físico. O dogma de verdade

absoluta, em relação à geometria euclidiana, foi abolido, abrindo caminhos para a construção de novas geometrias.

Embora no século I d.C., os gregos, guiados pela necessidade da astronomia, navegação e do desenvolvimento do comércio, tenham desenvolvido outra geometria, posteriormente denominada de geometria esférica, os matemáticos da época não perceberam que esse conhecimento não fazia parte da geometria euclidiana (BRITO, 1995; BONETE, 2000).

Em 1866, o matemático alemão Georg Friedrich Bernhard Riemann propôs um substituto para o postulado das paralelas que afirmava que, ‘por um ponto do plano, não se pode traçar nenhuma linha paralela a uma linha dada’. Nesta ocasião, Riemann apontou as possibilidades de novas geometrias e, conseqüentemente, novos espaços. De acordo com Coutinho (2001), Riemann estabeleceu as bases de uma nova geometria, constituídas por um novo sistema axiomático. Para isso, Riemann utilizou a superfície de uma esfera, em que as geodésicas são as curvas que desempenham o papel da reta no plano euclidiano. Na sua apresentação surge a distinção entre "infinito" e "ilimitado". Segundo Brito (1995, p.150), "na geometria sobre a esfera, as retas não são infinitas e o segundo postulado euclidiano não é válido". Assim, as retas não possuem início e fim, sendo ilimitadas.

Brito (1995, p.150) aponta que "Riemann construiu uma geometria inteiramente lógica, concluindo por exemplo, que a soma dos ângulos internos de um triângulo é maior que dois retos". Nessa geometria, também não existe triângulo semelhante; a área de um triângulo é proporcional ao excesso da soma de seus ângulos internos.

A partir da ideia de generalização do espaço, encontram-se as três geometrias possíveis, que correspondem a espaços de curvaturas constantes; a geometria de Lobachevsky – curvatura negativa, a geometria euclidiana – curvatura nula, e a geometria com curvatura positiva – dita Riemanniana. Neste caso, o conceito de superfície é o ponto principal, pois para abordar as geometrias não euclidianas e introduzi-las como novo conteúdo, se faz necessário definir as superfícies a que se aplica, pois, o desenvolvimento das diferentes geometrias baseia-se na mudança de contexto para que elas se desenvolvam (LIMA, 2016).

“A geometria evoluiu! Porém os estudos e sistematizações de Euclides permaneceram polivalentes e respeitados, servindo de base para novos saberes e suscitando novas descobertas” (LIMA, 2016, p.17). Entretanto não representam mais afirmações verdadeiras que refletem a realidade do espaço físico.

O ENSINO DAS GEOMETRIAS NÃO EUCLIDIANAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O estudo da geometria, assim como de qualquer outro conteúdo, assume vasta importância na formação do indivíduo. Afinal, a geometria é um dos ramos da matemática que melhor permite a aproximação com o mundo real, pois estabelece aplicações práticas nas atividades cotidianas e proporciona aos estudantes uma interação mais dinâmica com o conhecimento. A geometria é a disciplina que possibilita o desenvolvimento cognitivo do educando (BRUM; SCHUHMACHER, 2012), tendo sua importância na escolaridade e na formação do cidadão.

Os conhecimentos geométricos são provenientes da geometria estabelecida na Grécia em 300 anos a.C., e conhecida hoje como geometria euclidiana. Martos (2002) aponta que, para algumas medidas e distâncias, a geometria euclidiana não atinge o objetivo esperado, pois funciona satisfatoriamente apenas para resolver problemas em superfícies planas.

No entanto, a terra não é plana. Ao observar a superfície terrestre com sua forma elipsoidal, as montanhas, as ondas do mar e tantos outros objetos encontrados na natureza, evidencia-se as dificuldades de resolução de problemas, que indicam a necessidade de instrumentos que a geometria de Euclides não dispõe. Por exemplo, o caso do triângulo que no plano possui a soma de 180° para seus ângulos internos. Em uma superfície curva isto não se verifica. Assim, há necessidade de se estabelecer uma nova geometria, que compreende propriedades geométricas fora do plano. Desse modo, a geometria euclidiana pode ser considerada como uma geometria incapaz de solucionar questões fora do plano (ANTUNES, 2009).

Sobre uma superfície curva, por exemplo, a superfície da Terra, a geometria de Euclides funciona somente se forem consideradas pequenas distâncias. Para grandes distâncias, como em navegações de longo curso, ela não é propícia, pois a curvatura da Terra não pode ser desprezada. Segundo Boyer (1974), até o século XIX a geometria plana descrevia o mundo com aproximações. Com o desenvolvimento da geometria de espaços curvos, as geometrias não euclidianas tomaram corpo e surgiram possibilidades de soluções para várias questões.

Conforme Antunes (2009), não se pode especificar qual delas é a melhor ou mais útil, mas pode-se definir qual delas deve ser mais usada. De fato, esta é uma questão que deve ficar clara: - Por que precisamos de geometrias não euclidianas e em que casos podemos utilizá-las? Uma boa ideia seria observar que a geometria de Euclides é adequada ao trabalho do pedreiro,

o que não acontece com o trabalho de um marinheiro, que precisa planejar longas travessias no oceano e, assim, utilizar uma outra Geometria (ANTUNES, 2009, p.18).

Kaleff e Nascimento (2004) destacam que os conhecimentos geométricos evoluíram, seja pelo surgimento de concepções geométricas inovadoras e alternativas, como as geometrias não euclidianas, seja pelo aparecimento de novos conhecimentos advindos do desenvolvimento da própria matemática. Nos últimos anos, conteúdos advindos das diversas geometrias, euclidiana e não euclidianas, têm sido incluídos nos currículos escolares, sendo considerados como essenciais para a formação de alunos do século XXI, em decorrência dos avanços teóricos da Matemática e da Computação.

Segundo Brum e Schuhmacher (2014), no decorrer dos tempos houve uma intensa discussão nos meios educacionais para a inclusão de conteúdos, como a geometria esférica e hiperbólica nos bancos escolares, consideradas adequadas à formação de estudantes. Dessas discussões emergiram alguns questionamentos, tais como:

O ensino da Geometria não Euclidiana é um tema distante da realidade dos estudantes? O modelo geométrico para representar o planeta Terra abordado nas aulas de Geografia e Matemática é um plano, uma folha retangular ou uma superfície quase esférica? (BRUM; SCHUHMACHER, 2014, p.128).

A inclusão de outras geometrias é também recomendada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, ao sugerir que:

Uma instância importante de mudança de paradigma ocorreu quando se superou a visão de uma única geometria do real, a Geometria Euclidiana, para aceitação de uma pluralidade de modelos geométricos, logicamente consistentes, que podem modelar a realidade do espaço físico (BRASIL, 1998, p. 25).

Isso evidencia a importância do ensino de outras geometrias para o desenvolvimento do pensamento geométrico na escola básica, com orientações que possibilitem aos alunos estabelecerem diferenças entre objetos sob diferentes pontos de vista. Nesse sentido, ressalta-se a importância da proposição de atividades exploratórias, como, por exemplo, numa esfera, em que os estudantes podem analisar diversas propriedades geométricas. Trabalhos interdisciplinares com a Geografia também são potentes atividades pedagógicas, pois no ensino fundamental já se trabalha com longitude e latitude, partindo de experimentações, tanto na navegação marítima, quanto na aérea, o que abre a possibilidade de que sejam introduzidas algumas noções não euclidianas, mesmo de forma superficial, o que poderá despertar o interesse dos estudantes pela aprendizagem matemática (LEIVAS, 2013).

A inclusão das geometrias não euclidianas nos currículos escolares, segundo Bonete (2000), pode proporcionar uma visão mais ampla dos conhecimentos geométricos, bem como a compreensão do significado filosófico desses conhecimentos, uma vez que as outras geometrias permitem que o aluno não considere a geometria euclidiana como a única possível e verdadeira, mas como uma das geometrias possíveis e verdadeiras.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (DCEs) (PARANÁ, 2008) indicam o tema 'geometrias não euclidianas' como parte do conteúdo estruturante 'geometrias', para a educação básica. O conhecimento de noções elementares de geometria não euclidiana é considerado relevante, pois se trata de um conteúdo apropriado para provocar mudanças nas concepções dos alunos. De acordo com este documento, "muitos problemas do cotidiano e do mundo científico só são resolvidos pelas geometrias não euclidianas" (PARANÁ, 2008, p. 56).

Para o ensino médio, as DCEs propõem que sejam aprofundados os estudos sobre as geometrias não euclidianas iniciados no ensino fundamental, com a abordagem das geometrias hiperbólica e elíptica. Recomendam, nesse sentido, que sejam articuladas ideias geométricas em planos de curvatura nula, positiva e negativa, potencializando que o aluno compreenda a necessidade dessas geometrias para o avanço das teorias científicas (PARANÁ, 2008).

Em relação à geometria esférica, as DCEs sugerem que sejam abordados diversos conteúdos, tais como: o postulado de Riemann, curvas na superfície esférica, geodésia; círculos máximos e círculos menores; distância na superfície esférica; ângulo esférico; triângulo esférico, soma ângulos internos e classificação dos triângulos esféricos quanto à medida dos lados e dos ângulos; e, ainda, conceitos referentes à superfície da Terra, tais como: polos, equador, meridianos, paralelos e as direções de movimento (PARANÁ, 2008).

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS SOBRE O ENSINO DAS GEOMETRIAS NÃO EUCLIDIANAS NO ENSINO MÉDIO

Apesar de documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (2008), recomendarem a abordagem do conteúdo geometrias não euclidianas no ensino fundamental e médio, percebe-se que são poucos os professores que trabalham com esta temática nesses níveis de ensino. A partir da busca de trabalhos sobre essa temática, constata-se que são insuficientes os trabalhos científicos que se propõem a investigar tais geometrias e mais dispersos ainda são os relatos que apresentam experiências desenvolvidas por professores

da Educação Básica. Não têm sido aparentes também projetos voltados à formação de professores, tanto inicial ou continuada. Dentre os trabalhos encontrados, destacam-se, neste artigo, os estudos realizados por Fillos e Francisco (2008), Thomaz e Franco (2008), Antunes (2009) e Brum e Silva (2014).

Com propósito de investigar a própria prática pedagógica e desvelar os sentidos e significados que os alunos produzem no estudo das geometrias não euclidianas, Fillos e Francisco (2008) desenvolveram uma investigação sobre o ensino e aprendizagem de noções de geometrias não euclidianas. A experiência foi desenvolvida em uma turma de 4ª série do Curso de Formação de Docentes para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, curso este integrado com o Ensino Médio. A prática teve início a partir de uma situação problematizadora apresentada à turma no intuito de mobilizar os alunos para o estudo do conteúdo proposto. Utilizando a história e alguns materiais concretos com diferentes formas geométricas, a prática esteve voltada a provocar indagações nos alunos, a fim de que percebessem a diferença básica entre as três geometrias (de Euclides, de Lobachevski/Bolyai e de Riemann). Para os autores, o conhecimento de tais geometrias pode proporcionar aos futuros professores um melhor preparo para que possam atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental com a Matemática, especialmente com o ensino da geometria.

Já Thomaz e Franco (2008) relatam estudos realizados com alunos de uma 3ª série do Ensino Médio e com um grupo de professores de Matemática do Núcleo Regional de Ensino de Umuarama – Paraná. O intuito foi trabalhar, divulgar e explorar a geometria esférica, bem como incentivar os professores a buscar metodologias para o seu ensino, visando a análise de seus conceitos e integrando disciplinas como a Matemática e Geografia. Os alunos foram separados em grupos e um fator motivador para o desenvolvimento das atividades foi a utilização de materiais diferentes do tradicional, como bolas de isopor e globo terrestre. Segundo os autores, por várias vezes foi preciso buscar conceitos de geometria euclidiana que os alunos não tinham conhecimento, entretanto, os autores acreditam terem contribuído para a introdução das geometrias não euclidianas nas aulas de matemática.

Outra experiência com o ensino de geometria não euclidiana, mais especificamente a geometria esférica, foi desenvolvida por Brum e Silva (2014), em uma turma de 2º ano do Ensino Médio, do município de Tijucas (SC). As atividades tiveram início a partir de uma conversa com a turma, com o intuito de identificar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema. Em seguida, subdivididos em grupos, os alunos investigaram quatro diferentes

temas¹⁹, com o apoio de materiais, como livros, artigos científicos e vídeos, e organizaram apresentações, na forma de seminários, para que os conhecimentos pudessem ser socializados e discutidos. Os estudantes realizaram, ainda, leituras de textos científicos e elaboraram textos escritos e desenhos. De acordo com os autores, na apropriação dos conhecimentos sobre Geometria Esférica, os estudantes “foram conduzidos a pensar, refletir, comparar, organizar, sintetizar, enfim, desempenharam um papel mais ativo no processo de apropriação, com a importante participação do professor” (BRUM; SILVA, 2014, p. 53).

Antunes (2009), por sua vez, aplicou uma oficina sobre geometria elíptica para verificar a viabilidade de introduzir este conteúdo na escola básica. Realizou a atividade no colégio de aplicação de Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em uma turma de 3º ano do Ensino Médio. A partir da análise do material produzido pelos alunos e observações nas aulas, o autor indica que é possível fazer uma inserção das geometrias não euclidianas nesse nível de ensino. Porém, o autor destaca a dificuldade em encontrar sugestões ou propostas consistentes e sistemáticas que possam servir de orientação para a introdução do tema e conclui que essa área tem muito a ser explorada.

Corroborando com Antunes (2009), entende-se que, devido à escassez de material de apoio, o ensino das geometrias não euclidianas torna-se desafiador para o professor, que precisa buscar elementos, tanto teóricos como metodológicos, para a abordagem desse assunto de maneira clara e interessante para o aluno. Com a intenção de contribuir para esta temática e oferecer aos professores da Educação Básica subsídios práticos para aulas de Matemática, apresenta-se, a seguir, uma proposta voltada ao ensino e a aprendizagem das geometrias não euclidianas no ensino médio.

PROPOSTA DE TRABALHO ABORDANDO A GEOMETRIA ESFÉRICA NO ENSINO MÉDIO

A presente proposta busca contribuir para a abordagem da geometria esférica, contemplando aspectos históricos, teóricos e práticos. O objetivo é reforçar conceitos básicos da geometria euclidiana, como ponto, reta, plano etc., além de apresentar e discutir com os alunos uma ‘nova’ geometria.

¹⁹ Visão geral da Geometria. 2. Os tipos de Geometria. 3. A Geometria Esférica. 4. Características da Geometria Esférica.

Para iniciar o trabalho, sugere-se que o professor divida os alunos em grupos, pois essa dinâmica de estudo, além de representar uma forma coletiva de construir o conhecimento, suscitando discussões e debates, pode proporcionar o desenvolvimento de muitas outras habilidades, como de cooperação, responsabilidade e interação da turma.

A cada grupo, o professor deve entregar um kit pedagógico para a resolução das atividades, contendo lápis grafite, borracha, papel sulfite, transferidor (de plástico maleável), compasso, fita adesiva, régua (de plástico maleável), bexiga, esfera de isopor e material impresso, contendo textos, definições e exercícios. Para representar a geometria euclidiana, sugere-se a utilização da superfície superior ou inferior do papel sulfite e, para idealizar a geometria esférica, recomenda-se o uso da superfície de uma esfera de isopor. Os materiais didáticos utilizados em sala de aula podem funcionar como facilitadores da aprendizagem e propiciar uma melhor interação entre os alunos e professor.

Para o desenvolvimento da prática, sugere-se o uso da resolução de problemas, uma tendência metodológica que auxilia no processo de ensinar e se aprender Matemática. De acordo com Vianna (2002, p. 02), criar um problema para o aluno é “despertar o seu ‘desejo’: o sujeito precisa ter interesse, precisa estar seduzido pela questão, precisa ter necessidade de chegar a uma resposta”.

A primeira atividade tem por intuito despertar o interesse pelo conteúdo e aguçar a curiosidade dos alunos a partir de uma situação problematizadora. Trata-se da proposição do famoso problema do urso, cujo enunciado é o seguinte:

“Um urso polar saiu de sua toca e caminhou 100 km ao sul. Depois virou para o oeste e caminhou por 100 km. Virou novamente e caminhou 100 km ao Norte com o objetivo de retornar a sua toca. Qual não foi a sua surpresa quando descobriu que voltara novamente para a sua casa. Qual a cor do urso?” (Adaptado de MARTOS, 2002).

Após a leitura do enunciado do problema, os grupos deverão discutir e realizar as seguintes tarefas, baseadas em Marqueze (2006):

- *Esboce numa folha de papel sulfite o percurso do urso. Anote as ideias do grupo.*
- *É possível o urso retornar ao local de partida, conforme o enunciado do problema? Anote as conclusões do grupo.*

Em seguida, as conclusões das equipes devem ser socializadas com o grande grupo. A discussão deve se prolongar até que os alunos cheguem à conclusão que se trata de um urso polar e sua toca, portanto, só pode ser no polo norte. Logo, o urso só pode ser branco.

A partir dos esboços da trajetória do urso no papel sulfite, o professor deve questionar os alunos sobre como o urso retorna a sua toca e, de posse de esferas de isopor, os grupos devem desenvolver as seguintes tarefas:

- *Esboce na esfera a trajetória do urso e comente com seus colegas as conclusões que chegaram. Anote-as.*
- *Com base na trajetória desenhada na esfera, é possível o urso chegar ao mesmo lugar de partida? Justifique suas respostas.*

Novamente cada grupo deve apresentar suas conclusões ao grande grupo e discorrer sobre os conceitos geométricos que utilizaram. Martos (2002) destaca que o problema do urso representa uma atividade bastante dinâmica e interessante para iniciar as reflexões sobre as geometrias não euclidianas, pois permite o aluno observar que, no plano euclidiano, o urso nunca poderá chegar ao local de onde partiu, mas na esfera isso se torna possível. O modelo de percurso na superfície plana é uma poligonal que retrata três lados consecutivos de um quadrado e, sobre a superfície esférica, o modelo é um triângulo equilátero. Segundo Thomaz e Franco (2008), atividades como essa têm o objetivo de introduzir conceitos da nova geometria de uma maneira intuitiva.

Nas demais atividades, assim como na primeira do problema do urso, os alunos devem anotar suas conclusões no material entregue no início da aula para que no final de cada atividade possam socializar as conclusões a que chegaram, e assim, possam ser realizadas discussões no grande grupo.

A segunda atividade tem o propósito de diferenciar a reta na superfície plana e na superfície esférica. Assim, solicita-se aos alunos que imaginem a situação: “*O mesmo urso resolveu sair de sua toca e caminhar em linha reta infinitamente*”. Usando o mesmo esquema do primeiro exercício, os alunos devem resolver e modelar a situação enunciada na superfície de uma folha de papel sulfite e, logo após, na esfera, discutindo o que descobriram em relação à diferença de uma reta na superfície plana e na superfície esférica. Na sequência, o professor organiza a apresentação dos grupos e a discussão com o grande grupo.

A terceira atividade tem como objetivo mostrar para os alunos que a distância entre dois pontos na superfície plana é um segmento de reta e na superfície esférica é um arco. Solicita-se, assim, aos alunos que modelem na superfície plana e na superfície esférica o caminho percorrido pelo urso na seguinte situação: “*O urso percorrendo um caminho em linha reta de um ponto que indica uma lagoa até um ponto que indique uma floresta*”. Discutida a atividade

nos pequenos grupos, o professor promove a apresentação e discussão com o grupo maior de alunos.

Já a quarta atividade, tem a intenção é discutir o conceito de retas paralelas na superfície plana e na superfície esférica. A atividade proposta é: *“Imagine que o urso sai de sua toca com sua companheira urso, e ambos caminham paralelamente, em linha reta indefinidamente”*. Os alunos deverão traçar a trajetória do urso e de sua companheira urso na superfície do papel sulfite e na superfície da esfera, até que compreendam o objetivo da atividade e possam discutir com o grande grupo.

Após a turma ter sido mobilizada com os problemas iniciais, a aula passa a ser desenvolvida pelo viés da história. Considera-se que a história dará significado ao estudo da temática, pois o aluno passa a conhecer o motivo da formulação dos conceitos e ter um olhar mais crítico sobre ele. Em relação às geometrias euclidiana e não euclidiana, em particular, a compreensão de seu desenvolvimento no decorrer dos tempo permite ao professor promover uma releitura sobre as concepções de verdade e de espaço. Para Mendes (2009, p.93),

A utilização de uma proposta de ensino de Matemática apoiada nas informações históricas enfatiza o processo construtivo da Matemática, podendo levar os estudiosos dessa área de pesquisa à elaboração, testagem e avaliação de atividades de ensino centradas na utilização de informações históricas relacionadas aos tópicos que pretendem ensinar.

Sugere-se, assim, que o professor elabore uma apresentação em slides sobre o matemático Euclides de Alexandria e de sua obra ‘Os Elementos’, para abordar o conceito de axiomas e postulados, destacando os pontos em que eles se diferem e como se apresentam as definições atuais. Recomenda-se que o professor dê evidência à história do quinto postulado, o qual, claramente, se difere dos demais, pois não pode ser validado empiricamente. Indica-se, também, que o professor enfatize as várias tentativas de demonstrações por filósofos e matemáticos desse postulado, que ficou conhecido como ‘Postulado das Paralelas’, até o surgimento das geometrias não euclidianas no início do século XIX, relatando sobre as conclusões mais avançadas de Carl Friedrich Gauss (1777-1855), sobre a primeira publicação realizada por Nicolai Lobachevsky (1793–1853) e o surgimento da Geometria Hiperbólica, bem como das descobertas de Georg Friedrich Bernhard Riemann (1826–1866), cujos estudos deram origem à geometria esférica.

Após a apresentação sobre o surgimento das geometrias não euclidianas, o professor deverá propor novas atividades empíricas para a apropriação, pelos alunos, dos conceitos e definições da ‘nova’ geometria.

A primeira atividade tem o intuito de mostrar aos alunos que na superfície plana e na superfície esférica, a distância entre dois pontos são, respectivamente, segmentos de reta e arcos. Assim, usando duas bexigas, ainda vazias, pede-se para que marquem dois pontos distintos em cada bexiga e verifiquem qual é a menor distância entre eles, que no caso serão segmentos de reta. Em seguida, os estudantes deverão encher de ar uma das bexigas e observar o que acontece com a menor distância entre os dois pontos, ou seja, que se transforma em um arco. Nesse momento, o professor deve relembrar a atividade em que o urso sai da toca e caminha em linha reta infinitamente para abordar o conceito de reta e de geodésica. É importante que o professor esclareça que ambas são retas, porém, para diferenciá-las usa-se a palavra ‘reta’ quando se tratar de plano e ‘geodésica’ quando se tratar de uma superfície esférica.

Para a execução da atividade seguinte, há a necessidade de resgatar conceitos da geometria plana, centrados na verificação da soma dos ângulos internos de um triângulo. O objetivo é que os alunos diferenciem o triângulo esférico do triângulo plano, considerando que é uma das propriedades que se altera na geometria esférica, em relação à geometria euclidiana. Assim, primeiramente solicita-se aos alunos que marquem três pontos não colineares numa folha, liguem os pontos por segmentos de reta, obtendo, assim, um triângulo. Em seguida, com o auxílio de um transferidor, eles devem medir os ângulos internos do triângulo construído, somar as três medidas e comparar o resultado com os de seus colegas, verificando, então, que o resultado é 180° para qualquer triângulo. Solicita-se que pintem os vértices do triângulo, recortem e juntem os ângulos, visualizando empiricamente a obtenção de um ângulo raso.

Instigando os alunos sobre o que acontece com o triângulo traçado em uma superfície curva, sugere-se para que cada grupo trace um triângulo numa superfície esférica, no caso em uma esfera de isopor, e com auxílio de transferidores flexíveis, efetuem a soma dos ângulos internos, de modo que concluam que a soma é maior que 180° .

Sabe-se que o quinto postulado de Euclides foi reescrito de diversas maneiras, sendo a mais conhecida a proposta por John Playfair em meados de 1795: ‘para toda reta r e todo ponto P fora de r , pode-se traçar uma única reta paralela a reta r , que passe por P ’. Assim, na continuidade na aula, os alunos deverão traçar uma reta e um ponto fora da reta no plano euclidiano (superfície de uma folha de papel), para que percebam a veracidade da proposição de Playfair.

Em seguida, os alunos deverão realizar o mesmo experimento em uma superfície esférica, ou seja, traçar uma reta r sobre a superfície da bola de isopor, prolongando-a até constatarem que a reta não é infinita, mas ilimitada, pois ela retorna ao ponto de partida. Poderão concluir, assim, que a reta na esfera é o círculo máximo. Solicita-se depois que tracem uma reta passando por um ponto P fora da reta r , supostamente paralela à reta já traçada. Ao prolongarem as retas vão perceber que as mesmas se encontram em dois pontos da esfera; não podem, assim, ser paralelas, pois se encontram, o que indica a veracidade do postulado de Riemann, isto é: ‘Por um ponto P fora de uma reta r , não existe nenhuma linha que passe por P e seja paralela a r ’.

Por fim, com o intuito de provocar discussões sobre verdade matemática e espaço, sugere-se uma discussão com os alunos sobre o que o aparecimento dessas geometrias provocou na história do conhecimento científico e qual a importância de se conhecer melhor a geometria esférica. Acredita-se, que na implementação da proposta deste trabalho o aluno é chamado a agir não somente na formulação de questões e conjecturas, mas também na discussão e argumentação com seus colegas e com o professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O foco deste estudo foi apresentar uma proposta para o ensino das geometrias não euclidianas na Educação Básica, mais especificamente sobre a geometria esférica, sugerindo uma sequência didática para as aulas de Matemática no ensino médio. A intenção foi fornecer um material de apoio aos professores, uma vez que este conteúdo é pouco explorado na formação de docentes, tanto inicial como continuada, e é um tema que está praticamente ausente dos livros didáticos.

Buscou-se, para tanto, discutir a evolução histórica da geometria no decorrer dos tempos, destacando o aparecimento das geometrias não euclidianas como um evento que provocou mudanças nas concepções de espaço e de verdade matemática. Também são apresentadas reflexões a respeito da importância de tais geometrias para a formação dos estudantes da escola básica e alguns estudos que ressaltam essa importância para o aprimoramento do conhecimento geométrico.

Espera-se que este trabalho contribua para que o conteúdo geometrias não euclidianas seja mais explorado nas escolas e instigue nos estudantes a observação e o senso crítico e uma interpretação mais adequada do mundo em que vivemos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. C. **Uma possível inserção das geometrias não-euclidianas no ensino médio.** 54 p. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BONETE, I. P. **As geometrias não-euclidianas em cursos de licenciatura: algumas experiências.** 240 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro Oeste/Universidade Estadual de Campinas), Guarapuava/Campinas, 2000.

BOYER, C. B. **Historia da Matemática.** Ed. Blucher, São Paulo, 1974.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **PCN+: Ensino Médio – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, 2006.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, A. J. **Geometrias Não-Euclidianas: um estudo histórico-pedagógico.** 187 p. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

BRUM, W. P.; SCHUHMACHER, E. Aprendizagem de Conceitos de Geometria Esférica e Hiperbólica no Ensino Médio Sob a Perspectiva da Teoria da Aprendizagem Significativa Usando Uma Sequência Didática. **ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, p. 127-156, 2014.

BRUM, W. P.; SCHUHMACHER, E. Uma abordagem de geometria não euclidiana no ensino médio: contribuições para o ensino da matemática. 11p. **Simpósio Nacional de Ciência e Tecnologia.** Ponta Grossa, 2012.

BRUM, W. P.; SILVA, S. C. R. Os conhecimentos prévios dos estudantes como ponto referencial para o planejamento de aulas de matemática: Análise de uma atividade para o estudo de geometria esférica. **REVEMAT**, Florianópolis (SC), v.9, n. 1, p. 43-57, 2014.

CAVICHIOLO, C. V. **Geometrias não euclidianas na formação inicial do professor de matemática: o que dizem os formadores.** 2011. 164 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR, 2011.

COUTINHO, L. **Convite às geometrias não-euclidianas.** Rio de Janeiro: Interciência, 2001.

DARIO, D. F. **Geometrias não euclidianas: elíptica e hiperbólica no ensino médio**. 2014. 55 p. Dissertação – Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT, Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. Pato Branco – PR, 2014.

FILLOS, L. M.; FRANCISCO, R. **O Ensino das Geometrias Não-Euclidianas: uma prática metodológica investigativa e reflexiva no Ensino Médio**. 32p. Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná – PDE 2008

GARBI, G. G. **A rainha das ciências, um passeio histórico pelo maravilhoso mundo da matemática**. São Paulo: Livraria da Física, 2010.

KALEFF, A. M.; NASCIMENTO; R. S. - Atividades Introdutórias às Geometrias Não-Euclidianas: o exemplo da Geometria do Táxi. **Boletim Gepem**, Rio de Janeiro, nº 44, p. 11-42, 2004.

LEIVAS, J. C. P. Geometrias não Euclidianas: ainda desconhecidas por muitos. **Pesquisa em Educação Matemática**. São Paulo, p. 647-670, 2013.

LIMA, C. C. **As geometrias não euclidianas no ensino fundamental: uma introdução ao estudo da geometria esférica**. 65 p. Fixa de produção didático-pedagógica. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Toledo, 2016.

MARQUEZE, J. P. **As faces dos sólidos platônicos na superfície esférica: Uma proposta para o ensino-aprendizagem de noções básicas de geometria esférica**. 2006. 187p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica/PUC, São Paulo, 2006.

MARTOS, Z. G. **Geometrias não euclidianas: uma proposta metodológica para o ensino de geometria no ensino fundamental**. 2002. 147 p. (Dissertação – Mestrado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2002.

MENDES, I. A. **Matemática e investigação em sala de aula: tecendo redes cognitivas na aprendizagem**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2009.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica: Matemática**. Curitiba: SEED, 2008.

SILVA, K. B. R. **Noções de geometrias não euclidianas: hiperbólica, da superfície esférica e dos fractais**. Curitiba: CRV, 2011.

THOMAZ, M. L.; FRANCO, V. S. **Geometria não-euclidiana/ geometria esférica**. 19p. Artigo Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná – PDE 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/233-4.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2021.

VIANNA, C. R. Resolução de problemas. **Temas em Educação I**, Curitiba-PR, p. 401-410, 2002.

CAPÍTULO 26

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O APOIO DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM

Jaquelina Ebbing dos Santos, Graduada em Pedagogia, UDESC
Geisa Letícia Kempfer Bock

RESUMO

O artigo proposto é resultado de uma pesquisa bibliográfica qualitativa, fundamentada na leitura de livros, artigos e documentos oficiais que tratam do assunto nos últimos 5 anos. O objetivo deste trabalho é discutir sobre uma possibilidade metodológica que oportunize flexibilização das atividades de ensino para uma intervenção facilitadora do desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. O pensamento que norteia a inclusão escolar presume que sejam asseguradas, não só o acesso, mas também a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial. De modo geral, o ensino para estes estudantes, em contexto das classes de ensino comum, é pretendido especificamente, através de adaptações individualizadas do currículo e flexibilizações. Como categorias de análise, foram elencadas: 1 - o Desenho Universal para Aprendizagem e uma educação para a diversidade; 2 - aprendizagem significativa através do desenho universal para aprendizagem; 3 - importância da diversidade de práticas pedagógicas para a educação inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Práticas Pedagógicas.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão no âmbito da educação é um fato muito recente se comparado aos anos de exclusão e segregação. Inicialmente, apresentou-se em forma de leis, decretos, documentos, e nas últimas décadas vem aos poucos aparecendo em discussões acadêmicas, mostrando as distinções ao ser comparadas com outros modelos de exclusão e, finalmente, está atingindo a instituição escolar. Embora no espaço escolar nem todos os profissionais tenham mudado posturas e práticas para o acolhimento e trabalho com e na diversidade, podemos observar que em alguns contextos ampliou-se os debates e estudos para transformação da escola e do espaço da aprendizagem para estudantes com deficiência.

Portanto, com este estudo de natureza qualitativa de abordagem exploratória, utilizamos como estratégia para coleta de dados a pesquisa bibliográfica baseada em artigos publicados, livros, periódicos e a abordagem de análise documental.

A abordagem de análise documental será pautada em documentos oficiais da Educação brasileira como a Constituição Federal (CF), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento este, que foi elaborado com o intuito de orientar a organização do ensino no Brasil, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Trazendo então a abordagem qualitativa, “enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques” (GODOY, 1995, p 23).

Em 2020, com a tensão entre as perspectivas segregatórias que vieram à tona com o decreto 10.502/2020 e aqueles que possuem uma forte intenção de incluir os estudantes com deficiência na rede de ensino nas classes regulares, o conceito de inclusão se tornou um dos principais focos de estudos no meio educacional. Na Constituição Federal, Capítulo III, Seção I, art. 205, diz que, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade.” (BRASIL, 1988). Ainda, o artigo 208, inciso III afirma que, “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.” (BRASIL, 1988).

Dessa maneira prevendo que o atendimento educacional especializado (AEE) aos estudantes com deficiência deva acontecer de fato, de preferência, na rede regular de ensino, com isso representando um marco importante para a Educação Especial no Brasil, a CF (BRASIL, 1988) garantiu a implementação de políticas públicas voltadas para a inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE).

A Lei nº 9394/96, que determina as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu título V, Capítulo V, art. 58, parágrafo 1º, cita que, “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.” (BRASIL, 1996).

Para a ocasião o objeto de estudo será a Educação Inclusiva com a perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem, procurando compreender de que maneira os princípios e as diretrizes do Desenho Universal para Aprendizagem podem colaborar com o processo de

aprendizagem dos estudantes com deficiência qualificando a participação nos distintos contextos e potencializando o acesso ao conhecimento. Para alcançar o objetivo proposto realizaremos a pesquisa bibliográfica, que de acordo com Brasil e Da Cunha (2016, p.29) “Esse tipo de pesquisa é feito com a utilização de material previamente elaborado, como por exemplo, artigos e livros, ou seja, fontes bibliográficas”, que se associam com o tema pesquisado.

Nas declarações escritas, principalmente nos últimos 5 anos sempre ficam evidenciadas a urgência em incluir qualquer estudante na escola regular, independentemente de qual diagnóstico tenha sido atribuído – surdez, cegueira, autismo, etc, porém as práticas educativas que estão acontecendo em diferentes contextos escolares, não estão conseguindo provocar estratégias de ensino diversificadas, pois o nosso sistema de ensino ainda é muito marcado pela forma tradicional de realizar a docência, na busca de padronização e normatização.

O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) por sua vez, apresenta-se como uma possibilidade metodológica que oportuniza uma flexibilização das atividades de ensino, assim contemplando os processos de ensino e de aprendizagem de todos os estudantes em sala de aula. O DUA permite também um ensino inclusivo uma vez que, em sua proposta, prevê a quebra de barreiras pedagógicas que acabam por excluir os indivíduos no contexto escolar, pois, a educação especial visa fornecer suporte para que os estudantes com deficiência possam ser acolhidos e respeitados dentro das salas de aula, promovendo igualdade de aprendizagem, enquanto a educação inclusiva pretende atender a todos os educandos de maneira igualitária ofertando oportunidades equânimes de aprendizagem.

A Educação Especial e Inclusiva são peças importantes de um mesmo processo educacional, no qual se coloca em foco a escolarização de alunos com deficiências. Independente de ser esta ou aquela, as duas primam pelo bem estar do alunado e o mais importante coloca os mesmos no seio da sociedade. (MENDONÇA, 2015, p.06).

A educação inclusiva é uma perspectiva que valoriza as diferenças, que engloba o comprometimento político e ações em direção à uma aprendizagem significativa, envolvendo diferentes práticas pedagógicas que auxiliam para a formação dos sujeitos, de maneira que todas as crianças possam alcançar um aprendizado e que está diretamente relacionado a qualidade da educação oferecida a todos, dessa maneira, a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora do convívio escolar (BRASIL, 2008).

Com intuito de minimizar as barreiras da aprendizagem e maximizar o sucesso de todos os estudantes a abordagem do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) consiste em uma proposta didática que fornece ao professor princípios norteadores da elaboração do planejamento de ensino, como, múltiplas formas de representação do conteúdo que está sendo ensinado, múltiplas formas de ação e representação do que o estudante está aprendendo e múltiplas formas de engajamento que favoreçam a participação efetiva nas atividades propostas.

2. CAMINHO TEÓRICO

2.1. A INCLUSÃO NO BRASIL

Os documentos que trazem seus escritos evidências sobre a educação inclusiva tiveram início com a Constituição Brasileira de 1988, momento em que se aponta a educação como direito de todos e dever do Estado e da família com a colaboração de toda a sociedade. Logo, ela é um direito de todos os seres humanos, sem levar em conta as suas condições físicas, sociais, psicológicas e mentais. Porém, no que diz respeito às ações de fato, da educação especial, naquele momento ainda teriam ficado muito mais a cargo das entidades e instituições de caráter humanitário e assistencial em todo o país.

As políticas de educação especial só começaram a ser problematizadas no Brasil no final da década de 80, enquanto em outros países, elas já estavam bem evoluídas (JOVER, 1999). Referente à educação, as leis anteriores à Lei de Diretrizes e Bases do Brasil citavam apenas a importância da Educação Especial, porém, incentivando o tratamento em escolas específicas, e distantes da maioria da população, e não se falava da relevância da inclusão e a integração de pessoas com deficiência em organizações de ensino regular.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no Brasil, no ano de 1996, apresenta em sua redação muito do que se discutiu na elaboração da Declaração de Salamanca, esta que é um documento desenvolvido por delegados da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada pela UNESCO (Agência Educacional das Nações Unidas), representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia, em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994. No qual foi reconhecido o compromisso com a “Educação para todos”, e a observação de educação para crianças, jovens e adultos, com necessidades educacionais especiais, no sistema regular de ensino (BRASIL, 1996).

Em reunião de assembleia geral, no dia 13 de dezembro de 2006, para comemorar o Dia Internacional dos Direitos Humanos, um acontecimento de grande importância para militantes da justiça e equidade sociais e também para seu público alvo, foi a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU (Organização das Nações Unidas), para o Secretário Especial dos Direitos Humanos Paulo Vannuchi (2007, Pag.6) “Direitos humanos são direitos de todos, embora se façam necessárias nuances específicas para grupos mais vulneráveis e antes relegados à periferia dos fatos. Sob a égide dos direitos humanos, estas pessoas estarão em condições de conquistar a cidadania. Por esta razão, em amplo consenso bem trabalhado pela Organização das Nações Unidas – ONU nasceu a primeira convenção internacional do milênio. E o Brasil faz parte do processo de construção da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, tendo apoiado e contribuído em todas as etapas da elaboração desse tratado, desde 2002.”

Mais tarde em 2008, criada pelo governo federal brasileiro a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que é um documento de grande relevância, fundamenta a política nacional educacional e destaca o caráter de processo da inclusão educacional desde o título: “na perspectiva da”. Desse modo, ele indica um caminho, mostrando o ponto de partida que é a educação especial e deixa claro que o ponto de chegada é a educação inclusiva, neste sentido, para Mantoan (2015, p. 28) a educação inclusiva é aquela que “propõe um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos, estruturado em função dessas necessidades”.

Seguindo um percurso de grandes avanços e benefícios para a classe, foi criada em 6 de julho de 2015 a Lei nº 13.146 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, a qual foi desenvolvida baseando-se em princípios definidos pela Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência de 2008 da ONU. Seu principal objetivo é assegurar e promover, em condições de igualdade, os direitos das pessoas com deficiência, visando a sua inclusão social e a cidadania, em que a própria lei destaca:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (Art. 27)

Embora tenhamos alcançado diversos progressos, para afirmar garantia ao exercício desses direitos, é necessário que o poder público e a sociedade como um todo, conheçam

amplamente essas leis, de forma que elas sejam aplicadas na prática em todas as esferas da vida cotidiana, pois somente dessa maneira as pessoas com deficiência poderão usufruir os direitos que lhe são assegurados sem precisar lutar incansavelmente por eles.

2.2. DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM

David Rose, Anne Meyer e outros pesquisadores do Center for Applied Special Technology (CAST, 2013) foram os propositores precursores do DUA e tiveram apoio do Departamento de Educação dos Estados Unidos, em Massachusetts no ano de 1999. O incentivo para o seu surgimento se deu a partir da projeção de edifícios e espaços públicos pela arquitetura fundamentada no conceito do *Design Universal*, de modo que todos pudessem ter acesso, sem qualquer limitação.

De acordo com Nelson (2013), uma forma de deixar clara a compreensão de tal conceito é a concepção de rampa. Esta pode ser utilizada tanto por pessoas que apresentam uma deficiência física ou dificuldade de locomoção quanto por pessoas que não apresentam nenhuma deficiência, como um idoso, uma pessoa obesa ou uma mãe empurrando um carrinho de bebê. Dessa maneira, estamos oferecendo acessibilidade para todos, independentemente das suas condições ou impedimentos, essa ideia de integração pode ser utilizada também em processos de ensino e aprendizagem, tendo como base um ensino pensado para atender as necessidades variadas dos estudantes, pois além das barreiras físicas, também existem as barreiras pedagógicas.

Este conceito não trata de seguir uma preferência pedagógica ou um modelo único de ensino, mas, sim, destacar a grande necessidade de se pensar as práticas devido às transformações da nossa realidade educativa que, ainda aponta uma incompatibilidade gritante entre a população estudantil atendida atualmente e o currículo que é oferecido, padronizado, engessado e de certa forma imposto.

DUA constitui-se de um conjunto de princípios baseados na pesquisa e compõe um modelo prático que objetiva maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes (CAST, 2012, p.1). Com isso auxilia os educadores e demais profissionais na escolha de objetivos de aprendizagem que mais se adaptam a situação, desenvolvendo materiais e métodos eficientes para a composição de formas mais justas de avaliar a evolução de todos os estudantes.

Desta maneira, em vez de pensar em uma adaptação específica para um estudante em particular, em determinada atividade, pensa-se em formas diferenciadas de ensinar o currículo para todos os estudantes (ALVES; RIBEIRO; SIMÕES, 2013). Nesta perspectiva ao elaborar materiais concretos para o aprendizado de conteúdo específicos para um estudante com deficiência auditiva, por exemplo, esse recurso é pensado e adaptado para todos os estudantes da turma, porém, na perspectiva do DUA, o mesmo material pode ser utilizado por todos em sala de aula, dessa forma beneficiando outros estudantes na compreensão dos conteúdos.

O DUA baseia-se em estudos da neurociência com relação ao funcionamento do cérebro durante o processo de aprendizagem, que observam três tipos de redes neuronais diferentes envolvidos neste processo: o reconhecimento, a estratégia e a afetividade. Este é conduzido por três princípios: oportunizar diversas maneiras de Representação (o “quê” da aprendizagem), promover meios múltiplos de ação e expressão (o “como” da aprendizagem), possibilitar diversos modos de autodesenvolvimento (o “porquê” da aprendizagem) (ZERBATO, 2018; BOCK, 2018 e CAST, 2011).

Para CAST (2011), no primeiro princípio, da representação, a apresentação do conteúdo a partir de diferentes vias, possibilita mais aprendizado, pois cada estudante difere na maneira de compreender a informação que lhe é apresentada, e nas formas como podem ser envolvidos e motivados para aprender, no segundo princípio, da ação e expressão, sugere-se proporcionar a diversificação dos métodos de resposta, e a flexibilização do percurso, oferecendo acesso a instrumentos e tecnologias de apoio, possibilitando diferentes formas para a expressão e a comunicação, já no terceiro e último princípio, o engajamento, trata-se de favorecer inúmeras maneiras de autodesenvolvimento, pois cada estudante difere no modo como podem participar nas situações de aprendizagem e expressar o que sabem.

Nesse sentido, a abordagem do DUA permite ao docente desenvolver planos de trabalho que têm em conta a diversidade dos estudantes, considerando o que aprendem, como aprendem e porque aprendem (RAPP, 2014).

2.3. CAMINHO METODOLÓGICO

A metodologia utilizada para guiar este estudo foi revisão na literatura, realizando análise de artigos bibliográficos, que são materiais produzidos e publicados por diversos autores, com o intuito de responder à pergunta objetivada e encontrar considerações e reflexões

sobre o tema. A abordagem neste estudo é de caráter qualitativo, com finalidade exploratória, efetuada através de uma busca sistemática, que tem a intenção de identificar, avaliar e interpretar as pesquisas disponíveis relacionadas ao tema específico, nos últimos 5 anos.

Para a listagem de dados foi utilizado o Portal de periódico da CAPES para realizar as buscas <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/>.

No levantamento de dados foi feito uma seleção de tempo, dos últimos cinco anos para a escolha dos artigos, levando em consideração a Lei Brasileira de Inclusão (2015), visando então um direcionamento dos estudos publicados. Em uma busca simples apareceram 117 artigos sobre a temática relacionada ao Desenho Universal para Aprendizagem.

Para uma seleção mais apurada, selecionamos a busca avançada, optando pela busca com os escritos no título “Desenho Universal para Aprendizagem” e no assunto “Desenho Universal para Aprendizagem”, nessa busca encontramos 9 resultados. Para a escolha dos artigos a serem incluídos no estudo, realizamos a leitura dos títulos e resumos para então chegar ao resultado que compreendemos estar de acordo para potencializar reflexões acerca da pergunta deste estudo, a qual tem como objetivo entender de que maneira os princípios e diretrizes do Desenho Universal para Aprendizagem podem colaborar com o processo de ensino aprendizagem efetivando uma Educação Inclusiva

Depois da seleção, os artigos foram lidos de forma integral e então, foram realizados os agrupamentos das temáticas para discussão dos resultados. Como instrumento de organização de dados, criou-se uma tabela de organização, no qual constam os autores, o ano de publicação, os títulos e os principais resultados.

Este estudo proporcionou diversos conhecimentos através das leituras dos artigos existentes em torno do Desenho Universal para Aprendizagem, no decorrer das leituras procuramos na teoria encontrar recursos sobre a importância desta temática e o grande desafio que está se enfrentado em relação a educação inclusiva.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No Quadro 1, pode-se verificar as obras que fizeram parte deste estudo e que contribuíram para discutir uma possibilidade metodológica que oportuniza uma flexibilização

das atividades de ensino para uma intervenção facilitadora do desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Quadro 1 - Obras incluídas no estudo

Autores	Ano	Titulo	Resultados
Daiana Aparecida Stresser Fiatcoski, Anderson Roges Teixeira Góes	2020	Desenho universal para aprendizagem e Tecnologias Digitais na Educação Matemática Inclusiva	Estudo verifica indícios do DUA presentes no uso de Tecnologias Digitais na Educação Matemática Inclusiva. Conclui-se que a inclusão escolar está em processo, envolvendo pesquisadores e professores no desenvolvimento de tecnologias digitais ou analógicas. Ainda, as análises revelam que é tímida a presença do DUA na Educação Matemática Inclusiva.
Márcia Denise Pletsch, Flávia Faissal de Souza, Luis Fernando Orleans	2017	A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar	Estudos evidenciam a falta de acessibilidade curricular e ações pedagógicas dirigidas para os alunos com deficiências. E aponta possibilidades de aprendizagem a partir de estratégias pedagógicas que tomem como referência a diferenciação curricular e o DUA.
Jacqueline Lidiane de Souza Prais, Jorama de Quadros Stein, Célia Regina Vitaliano	2020	Desenho universal para a aprendizagem na promoção da educação inclusiva: uma revisão sistemática	Caracterizou os encaminhamentos possíveis de efetivação do DUA na promoção da educação inclusiva, desde a formação docente à prática pedagógica inclusiva. Possibilitou identificar pesquisas que apresentam as potencialidades do DUA como proposta didática que favorece o acesso à aprendizagem a todos os alunos.
Célia Regina Vitaliano, Jacqueline Lidiane de Souza Prais, Katiane Pereira dos Santos	2019	Desenho Universal para a Aprendizagem aplicado à promoção da educação inclusiva: uma revisão sistemática	As análises evidenciaram a natureza das produções científicas que abordam a perspectiva do DUA no contexto da inclusão educacional. Os resultados forneceram subsídios teóricos e práticos para a compreensão das possibilidades de implementação do DUA para favorecer o aprimoramento da educação inclusiva nos diferentes níveis e modalidades de ensino.
Geisa Letícia Kempfer Bock, Marivete Gesser, Adriano Henrique Nuernberg	2019	O Desenho Universal para Aprendizagem no acolhimento das expectativas de participantes de cursos de Educação a Distância	O estudo antecede a oferta do curso de extensão para a comunidade e primou por contemplar a participação de pessoas com deficiência, inspirado pelos estudos emancipatórios. Acredita-se que a participação de pessoas com características diversificadas para aprendizagem é fundamental para a construção de ambientes mais inclusivos, desvelando necessidades de adequações em objetivos, materiais, estratégias, avaliações e organização do espaço virtual de aprendizagem.
Frank Presley de Lima Neves, Jurema Lindote Botelho Peixoto	2019	Desenho universal para aprendizagem: reflexões sobre o	O estudo evidencia que o planejamento e o desenvolvimento de aulas baseado no DUA contribuíram para que profissionais

		desenvolvimento de aulas de Matemática	repensassem sua ação docente de maneira reflexiva e buscassem estratégias de promoção para um ensino de Matemática para todos.
Ângela Paloma Zelli Wiedemann, Eloiza Aparecida Silva Ávila de Matos	2019	O desenho Universal para Aprendizagem Como Instrumento de Mediação para o Ensino do Aluno Cego	Considerando, no caso dos alunos cegos, que sua condição física não limita as possibilidades de aprendizado, contudo torna-se necessário o desenvolvimento de uma linguagem que considere os aspectos multissensoriais, tornando o aprendizado de conceitos científicos possível. Destaca-se a importância da mediação nas práticas pedagógicas, que têm uma função importante para a aprendizagem significativa. O DUA propicia o desenvolvimento de materiais didáticos que exploram diversos sentidos, propiciando a inclusão dos alunos com deficiência.
Geisa Letícia Kempfer Bock, Marivete Gesser, Adriano Henrique Nuernberg	2018	Desenho Universal para a Aprendizagem: a Produção Científica no Período de 2011 a 2016	Os autores realizaram uma pesquisa sobre o desenho universal para a aprendizagem, buscando artigos no período entre 2011 e 2016. O estudo traz evidências que o DUA, por contemplar a diversidade de formas de aprender, tem o potencial de promover processos educativos inclusivos.
Adriana Garcia Gonçalves, Amália Rebouças de Paiva e Oliveira, Mey de Abreu van Munster	2019	Desenho universal para aprendizagem e educação inclusiva: Uma revisão sistemática da literatura internacional	Os resultados mostram que a maioria dos trabalhos publicados tece concepções teóricas sobre o tema, mas sem a realização de uma pesquisa aplicada. Conclui-se a necessidade de pesquisas que apliquem diretamente os princípios propostos pela DUA, para que assim seja possível analisar os efeitos da aplicação do DUA na inclusão de todos os alunos no contexto escolar.

Fonte: elaborado pelas autoras, 2021.

Frequentemente nos deparamos com grandes problemas de aprendizagem nas escolas, as dificuldades quanto à realização de uma prática acolhedora a todos os estudantes com ou sem deficiência. Justifica-se o fato de que a comunidade escolar não está conseguindo lidar com estratégias de ensino diversificadas, pois o nosso sistema educacional ainda é muito marcado pela forma tradicional de realizar o ensino, na busca de padronização a partir de uma ideia de normalidade que circunda os contextos escolares. O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) por sua vez, apresenta-se como uma possibilidade metodológica que oportuniza uma flexibilização das atividades de ensino, assim contemplando os processos de ensino e de aprendizagem para todos os estudantes em sala de aula.

Dos artigos selecionados para a realização deste estudo, surgiram as seguintes categorias de análise: 1 - o Desenho Universal para Aprendizagem e uma educação para a diversidade; 2

- aprendizagem significativa através do desenho universal para aprendizagem; 3 - importância da diversidade de práticas pedagógicas para a educação inclusiva. Elas serão apresentadas na sequência.

3.1. DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM E UMA EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE

A inclusão escolar ainda causa muita insegurança e angústia, tanto nos docentes quanto para unidade de ensino. A expectativa das famílias, as exigências das práticas pedagógicas, que devem servir a todos, a falta estrutura e limitações do espaço físico que nem sempre são adequados, e nem fáceis de resolver, a falta de preparo ou comprometimento dos docentes entre outros fatores, são parte do desafio de promover a educação inclusiva. Nesse contexto:

O termo educação inclusiva supõe a disposição da escola de atender a diversidade total das necessidades dos alunos nas escolas comuns. Por isso, a inclusão pressupõe uma escola que se ajuste a todas as crianças, em vez de esperar que uma determinada criança com deficiências se ajuste a escola. (MENDONÇA, 2015, p.04).

O artigo 208 Constituição Federal, § 1º cita que “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público e subjetivo”, enquanto também orienta que o ensino especializado deve ser ofertado preferencialmente na rede regular de ensino, no entanto cada escola deve trabalhar de acordo com sua realidade, infelizmente não há um método padrão para que a inclusão aconteça de modo efetivo em todos os estabelecimentos. Cada contexto social apresentará variáveis diferentes que devem ser levados em consideração diante da educação especial e inclusiva.

Desse modo, como uma estratégia de inclusão escolar, encontramos o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) que se apresenta como uma possibilidade metodológica que oportuniza uma flexibilização das atividades de ensino. Para Zerbato e Mendes (2018, p.150), DUA consiste em um conjunto de princípios baseados na pesquisa e constitui um modelo prático que objetiva maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) ou não.

O DUA tem como principal objetivo amparar os educadores e demais profissionais a adotarem práticas pedagógicas que favoreçam o ensino e a aprendizagem de maneira adequada, desenvolvendo materiais e métodos eficientes, de modo que seja elaborado uma forma mais justa e adequada para avaliar o desenvolvimento de todos os estudantes.

Em um estudo realizado pelos autores Bock, Gesser e Nuernberg (2018), eles revelam que o DUA, por contemplar a diversidade de formas de aprender, tem o potencial de promover processos educativos inclusivos, para além das adaptações exclusivas comumente realizadas aos estudantes com deficiência, mas considerando uma prática com variabilidade de estratégias e recursos que possam contemplar os distintos modos de aprender.

A perspectiva de ensino tradicional, que cria um padrão de ensino e aprendizagem tem sido cada vez mais insatisfatória para atender à diversidade do estudante em seu percurso formativo contemporâneo. E o DUA vem se mostrando como sendo bastante eficaz nesse sentido, pois apresenta uma proposta educacional com configurações flexíveis e acessíveis, minimizando as necessidades de adequações a posteriori para atender a todos.

3.2. APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA ATRAVÉS DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM

Nesta segunda categoria de análise, para os autores Orleans, Pletsch e Souza (2017), a expressiva falta de acessibilidade curricular e a vulnerabilidade das ações pedagógicas dirigidas para os estudantes com deficiências, amplia a dificuldade de aprendizado. Porém apresentam-se variadas possibilidades de proporcionar uma aprendizagem significativa a partir de estratégias pedagógicas que tomem como referência a diferenciação curricular e o desenho universal para aprendizagem. Este por sua vez, apresenta-se como uma alternativa metodológica que possibilita flexibilização das atividades de ensino, assim contemplando os processos de ensino e de aprendizagem de todos os estudantes em sala de aula. O DUA permite também um ensino inclusivo uma vez que, em sua proposta, prevê a quebra de barreiras pedagógicas que acabam por excluir os indivíduos no contexto escolar.

Nesse sentido, o DUA prioriza um currículo flexível, que proporciona a ampliação de possibilidades no ensino e atinge uma maior multiplicidade de estudantes, que seja contrário a um currículo padronizado e prescritivo, e que compreenda estilos de aprendizagem diferentes: “alguns [estudantes] são aprendizes visuais, outros são aprendizes auditivos e alguns são aprendizes práticos. E cada estudante tem suas preferências e maneiras de expressar seu conhecimento” (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 149).

Dessa maneira, o DUA se apresenta um modelo prático que tem a intenção ampliar as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem de cada estudante por meio de um

planejamento pedagógico contínuo, em que o próprio estudante pode fazer parte deste planejamento, sendo esta uma forma de envolver, motivar e proporcionar uma aprendizagem mais significativa.

3.3. IMPORTANCIA DA DIVERSIDADE DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA UM CURRÍCULO INCLUSIVO

As práticas pedagógicas se constituem da mesma intenção para que se atinja a determinadas perspectivas educacionais requeridas por uma comunidade social. Com isso acabam enfrentando um dilema essencial em sua construção, a sua representatividade e seu valor sucedem de negociações e determinações com um público comum. Em outras palavras, as práticas pedagógicas se dispõem e se apresentam por negociação e adesão, ou, ainda, por imposição.

Para as autoras Matos e Wiedemann, Eloiza (2018) é relevante levar em consideração a importância da mediação nas práticas pedagógicas, que têm uma função importante para a aprendizagem significativa. Nessa perspectiva, o conceito de Desenho Universal para Aprendizagem propicia o desenvolvimento de materiais didáticos que exploram diversos sentidos, permitindo aos estudantes um ensino de qualidade e para todos, propiciando a inclusão dos estudantes com deficiência.

A Lei Brasileira da Inclusão (BRASIL, 2015), Cap. IV, Art. 28, traz em seu texto a necessidade de “III – [...] adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia”. Destaca ainda, a investigação de “novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva” (inciso VI), e a oferta da formação inicial e continuada de professores para atender os estudantes PAEE e a adoção de práticas inclusivas nestas formações (inciso X).

Os documentos legais garantem o acesso de todos a uma educação de qualidade. Porém, a garantia de que esses direitos estão sendo atendidos de fato, está relacionada às reformas elementares básicas no currículo, muito além de uma simples adaptação curricular, mas no sentido da construção de um novo cenário para a atuação em sala de aula dos docentes.

Para Matos e Wiedemann, Eloiza (2018), amparar à diversidade na educação deve ser uma ação contínua trabalhada diariamente. Desse modo, a atenção à diversidade nas aulas

estaria atendendo a todos os indivíduos e as distintas maneiras de aprendizagem, sendo que é através da educação de qualidade e igualitária que os sujeitos se tornam cidadãos e podem desenvolver a suas competências, não importando quais suas especificidades.

Para Paganelli (2017, p. 1) o termo adaptações curricular revela “uma mudança pontual, específica para alguns: os ‘diferentes’. Dessa forma, seguindo a lógica da homogeneidade e não da diversidade, com isso, o currículo fica “definido pelo déficit, o que ressalta as incapacidades e não as possibilidades dos alunos”, e na maioria das vezes, é abreviado por considerar que os estudantes não conseguem acessá-lo. Nesse contexto, a concepção de um currículo versátil vai além, pois:

Flexibilizar significa garantir o direito à diferença no currículo. Implica a busca pela coesão da base curricular comum com a realidade dos estudantes, suas características sociais, culturais e individuais – incorporando assim também os diferentes modos de aprender e as múltiplas inteligências presentes em sala de aula. De modo que todos se reconheçam no currículo e sejam protagonistas no próprio processo educacional (PAGANANELLI, 2017, p. 1).

Nesse sentido, a abordagem do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), pode contribuir para promover o debate da inclusão no que diz respeito a uma concepção de currículos inclusivos na educação, trazendo alternativas que ampliam oportunidades e possibilidades, criando meios para o desenvolvimento de estratégias para acessibilidade por todos os estudantes, tanto em termo físico quanto em termos de serviços, recursos e soluções educacionais, para que possam aprender sem barreiras e de maneira significativa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva da Educação Inclusiva, as práticas pedagógicas são maneiras adotadas que proporcionam inclusão desde os espaços, organização do tempo, uso de tecnologias até a criação de recursos materiais, podendo estes ser utilizados por todos ou de maneira mais individualizada. Ainda assim, a inclusão escolar não se limita apenas às atividades escolares da sala de aula, criadas, adaptadas e realizadas pelo docente de ensino comum. Esta é apenas uma das partes que devem estar estabelecidas no Projeto Político Pedagógico e no currículo escolar, pois assim se pretende garantir a escolarização para todos os estudantes, sendo estes com ou sem necessidades educacionais especiais.

Embora a educação para todos seja um direito garantido por lei desde a Constituição Federal de 1988, e reafirmado em todos os documentos oficiais que regem a educação no Brasil,

compreendemos ao longo desta pesquisa que este direito ainda não atinge a todos. Práticas pedagógicas engessadas, baseadas apenas em metodologias tradicionais de educação dificultam a inclusão dentro das salas de aula.

Historicamente entende-se que a exclusão está arraigada em nossa cultura, na qual as diferenças são escondidas, ignoradas e por muitas vezes desrespeitadas, e isto também se repete dentro das escolas nas escolhas metodológicas e curriculares que vão repetindo padrões que há muito já não atendem as expectativas de todos quando se trata do direito de aprender.

Inclusão no âmbito da educação é sinônimo de igualdade, equidade de oportunidades, e é neste viés que apresentamos o Desenho Universal para Aprendizagem como ferramenta metodológica e um quadro analítico/conceitual que tem o intuito de minimizar as barreiras da aprendizagem, transformando o currículo acessível, de maneira que seja capaz de atingir todos os estudantes, sendo eles pessoas com deficiência ou não, pois o mesmo proporciona a utilização de inúmeros meios de representação do conteúdo, ação e expressão e envolvimento na execução das tarefas.

Ao afirmarmos que somos todos iguais, devemos levar em consideração que cada indivíduo possui particularidades e peculiaridades, que advém de sua cultura, religião, de condição física e assim por diante, então é correto afirmar que sim somos todos iguais, em direitos, entretanto somos diferentes e isto compreendemos como diversidade, e esta diversidade de sujeitos é que deve ser atendida dentro dos espaços escolares.

Diante da necessidade de fazer a educação inclusiva acontecer de fato, cada vez mais os métodos de ensino aprendizagem tem se tornando indispensáveis. Este estudo demonstrou ao longo de todo seu texto que o DUA é uma alternativa metodológica que auxiliaria neste processo, levando em conta a diversidade da sala de aula. A educação inclusiva contribui para um futuro em que todas as pessoas possam ter uma vida com dignidade, respeito e justiça social.

REFERÊNCIAS

ABNT. NBR 6023: **informação e documentação: referências: elaboração**. Rio de Janeiro: ABNT, 2018

ALVES, M. M.; RIBEIRO, J.; SIMÕES, F.; Universal Design for Learning (UDL): Contributos para uma escola de todos. In: **Indagatio Didactica**, v.5 (4), dezembro de 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 10. ed. Brasília, DF: Senado, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, 2018

BRASIL, Carla Sofia Dias; DA CUNHA, Isabel Cristina. **Metodologia para iniciação à prática da pesquisa e extensão II**. Caderno Pedagógico 1 ed. Florianópolis. 2016

BRASIL (2008). **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases para a educação especial**. Brasília: MEC, 2001a.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Seção 1. Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm> Acesso em: 02 de Maio 2021.

BOCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. **Desenho Universal para a Aprendizagem: a Produção Científica no Período de 2011 a 2016**. Revista Educação Especial, n. 1, v. 24, p. 143-160, Jan./Mar. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5902/1984686X34504>> Acesso em: 18 de Abril 2021.

BOCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. **O Desenho Universal para Aprendizagem no acolhimento das expectativas de participantes de cursos de Educação a Distância**. Revista Educação Especial, n. 1, v. 32, p. 1-23, Jul. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.5902/1984686X34504>> Acesso em: 18 de Abril 2021.

CAST, UDL **Book Builder**. Massachusetts Department of Elementary & Secondary Education, NEC Foundation of America. The John W. Alden Trust, and the Pinkerton Foundation, 2013. Disponível em: Acesso em: 03 de abril de 2021.

FIATCOSKI, Daiana Aparecida Stresser; GÓES, Anderson Roges Teixeira. **Desenho universal para aprendizagem e Tecnologias Digitais na Educação Matemática Inclusiva**. Revista Educação Especial, n.1, v. 34, p. 1-24, mar. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.5902/1984686X55111>> Acesso em: 18 de Abril 2021.

GODOY; Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995

GONÇALVES, Adriana Garcia; MUNSTER, Mey de Abreu van; OLIVEIRA, Amália Rebouças de Paiva. **Desenho universal para aprendizagem e educação inclusiva: Uma revisão sistemática da literatura internacional**. Revista Brasileira de Educação Especial, n. 4, v. 25, p. 627-640, Out/Dez. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400009>> Acesso em: 18 de Abril 2021.

GOUVÊA, Gisele, Renata (Org.), SILVA, Maria da Gloria Silva, MENDES, Patricia de Oliveira e Silva Pereira. **Psicologia da educação**. Caderno pedagógico 1 ed.. Florianópolis. 2011

JOVER, A. **Preparando a escola inclusiva**. Revista Nova Escola, n. 123, p. 13-14, 1999.

MANTOAN, M. T. É. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MENDONÇA. Ana Abadia dos Santos. **Educação especial e educação inclusiva: dicotomia de ensino dentro de um mesmo processo educativo**. VII Encontro de pesquisa em educação. São Paulo. 2015.

NELSON, L.L. 2013. **Design and deliver: planning and teaching using universal design for learning**. Baltimore, Paul. H. Brookes Publishing Co., 151 p.

NEVES, Frank Presley de Lima; PEIXOTO, Jurema Lindote Botelho. **Desenho universal para aprendizagem: reflexões sobre o desenvolvimento de aulas de Matemática**. Revista Exitus, n.1, v.10, p. 01-30, Jan. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1153>> Acesso em: 18 de Abril 2021.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. **Desenho Universal para Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas**, Da investigação às práticas, v. 5, n. 2, 2015.

PAGANELLI, R. **Flexibilizações vs. adaptações curriculares: como incluir alunos com deficiência intelectual**. Diversa. Instituto Rodrigo Mendes, 2017. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/flexibilizacoes-adaptacoes-curriculares-como-incluir-alunos-deficiencia-intelectual/>. Acesso em: 04 abr. 2021.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal; ORLEANS, Luis Fernando. **A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar**. Revista Educação e Cultura Contemporânea, n.1, v. 14, Jul. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.5935/reeduc.v14i35.3114>> Acesso em: 18 de Abril 2021.

RAPP, W. H. (2014). **Universal design for learning in action: 100 ways to teach all learners**. Baltimore: Paul Brookes Publishing.

SANTOS, M. P. dos. **Desenho Universal para a Aprendizagem**. Dislexia - Novos temas Novas perspectivas. Disponível em: https://www.academia.edu/24634089/Desenho_Universal_para_a_Aprendizagem. Acesso em: 04 abr. 2021.

VITALINO, Célia Regina; PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; SANTOS, Katiane Pereira. **Desenho Universal para a Aprendizagem aplicado à promoção da educação inclusiva: uma revisão sistemática**. Ensino Em Re-Vista, n.3, v.26, p. 805-827, Set./Dez. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.14393/ER-v26n3a2019-9>> Acesso em: 18 de Abril 2021.

VITALINO, Célia Regina; PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; Stein, Jorama de Quadros. **Desenho universal para a aprendizagem na promoção da educação inclusiva: uma revisão**

sistemática. Revista Exitus, n.1, v.10, p. 01-25, Abril./Set. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1268>> Acesso em: 18 de Abril 2021.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar.** Revista Educação Unisinos, v. 22, n. 2, p. 147-155, abril-junho, 2018.

MATOS, Eloiza Aparecida Silva Ávila; WIEDEMANN; Angela Paloma Zelli. **O desenho Universal para Aprendizagem Como Instrumento de Mediação para o Ensino do Aluno Cego.** Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional, n.37, v. 14, Jul. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.35168/2175-2613.UTP.pens_ed.2019.Vol14.N37.pp267-281> Acesso em: 18 de Abril 2021.

CAPÍTULO 27

O LÚDICO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA TURMA DO PRÉ I DA ESCOLA MUNICIPAL OTAVIANO FERREIRA DOS SANTOS

Jéssica da Silva Sampaio, Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Educacionais Capim Grosso, FCG

Éden Santos de Castro (co-autor), Pedagogo, professor da Faculdade de Ciências Educacionais Capim Grosso, FCG, Mestre em Ciências da Educação, UMa, Doutorando em Educação, UNR

RESUMO

O presente trabalho tem como temática: O lúdico no processo de aprendizagem, apresentando a seguinte problemática: De que modo o lúdico possibilita a aprendizagem na turma do Pré I na Escola Municipal Otaviano Ferreira dos Santos? O objetivo do projeto foi de mostrar a importância do lúdico na aprendizagem, apresentando teorias sobre o tema que pudessem identificar os benefícios das atividades lúdicas, demonstrando a importância da ludicidade para com a aprendizagem significativa para maior compreensão do lúdico como aquisição do conhecimento, expondo as possibilidades da utilização do lúdico nas práticas pedagógicas. A pesquisa desenvolveu-se através de revisão bibliográfica, entrevistas e análise dos dados, além da consulta aos seguintes autores: FREIRE (1996), VYGOTSKY (1989), DELORS (2003), NEGRINE (1994), GARCIA (1999), MACEDO (2005), entre outros, que proporcionaram conhecimento à pesquisa. Diante de todas as informações contidas na pesquisa conclui-se que é primordial a utilização da metodologia lúdica para o processo de aprendizagem significativa, uma vez que a ludicidade é considerada privilegiada na intensão de contribuição ao desenvolvimento infantil com intuito de uma educação positiva, prazerosa e autêntica.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico; Aprendizagem; Conhecimento.

1 INTRODUÇÃO

O vigente trabalho que tem como temática "A ludicidade no processo de aprendizagem", defendendo a importância do lúdico diante desse processo, apresentando fatos e argumentos que relatam de que modo a ludicidade possibilita a aprendizagem na educação infantil.

Nessa perspectiva, a problemática que inquietou essa investigação busca saber como a ludicidade pode auxiliar diante do processo de aprendizagem. O objetivo geral refere-se à análise da importância da ludicidade e os específicos correspondem à apresentação de teorias sobre a temática, os benefícios das atividades lúdicas, a argumentação da importância do lúdico,

da compreensão do lúdico como alcance do conhecimento e da identificação de possibilidades relacionadas à utilização do lúdico, visando demonstrar e compreender a dimensão do lúdico como um todo e sua utilização na Educação Infantil da Escola Municipal Otaviano Ferreira dos Santos, em Capim Grosso.

A ludicidade é uma forma de trabalho que auxilia no decurso da aprendizagem, sendo considerada fundamental no planejamento escolar, portanto, esta pesquisa teve o intuito de apresentar a forma que esse caminho da ludicidade pode auxiliar no desenvolvimento do processo. Assim, esse estudo buscou responder às perguntas de investigação que o direcionaram, onde, de acordo tudo que foi pesquisado, lido e estudado durante todo o período de desenvolvimento do projeto, inicialmente a intenção era ir a campo para maior assimilação do tema, porém, por conta da pandemia do covid-19 não foi possível acontecer da maneira como planejado. Portanto, foi necessário ressignificar a pesquisa e buscar novas possibilidades para compreensão do tema e desenvolvimento do projeto, através do qual ocorreram entrevistas online, análise de dados seguindo todos os protocolos de segurança, e a revisão bibliográfica pautada na ideia de autores aprofundados no assunto, tais como: Paulo Freire (1996), Delors (2003), Negrine (1994), Macedo (2005), entre outros, para que assim pudesse colocar em prática a escrita do projeto de maneira concreta.

O trabalho está estruturado em três seções. A primeira relata sobre a ludicidade no processo de aprendizagem, a segunda aborda o papel do professor na educação lúdica e a terceira trata-se da compreensão das aprendizagens significativas, e logo após vêm os procedimentos metodológicos, a análise dos dados, as considerações finais e por fim as referências bibliográficas.

2 A CONTRIBUIÇÃO DO LÚDICO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Acontece muito de as pessoas ligarem o conceito de ludicidade apenas a jogos e brincadeiras, quando não possui uma informação ampla sobre o assunto, sendo que a ludicidade refere-se a um processo que é tão importante para com desenvolvimento da aprendizagem, utilizada como metodologia de ensino. Como é citado por Almeida o conceito de ludicidade:

O lúdico tem sua origem na palavra latina "*ludus*" que quer dizer "jogo". Se achasse confinado a sua origem, o termo lúdico estaria se referindo apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo. O lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano. De modo que a definição deixou de ser

o simples sinônimo de jogo. As implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo (ALMEIDA, 2009)

O lúdico trata-se de uma metodologia pedagógica que ensina de forma leve e apresenta o conhecimento aos educandos de maneira a instigá-los a pensar, estimulando o seu pensamento crítico e conseqüentemente tornando a aprendizagem significativa, com jogos, autonomia na maneira de contar histórias, apresentar o conhecimento e interagir entre os alunos, proporcionando assim o desenvolvimento físico, mental e intelectual.

A ludicidade não se trata apenas de jogos, e conteúdo programático, ela é composta também dos momentos de interação entre professor e aluno, dos laços de aprendizagem e conhecimento entre o educador e o educando, dos momentos do dia-a-dia mais simples durante a aula, ou até mesmo fora da sala de aula competem do lúdico para como um todo.

O lúdico é considerado um meio de comunicação e por isto estimula a criatividade, a expressão e a espontaneidade, pois trabalha a imaginação e auxilia na aprendizagem significativa.

As atividades lúdicas contribuem em vários aspectos como autonomia, comunicação, adaptações sociais no processo de aprendizagem e escolarização. Negrine (1994, p. 41) menciona que “as atividades lúdicas possibilitam o desenvolvimento integral da criança já que através destas atividades a criança se desenvolve afetivamente, convive socialmente e opera mentalmente”

A prática educacional voltada para o lúdico facilita a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal da criança, causando satisfação e maior assimilação dos conteúdos propostos, por isso o lúdico pode ser caracterizado de diversas formas, sempre fazendo menção ao prazer, a satisfação a espontaneidade e alegria.

O lúdico como método pedagógico prioriza a liberdade de expressão e criação. Por meio dessa ferramenta, a criança aprende de uma forma menos rígida, mais tranquila e prazerosa, possibilitando o alcance dos mais diversos níveis do desenvolvimento. Cabe assim, uma estimulação por parte do adulto/professor para a criação de ambiente que favoreça a propagação do desenvolvimento infantil, por intermédio da ludicidade (RIBEIRO 2013, p.1)

A educação lúdica proporciona satisfação e a participação das crianças, por isso se torna mais eficiente, ainda mais por proporcionar a forma de educar e aprender, alcançando assim variados níveis de desenvolvimento.

Nos dias de hoje as crianças possuem um acesso as tecnologias avançado, possuído acesso a tv, *tablet*, celular, dentre outros aparelhos tecnológicos que chamam a atenção das

crianças para informações, podendo acessar a jogos, acesso ao conteúdo, tendo a resposta na palma da mão. Em vista disso a escola precisa aprimorar as maneiras de ensino tendo como objetivo a motivação das crianças na intensão de aprender. Como cita Soares sobre atender os objetivos direcionado a aprendizagem, mas, de uma maneira motivadora:

Soares (2008) aponta que a ludicidade é a qualidade de uma atividade lúdica, ou seja, é o quanto uma atividade pode ser prazerosa, divertida. Assim, uma atividade pode ser considerada lúdica quando envolve diversão, motivação e quando, em um contexto educacional, busca atender a objetivos claros e direcionados à aprendizagem.

De acordo com o que Soares diz percebe-se que para o desenvolvimento da criança a ludicidade funciona de forma positiva e ainda proporciona a descoberta de novas oportunidades, concretizando a aprendizagem significativa e dando lugar a novas possibilidades e proporcionando o desenvolvimento de vários aspectos no processo de aprendizagem, destacando-se: a atenção, a memorização, a imaginação que são primordiais para um ensino de qualidade.

As atividades lúdicas são muito mais momentos divertidos ou simples passatempos e, sim, momentos de descoberta, construção e compreensão de si; estímulos à autonomia, à criatividade, à expressão pessoal. Dessa forma, possibilitam a aquisição e o desenvolvimento de aspectos importantes para a construção da aprendizagem. Possibilitam, ainda, que educadores e educando se descubram, se integrem e encontrem novas formas de viver a educação (PEREIRA, 2005, p. 20).

Apesar da ludicidade ser uma temática que costuma atrair os educadores, nem sempre é trabalhado com devido cuidado, da forma como deve ser. Portanto é necessário primeiramente a conscientização do que é ludicidade, para assim compreender a importância do lúdico na educação e no processo de aprendizagem e com isso se capacitar para desenvolver a metodologia de maneira efetiva e sempre em constante busca pelo conhecimento e transformação que se passa, tanto na educação quanto no meio lúdico, pois esses dois requisitos caminham juntos, pensando na aprendizagem significativa.

O lúdico é tão importante para o desenvolvimento da criança, que merece atenção por parte de todos os educadores. Cada criança é um ser único, com anseios, experiências e dificuldades diferentes. Portanto nem sempre um método de ensino atinge a todos com a mesma eficácia. Para poder garantir o sucesso do processo ensino-aprendizagem o professor devem utilizar-se dos mais variados mecanismos de ensino, entre eles as atividades lúdicas. Tais atividades devem estimular o interesse, a criatividade, a interação, a capacidade de observar, experimentar, inventar e relacionar conteúdos e conceitos. O professor deve-se limitar apenas a sugerir, estimular e explicar, sem impor, a sua forma de agir, para que a criança aprenda descobrindo e compreendendo e não por simples imitação. O espaço para a realização das atividades, deve ser um ambiente agradável, e que as crianças possam se sentirem descontraídas e confiantes (ALMEIDA 2014 p. 3)

Portanto, a ludicidade trabalhada de maneira correta deve causar na criança o sentimento de confiança e espontaneidade, promovendo essas emoções através da criatividade, interação, experimentação e reinvenção. Dessa forma o educador da condições a criança para aprender e se expressar com autonomia e autenticidade se medo e nem culpa.

O lúdico na educação infantil é de fundamental importância, porque proporciona uma aprendizagem interativa e prazerosa, pois através do mesmo a criança aprende, socializa e interage no ambiente em que está inserida.

Pensar na infância permite compreendê-la como construção social e cultural pois se modifica de acordo o tempo e as concepções da época, marcada por características próprias, em uma questão universal, as crianças são diferentes e possuem necessidades diferentes, sendo elas modificadas de acordo a idade, época e demais características.

Em vista disso que a ludicidade auxilia nesse processo educacional, pois exige a formação continua dos professores, atualizando os dos conteúdos e das necessidades necessárias a cada faixa etária, proporcionando assim a aprendizagem significativa.

A educação infantil é a fase de conhecimento das crianças, onde elas tem contato com coisas novas, pessoas novas, e conseqüentemente é a fase de desenvolvimento para criança, pois através da descoberta de novas coisas a criança se desenvolve socialmente, intelectualmente e culturalmente, desde a creche até o 1º ano, cada fase possuindo etapas diferentes, conhecimentos diferentes, porém todos com mesmo objetivo que é apresentar coisas novas e fazer com que a criança busque aprender ainda mais, estimulando a através da ludicidade, que primordial nesse processo.

Na educação infantil há diversas atividades programadas para estimular o conhecimento e as habilidades necessárias das crianças, portanto através da ludicidade essas atividades se tornam mais prazerosas, sendo sempre consideradas e respeitadas as emoções e as fases de cada criança.

O lúdico tem um papel muito mais amplo e complexo do que, simplesmente, servir para treinamento de habilidades psicomotoras, colocadas como pré-requisito da alfabetização. Através de uma vivência lúdica, a criança está aprendendo com a experiência, de maneira mais integrada, a posse de si mesma e do mundo de um modo criativo e pessoal. Assim, a ludicidade, como uma experiência vivenciada internamente, vai além da simples realização de uma atividade, é na verdade a vivência dessa atividade de forma mais inteira. (BARCELAR, 2009, p.26)

Levando em consideração os aspectos informados sobre a ludicidade no processo de aprendizagem, com ênfase na educação infantil compreendemos que é através da vivência

lúdica a criança pratica experiências de maneira habituada, tornando efetiva em todas as áreas desejadas, ocorrendo assim o caminho para que a ludicidade proporcione o aprendizado significativo quando realizada da maneira devida, pois o processo de aprendizagem significativa depende de vários fatores, que serão decorridos nos próximos capítulos desse projeto.

3 O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO LÚDICA

No 1º capítulo foi explicitado sobre a contribuição do lúdico para a aprendizagem significativa, e nesse capítulo será abordado sobre o papel do professor diante da educação lúdica.

O papel do professor na educação lúdica é um assunto bastante recorrente ultimamente, pois envolve várias questões e é um aspecto primordial para o desenvolvimento da aprendizagem significativa, pois trata de como será administrado o conteúdo e a forma de praticá-lo.

Para que se tenha dentro das instituições o desenvolvimento de atividades lúdicas é necessário garantir a formação do educador e atuação, desse modo será possível garantir a educação lúdica e conseqüentemente a aprendizagem significativa. Nesse sentido, afirma Garcia (1999, p.22) que

[...] a formação continuada de professores favorece questões de investigação e de propostas teóricas e práticas que estudam os processos nos quais os professores se implicam, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola.

Porém, é necessário compreender que não basta apenas que o educador tenha conhecimento das teorias de como crianças aprendem, do modo que se sentem, se expressam e estabelecem relações, é necessário potencial para aplica-las nas atividades, nas brincadeiras de maneira que estas experiências se tornem significativas de maneira concreta. Do ponto de vista de e Wengzynski e Tozetto (2012, p. 4):

O professor enquanto sujeito do contexto educativo, cujas ações são tomadas de maneira intencional é formado em consonância com os objetivos postos pela sociedade e estas demandam as práticas as quais esses professores serão portadores. Uma realidade a ser transformada acontece por meio das ações que os docentes realizam em educação manifestando-se e transformando o que acontece a sua volta.

Sabemos que em sua formação inicial, o educador não porta de todos os saberes necessários para que supra todas as necessidades de uma sala de aula, pois cada realidade é

diferente e com isso é necessário que o educador permaneça estudando afim de reaprender e resinificar as suas práticas diárias, buscando sempre a melhoria dos seus conhecimentos e práticas. Como cita Delors:

A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação continua dos professores, do que pela sua formação inicial... A formação continua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer (DELORS, 2003, p.160)

A concepção de professor competente indica um profissional reflexivo, pesquisador, crítico e participativo, e em constante avaliação a sua experiência pedagógica e a sua atuação como mesmo, buscando novas alternativas, oportunidades de se reinventar e buscar solução para as dificuldades e suas próprias limitações.

Quando o educador percebe a importância de seu papel no processo de interação com as crianças, nota que contribui ativamente para o desenvolvimento delas e de suas aprendizagens, ampliando possíveis mudanças na forma como realiza as suas intervenções em todas as situações do processo de aprendizagem.

Assim, ainda em acordo com Delors, (2003, p. 159), ao falar do professor e seu fazer explicita que “para ser eficaz terá de recorrer a competências pedagógicas muito diversas e a qualidades humanas como autoridade, paciência e humildade [...]. Melhorar a qualidade e a motivação dos professores deve, pois ser uma prioridade em todos os países.” Partindo dessa afirmação, podemos entender que para bem realizar suas atividades é necessário que busque novas formas de trabalhar conteúdos, assim, podendo tornar o cotidiano mais leve ou seja a ludicidade.

Relacionado a isso, Freire (1996, p. 43) afirma que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Assim, é necessário que os docentes saiam do dito comodismo de uma prática constante e imutável, e (re)planejem suas ações dentro da sala de aula para que alcance melhor os educandos.

Contudo podemos perceber que para que ocorra a ludicidade dentro a aprendizagem significativa, deve haver a formação continuada dos educadores, para que possa estar sempre se atualizando e ampliando a sua maneira de apresentar os conteúdos na sala de aula e contextualizados de forma que instigue os alunos ao aprendizado e ao questionamento e pesquisa, para que os alunos tenham um conhecimento crítico e elevado, buscando

compreender o porquê daqui que está sendo passado, indo além dos seus conhecimentos prévios.

Como cita Paulo Freire: "Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação" (FREIRE, 1996, p.35)

A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente do seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica, produzi sua compreensão do que vem sendo comunicado. (PAULO FREIRE, p.38)

O papel do professor não é transferir ou depositar o conhecimento, trata-se de instigar o aluno a se perguntar, a possuir um olhar crítico para determinado assunto que está sendo proposto.

No atual processo educativo, o educador percebe-se em um ambiente completamente amplo e dinâmico, em transformação constante, no qual o ato de educar se transforma a cada momento, produzindo de novos espaços, novas experiências e ambientes tanto para o educador quanto para o educando. Com isso o professor também deve estar em constante transformação e evolução, acompanhando o processo educativo e o ambiente no qual está inserido.

Nesse processo educativo que se mantém em constante transformação a criança desenvolve as suas capacidades, a fim de ampliar as suas habilidades, sendo que é na interação de ambos, criança e adulto que se constituem e se desenvolvem no meio em que convivem, promovendo a aprendizagem significativa, sendo assim a perspectiva e o posicionamento do educador é primordial perante o processo educacional.

Dessa maneira, é necessário que os educadores, reconheçam e absorvam a importância e a proporção que o seu papel atinge na vida dos educandos, para que também possam se sentir motivados na realização do seu trabalho. E reconhecendo a sua importância compreende que os educadores são essenciais na sociedade e assumem a responsabilidade que de acordo Soares e Pinto, (2001, p.7) "será de incentivador, facilitador, mediador das ideias apresentadas pelos alunos, de modo que estas sejam produtivas, levando os alunos a pensarem e a gerarem seus próprios conhecimentos".

De acordo com o que foi contextualizado nesse capítulo podemos refletir que diante dos problemas inseridos os espaços escolares, a responsabilidade é jogada aos professores, em vista disso, deve ser pensado em algumas possibilidades para que esses problemas sejam enfrentados pelos educadores, pois a docência trata-se de um desafio, onde na realidade do professor é

complexa e apresenta problemas individuais, para isso exige soluções particulares, efetivadas através da construção do conhecimento, e por se tratar de uma tarefa tão complexa, é necessário que seja realizada de forma que não venha prejudicar nem o educador e nem o educando, proporcionando uma prática mais leve e dinâmica que contemple a evolução, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998):

A formação de professores se coloca, portanto, como necessária para que a efetiva transformação do ensino se realize. Isso implica revisão e atualização dos currículos oferecidos na formação inicial do professor e a implementação de programas de formação continuada que cumpram não apenas a função de suprir as deficiências da formação inicial, mas que se constituam em espaços privilegiados de investigação didática, orientada para a produção de novos materiais, para a análise e reflexão sobre a prática docente, para a transposição didática dos resultados de pesquisas realizadas na linguística e na educação em geral. (p. 38)

A formação continuada no espaço escolar permite ao professor, portanto, adquirir maior consciência das suas ações e, amparado pela ciência, ampliar o seu nível de reflexão e análise que o ajude a compreender os contextos socioculturais e históricos nos quais sua prática pedagógica está inserida.

Infere-se que principalmente diante do momento atual no qual estamos vivendo, só deixa ainda mais visível a necessidade da formação contínua, pois no momento atual diante de uma pandemia do Covid-19 foi e está sendo preciso que os professores e toda gestão escolar se reinvente e crie novas perspectivas de aprendizado, pois o momento atual não permite a realização de aulas presenciais, sendo um desafio para a educação, contando e dependendo da inovação e atualização das questões que norteiam a educação, onde sem a formação contínua não seria possível pensar e realizar de novas perspectivas.

4 APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS

Para que ocorra a aprendizagem significativa depende de vários fatores como foi citado no primeiro capítulo abordando a questão da contribuição do lúdico no processo aprendizagem e no segundo capítulo sobre o papel do professor na educação lúdica, esses dois requisitos são primordiais para que exista a aprendizagem significativa, portanto cada capítulo dá seguimento ao outro e por fim se completam, observando de acordo os fatos que para que haja a aprendizagem significativa deve antes mesmo haver o lúdico e o desenvolvimento do papel do professor, ao decorrer desse capítulo será apresentado questões relacionadas a ambos que como consequência tem a aprendizagem significativa.

A questão norteadora do projeto é a importância do lúdico na aprendizagem, porém esta aprendizagem aqui citada é a aprendizagem significativa. Mas antes de entrarmos na aprendizagem significativa será importante analisar o conceito da palavra aprendizagem, segundo Macedo, Petty e Passos:

O que significa a aprendizagem? Propomos igualmente que consideremos as diferentes partes que compõem essa palavra: a + prendis + agem. O sufixo – agem que substantiva o verbo a + prender. Prender é o mesmo que atar, fixar, pregar em seu correspondente etimológico – apreender – significa abarcar com profundidade, compreender, captar. O prefixo a (ad.) indica aproximação, movimento em direção a. (MACEDO, PETTY e PASSOS, p.10)

Na citação acima vimos que aprendizagem significa captar o conhecimento, e para o projeto o ato de captar o conhecimento não é interessante, visto que a aprendizagem significativa envolve contextualização, interação e a abrangência de todo conhecimento que é desenvolvido na sala de aula, a aprendizagem significativa está diretamente ligada às competências e habilidades necessárias para resolver os desafios propostos no dia a dia e a conduta de questionar, compartilhar conhecimento e estar sempre disposto a modificar o que for necessário, compreendemos que a aprendizagem significativa é quando o indivíduo age e interage perante novos conhecimentos, formando conceitos próprios e faz uso desses no seu cotidiano.

A aprendizagem significativa designa de novos conhecimentos desenvolvidos através do entendimento prévio que já existe, ampliando a perspectiva e dando novos significados aos seus conhecimentos, assim, proporcionando aos alunos a aprendizagem significativa, tornando esses alunos questionadores, pesquisadores, críticos e capazes, não apenas de tirar uma boa nota ou ser aprovado, mais sim de possuir conhecimento como base, além de que para a educação infantil a aprendizagem significativa abrange ainda mais a área de desenvolvimento, pois a criança socializa, participa, interage em grupo, desenvolve novas habilidades, possibilitando também a criatividade do aluno, o autoconhecimento, a expressão, criando um relacionamento sadio entre o meio em que vive, e desenvolvendo potencial social, cognitivo e motor.

Para que a aprendizagem significativa seja desenvolvida com êxito se deve levar em consideração algumas dimensões, como: cognitivo-intelectual, afetivo-relacional, personológica, criativa e avaliativa. O aluno deve ser considerado como um todo através da prática pedagógica, sendo os conceitos das dimensões:

A dimensão cognitivo-intelectual centra-se na autovalorização do saber, onde desconsidera os aspectos psicológicos e afetivos e sim a retenção do saber através da repetição,

considerando a quantidade, o lado cognitivo. Já a dimensão afetivo-relacional, deixa de lado o valor excessivo do conhecimento e une as emoções ao conhecimento, viabilizando uma aprendizagem qualitativa. Por sua vez, a dimensão personológica integra a autoestima, a segurança, interesse e motivação, fortalecendo o ser humano no processo do aprender. A dimensão criativa trata-se do desenvolvimento criativo, deixando o aluno expressar o conhecimento de forma artística, prazerosa e significativa. E por fim, a dimensão avaliativa é primordial no processo contínuo do ensino aprendizagem, desde que não vise a classificação e soma dos conhecimentos.

Portanto, perceber e reconhecer a importância da aprendizagem significativa por toda sociedade é de extrema importância, os mediadores, os alunos, os pais e toda gestão escolar precisa de manter informado quanto a qualidade do ensino que está sendo oferecido, pois estamos em uma fase de transformação e modificação do modelo de ensino, pois, principalmente antigamente porém ainda ocorre nos dias de hoje a ideia de que o aluno só precisa aprender determinadas partes de um assunto para apenas realizar a avaliação e obter a nota acima da média esperada, e isso faz com que o aluno prenda o seu foco e desenvolvimento apenas no que vai "cair na prova" deixando de buscar, pesquisar e conhecer novos contextos formando assim seu conhecimento próprio.

Reconhecimento da importância da aprendizagem significativa para qual, junto aos conhecimentos prévios, o aluno deve produzir um sentido em relação com o que aprende (deve ser capaz de se emocionar e se sentir envolvido no que aprende); O espaço da sala de aula é um cenário interativo que privilegia o envolvimento do aluno, que deve participar do que aprende por meio de suas experiências e hipóteses sobre o conteúdo; Privilegia-se o trabalho coletivo em sala de aula (não se contrapõe a construção individual à interação social); (MÓDULO 5, 2003, p.30)

A aprendizagem significativa possui muitos fatores importantes e necessários para os alunos, como a compreensão ampla do estudo, fazendo com que o aluno entenda o porquê do que é lido ou analisado, diferente da aprendizagem mecânica que resume-se a obtenção de uma informação, mas, não necessariamente de um conhecimento, onde compreendemos que o aluno mais decora do que realmente aprende.

Novak (1980, p. 61) salienta que a aprendizagem significativa apresenta quatro grandes vantagens sobre a aprendizagem por memorização ou mecânica: Os conhecimentos adquiridos significativamente ficam retidos por um período maior de tempo; As informações assimiladas resultam num aumento da diferenciação das ideias que serviram de âncoras, aumentando, assim, a capacidade de uma maior facilitação da subsequente aprendizagem de materiais relacionados; As informações que não são recordadas (são esquecidas), após ter ocorrido a assimilação, ainda

deixam um efeito residual no conceito assimilado e, na verdade, em todo o quadro de conceitos relacionados; As informações apreendidas significativamente podem ser aplicadas numa enorme variedade de novos problemas e contextos.

A partir do momento que a criança constrói e atribui novos sentidos para a atividade que está sendo realizada a aprendizagem será significativa, de modo que estas ações estejam conectadas com a realidade social e a cultura na qual ela está inserida e isso a criança faz ao brincar, e um fator para que isso aconteça é o espaço em que a criança está inserida. Para Barbosa e Hom (2008, p.49) "quanto mais o espaço for desafiador e promover atividades conjuntas entre parceiros (...), mais fortemente se construíra como propulsor de novas aprendizagens significativas".

Contudo, de acordo a todos os fatos destacados ao decorrer deste capítulo é perceptível que a aprendizagem significativa é uma construção que ocorre de acordo a junção de todos os fatos, conectadas a realidade, a ludicidade, ao professor e ao ambiente no qual a criança está inserida, somando a aprendizagem significativa, que não fica presa apenas no ato de ler e escrever e sim abrange toda forma de conhecimento, habilidades, cultura, costumes em um contexto que instigue a evolução do ser humano, considerando que uma educação bem sucedida é aquela que leva o engrandecimento humano, valorizando também os sentimentos e emoções.

5 METODOLOGIA

Nesse capítulo serão descritos os procedimentos metodológicos que nortearam a pesquisa, primeiramente a caracterização da pesquisa que teve um caráter qualitativo, sendo considerada de modo: exploratória, descritiva, explicativa, e logo após vem as considerações de acordo a técnica utilizada para coleta de dados, lembrando que cabe salientar que a metodologia é de grande relevância dentre a pesquisa científica, pois é indispensável para o alcance dos objetivos propostos. Em vista disso, para realização da pesquisa escolhido foi o método qualitativo, pela fundamentação que a estratégia qualitativa se aplica a realização da pesquisa no processo de desenvolvimento do estudo.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível da realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar as suas

ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO et al., 2009, p. 21)

Então no processo de análise foram realizados os seguintes tipos de pesquisa: Exploratória: esse tipo de pesquisa visa familiarizar o pesquisador com o tema, ocorrida durante a pesquisa de campo, havendo: as entrevistas, coleta de dados e entre outros.

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores (GIL, 2008, p.27)

Descritiva: trata-se basicamente do estudo, da análise e a interpretação dos fatos, sem a influência do pesquisador, pois o objetivo é o registro e a análise das características do processo que ocorre.

Algumas pesquisas descritivas vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, pretendendo determinar a natureza dessa relação. Neste caso tem-se uma pesquisa descritiva que se aproxima da explicativa. Por outro lado, há pesquisas que, embora definidas como descritivas a partir de seus objetivos, acabam servindo mais para proporcionar uma nova visão do problema, o que as aproxima das pesquisas exploratórias. (GIL, 2008, p.28)

Explicativa: a pesquisa explicativa, busca identificar e explicar as causas do problema do tema que foi estudado.

São aquelas pesquisas que têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas. (GIL, 2008 p.28)

Uma das técnicas selecionadas para esse projeto foi a revisão bibliográfica através de pesquisas em livros, artigos, sites da internet e outras coisas mais, a pesquisa bibliográfica foi desenvolvida com base no material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos relacionados ao estudo em questão. Para Lakatos e Marconi (2001, p. 183), a pesquisa bibliográfica:

[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, materiais cartográficos, etc. [...] e sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...]

Contudo foi realizada a pesquisa de campo, que é a etapa da pesquisa que corresponde a: coleta, análise e interpretação dos fatos dentro do cenário, sendo assim um experimento, que mesmo diante da pandemia do covid-19, foi possível se adaptar à realidade e ao momento que estamos vivenciando atualmente.

"Já os estudos de campo procuram muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis" (GIL, 2008, p. 57)

E para complementação do projeto de pesquisa um outro método utilizado foi a entrevista, que ocorreu de maneira individual de maneira online, com a coordenadora pedagógica, com a professora regente da turma e com a diretora da escola através de um questionário aberto com perguntas sobre o tema, pois a entrevista visa ouvir o outro diante dos questionamentos para que fosse possível investigar a situações de diversas formas, o que auxiliou de forma extraordinária no desenvolvimento e escrita do projeto.

Essas entrevistas são muito utilizadas em estudos exploratórios, com o propósito de proporcionar melhor compreensão do problema, gerar hipóteses e fornecer elementos para a construção de instrumentos de coleta de dados. Mas também podem ser utilizadas para investigar um tema em profundidade, como ocorre nas pesquisas designadas como qualitativas. (GIL, 2008, p.114)

Decorrente da situação atual em que estamos vivendo, um momento histórico marcado por uma pandemia, infelizmente não foi possível realizar a observação de forma direta por conta do decreto de suspensão das aulas, sabendo da importância da observação, do contato, da participação dentro da sala de aula e convívio com os alunos, professores, coordenadores, pais e demais gestores e funcionários da escola é doloso não ter sido possível vivenciar esses momentos de extrema aprendizagem e conhecimento mutuo, porém foi necessário pensar em estratégias que pudessem facilitar a realização da pesquisa e assim obter o almejado objetivo do projeto de trabalho.

Portanto, pensando nisso foi que decidiu-se fazer além das entrevista coletas e análises de dados que pudessem auxiliar no cumprimento metodológico dos elementos citados no projeto de pesquisa, abrangendo de forma única o conhecimento e agregando positivamente no trabalho. A entrevista também precisou ser repensada recorrente a toda situação, e com isso foi necessário realizá-la de forma online, através de questionários respondidos de forma virtual, para maior prevenção e segurança de todos seguindo as regras devidas de cuidados necessários, tendo em vista que a funcionalidade e a coleta de dados terá a mesma importância e serventia, pensando assim em todos os aspectos que para realização do devido projeto ocorresse de maneira adequada.

6 ANÁLISE DE DADOS

Na presente pesquisa foram abordados os temas necessários para o desenvolvimento do trabalho e para isso foi realizada uma revisão bibliográfica e pesquisa de campo sobre: O lúdico no processo de aprendizagem bem como: a contribuição do lúdico no processo de

aprendizagem; o papel do professor na educação lúdica; aprendizagens significativas, apresentando contextualização teórica ligados a delimitação do tema, dos objetivos, problemas e justificativas do trabalho em questão.

Para realização da pesquisa foi necessário uma base teórica, com estudos e teorias que serviram para construção e análise das ideias, por isso o pesquisador deve possuir uma noção clara do que foi estudado. Contudo, para ser um bom pesquisador é necessário primeiramente ser um bom ouvinte, para que não seja enganado por suas próprias ideias e ideologias e nem acredite em seus pressupostos como verdade absoluta, portanto ouvir e saber olhar para as situações de diversas maneiras e por todos os lados foi necessário, para realizar uma boa pesquisa, sendo adaptável, flexível e imparcial com qualquer situação que ocorresse, atuando como observador, entrevistador e analista, pois o papel do pesquisador é a coleta e análise dos dados, para poder avaliar os resultados alcançados, contudo estive entregue e disposta a viver de forma diferente esse momento único, e aceitei todas as oportunidades que a mim forem propostas, para que fosse possível alcançar um resultado satisfatório e um aprendizado que sem dúvidas eu levarei pra sempre comigo na minha vida pessoal e profissional, me adaptando aos novos momentos e oportunidades.

De acordo o que foi apresentado ao decorrer do trabalho, foi possível compreender que a pesquisa é a construção da realidade, pois toda investigação começa através de uma dúvida ou uma pergunta, e a resposta está interligada a conhecimentos anteriores e a construção de novas respostas. Em vista disso, a pesquisa foi realizada pensando na adaptação, e na realização da pesquisa de maneira efetiva e que me trouxesse resultados significativos.

Inicialmente o projeto de pesquisa tinha como planejamento ir a campo para poder realizar as questões de forma presencial, porém como foi citado ao decorrer do projeto, por conta da pandemia não foi possível realizar tudo da maneira como planejado. Contudo, a ideia inicial permanece quando mesmo diante de algumas situações que dificultassem o processo foi possível pensar e agir com novas possibilidades que alcançassem o objetivo do trabalho. Dessa forma, correu a pesquisa e revisão bibliográfica com suporte em autores que tem fatos concretos sobre o conteúdo, entrevistas, a visita a escola para conhecer o ambiente de pesquisa, e a análise de todos os documentos e dados coletados até então para que acontecesse a escrita do projeto.

Quando ocorreram as entrevistas com a coordenadora a professora regente e a diretora²⁰, foi possível perceber a ideia do projeto diante das palavras da mesma, quando em uma das perguntas foi questionado sobre a importância da ludicidade no processo de aprendizagem. A resposta da professora foi que as atividades lúdicas são essenciais para o desempenho e desenvolvimento integral da criança, pois através do lúdico que é possível trabalhar diversos conceitos, como: autoconfiança, reconhecimento, socialização, interação, afetividade, disciplina, atenção, regras, respeito e entre outros. Da mesma forma que é citado por Vygotsky (1987) onde ele diz que:

A aprendizagem e o desenvolvimento estão estritamente relacionados, sendo que as crianças se inter-relacionam com o meio objeto e social, internalizando o conhecimento advindo de um processo de construção.

E de acordo a coordenadora pedagógica, sobre a importância da ludicidade no processo de aprendizagem: as diretrizes curriculares para educação infantil nos trazem os eixos estruturantes que são as interações e a brincadeira, e estas estão indissociáveis da ludicidade que é a maneira de trabalhar para atingir esses objetivos para facilitar a aprendizagem respeitando a faixa etária da criança, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se como nos traz a BNCC.

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BNCC, 2017 p.37)

E de acordo a diretora da escola a ludicidade contribui na aprendizagem e conhecimento da criança, pois possibilita a criatividade, a interação social e o crescimento sadio através do relacionamento entre o grupo desenvolvendo seu potencial cognitivo, motor e social.

As respostas das entrevistadas têm relação umas com as outras, possuindo respostas diferentes porém com mesmo objetivo, explicitando dessa maneira a importância do lúdico diante desse processo, pois a metodologia lúdica desafia o aluno na busca de soluções, possibilitando que o aluno avance no processo de aprendizagem, formando conceitos básicos dentro e fora da escola, sendo que, de acordo com o ponto de vista da professora, as atividades

²⁰ A entrevista com a diretora aconteceu no dia 14 de dezembro de 2020 e com a coordenadora e a professora regente no dia 20 de dezembro de 2020

são bem aceitas pelos educandos, tendo a atenção maior dos alunos, se empenhando com autonomia e dedicação citando o desenvolvimento natural e espontâneo.

Analisando o projeto de pesquisa e a análise de dados, foi possível constatar que tal consciência de utilizar o lúdico como metodologia é fundamental no processo de ensino aprendizagem, tais como: a participação e relação família/escola, a formação continuada dos professores, e o desenvolvimento da metodologia na prática educativa.

Percebe-se que o papel do professor é imprescindível, pois cabe a ele selecionar as brincadeiras lúdicas que serão aplicadas, organizando o espaço, tempo e disponibilizando materiais, participando das atividades ou seja, fazendo a mediação da construção do conhecimento para que assim as crianças explorem diferentes formas de expressão e consigam adquirir o conhecimento que ainda não possuem.

Finaliza-se essa análise que o educador em tempos de mudanças educacionais enfrenta uma tarefa árdua, sendo necessário que os educandos possam estar sempre em busca da evolução como profissional e atualização diante das mudanças e transformações que se passam no processo educativo.

Acredita-se que o espaço escolar pode e deve se transformar em um ambiente agradável, prazeroso, de forma que o educando alcance os seus objetivos na sala de aula, e que para isso a ludicidade se torna primordial, e auxilia diante desse processo, facilitando para o professor e para o aluno.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo a presente pesquisa que discutiu sobre o lúdico no processo de aprendizagem, realizada na cidade de Capim Grosso-BA, no período de agosto de 2020 a fevereiro de 2021, na Escola Municipal Otaviano Ferreira dos Santos na turma do pré I, onde ocorreu todo desenvolvimento do TCC, dentre pesquisas, estudos, análise de dados, escrita do projeto, foi notória a importância da ludicidade, que pra mim já era algo claro desde a escolha do tema, porém, tive a oportunidade de me aprofundar ainda mais no assunto, e com isso possuir maior certeza e confiança no âmbito profissional.

Durante a realização da pesquisa foram realizadas: revisão bibliográfica, embasamento científico que tiveram como alicerce alguns atores, entrevistas com a gestão, direção e com a

professora regente da turma, análise de dados, o que contribuiu muito para a escrita do trabalho e para o meu conhecimento geral como futura pedagoga.

Por fim foi possível concretizar que o lúdico é fundamental para proporcionar aprendizagem significativa, através dessa metodologia que busca oportunizar às crianças e professores uma relação saudável dentro da sala de aula, trabalhando a cultura, a realidade e a individualidade de cada aluno, despertando no aluno o desejo do saber, do aprender e do desenvolvimento, criando conceitos, sendo de suma importância para o seu desenvolvimento pessoal, social e intelectual. E o principal que é de forma concreta.

Conclui-se, portanto, que diante da pandemia do covid-19, não foi possível realizar tudo da maneira como planejada, porém mesmo diante de todas as dificuldades enfrentadas, me considero satisfeita por ter alcançado a finalização do projeto, e sobre a pesquisa, ela nunca irá se fechar, pois o tempo, a época e as coisas mudam, portanto, mesmo diante da conclusão do TCC, desejo continuar em formação contínua e sempre em busca de conhecimentos que agreguem à minha profissão, afinal a ludicidade é aliada à atualidade, que conseqüentemente necessita de atualização para realização da metodologia de forma concreta, estando compatível com a ideia, finalizo grata pela oportunidade de realizar meu projeto de pesquisa, e por poder colocar em prática de maneira adequada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Aline Marques da Silva. **A importância do lúdico para o desenvolvimento da criança** 13/10/2014. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/A-import%C3%A2ncia-do-l%C3%BAdico-para-o-desenvolvimento-da-crian%C3%A7a.aspx>. Acesso em 17 de dezembro de 2020.

ALMEIDA, Anne. **Ludicidade como instrumento pedagógico**. 2009. Disponível em: <<https://www.cdof.com.br/recrea22.htm>>, Acesso em 03 de janeiro de 2021.

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. **Ludicidade e educação infantil** / Vera Lúcia da Encarnação Bacelar. - Salvador : EDUFBA, 2009.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira.; HORN, Maria da Graça de Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. **BNCC: BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**, Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil, Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** 8. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa/ Paulo Freire.** – São Paulo: Paz e terra, 1996.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

MACEDO, Lino de, PETTY, Ana Lúcia Sícoli, PASSOS, Norimar Christe. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MÓDULO 5. **Guia de formação de Professores das Séries Iniciais.** Psicologia da aprendizagem. Brasília, DF. 2003.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil: Simbolismo e Jogos.** Porto Alegre: Prodil, 1994.

NOVAK, Joseph David. **Aprender, criar e utilizar o conhecimento: Mapas conceituais™ como ferramentas de facilitação nas escolas e empresas.** Lisboa: Plátano edições técnicas, 1998.

PEREIRA, Lucia Helena Pena. **Bioexpressão: a caminho de uma educação lúdica para a formação de educadores.** Rio de Janeiro: Mauad X: Bapera, 2005.

RIBEIRO, Suely de Souza. **A Importância do Lúdico no Processo de Ensino-Aprendizagem no Desenvolvimento da Infância.** 2013. Disponível em: <<https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-do-ludico-no-processo-de-ensino-aprendizagem-no-desenvolvimento-da-infancia>>, Acesso em 28 de dezembro de 2020.

SOARES, Marlon H. F. B. **jogos para o ensino de química: teoria, métodos e aplicações.** Guarapari: Ex Libris, 2008.

WENGZYNSKI, D. C; TOZETTO, S. S. **A formação continuada face as suas contribuições para a docência.** In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. 2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Formação Social da mente .** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

CAPÍTULO 28

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM CIÊNCIAS NATURAIS: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Thamara de Holanda Andrade, Graduada do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, UFCG.

Kallyanne Fernandes da Silva, graduanda do curso de licenciatura em ciências biológicas, UFCG.

José Deomar de Souza Barros, Licenciado em Ciências com habilitação em Biologia e em Química, UFCG; Mestre e Doutor em Recursos Naturais, UFCG; Professor adjunto da UFCG. Membro Grupo de Pesquisa Ambiental para o Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, GPA

RESUMO

A educação está em constante mudança, com isso as Ciências e tecnologias têm sofrido notoriedade, em se tratando do Ensino de Ciências, a influência dessas mudanças tem sido relevante ao proporcionar melhor qualidade na educação pública. Assim, a presente pesquisa tem por objetivo apresentar as experiências de estágio supervisionado em uma escola pública no Município de Cajazeiras – PB. O presente texto aborda os seguintes aspectos da referida escola: perfil pedagógico do espaço escolar, caracterização institucional da escola, estágio de observação e estágio de coparticipação. O referido texto contém abordagens de diferentes autores no vasto campo do tema ensino/aprendizagem, e apresenta informações que proporcionará uma melhor compreensão das experiências do campo de estágio. As vivências a serem apresentadas ocorreram no ensino fundamental II na Educação para Jovens e Adultos (EJA) em uma escola pública no Município de Cajazeiras, localizada no Estado da Paraíba.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Estágio supervisionado. Prática docente.

INTRODUÇÃO

Quando se fala em Ensino de Ciências, nota-se que no Brasil, sua importância só foi levada em consideração recentemente, se comparada com outros componentes curriculares. Na medida em que a Ciência e a Tecnologia foram reconhecidas como essenciais no desenvolvimento econômico, cultural e social, o ensino das Ciências em todos os níveis foi também despertando a sua real importância, sendo objeto de inúmeros movimentos de transformação do ensino. E na medida em que os problemas sociais e ambientais foram

crescendo, os assuntos foram sendo incorporados aos currículos escolares (KRASILCHIK, 2000).

O que se pode analisar de modo geral sobre a formação do professor, é que com o passar dos anos e de acordo com a sociedade vigente, essa formação é diretamente afetada e apresenta várias modificações. Em meados das décadas de 60 à 80 com a tendência do tecnicismo, o professor foi direcionado a exercer seu papel de maneira simples, como se conduzisse atividades já programadas e controladas, era contido a memorizar informações, que seriam repassadas aos alunos, e posteriormente cobradas deles (VIANNA,2004).

Durante o curso de graduação começam a ser construídos os saberes, as habilidades, posturas e atitudes que formam o profissional. Em períodos de estágio, esses conhecimentos são ressignificados pelo aluno estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídos no exercício da profissão (ALMEIDA; PIMENTA, 2004, p. 73)

Algo que tem se destacado como necessidade urgente nas últimas décadas é uma formação interdisciplinar, na qual o professor é desafiado a continuar buscando aperfeiçoar o conhecimento de maneira geral, não ficando mais preso, apenas ao domínio dos conteúdos pertinentes a disciplina para a qual foi habilitado a lecionar. A velocidade do progresso científico e tecnológico e de transformação dos processos de produção torna o conhecimento rapidamente superado, exigindo-se uma atualização contínua e novas exigências para a formação do cidadão (BRASIL, 1997).

Portanto, o Estágio é importante parte integradora do currículo, a parte em que o licenciando vai assumir pela primeira vez a sua identidade profissional e sentir na pele o compromisso com o aluno, com sua família, com sua comunidade com instituição escolar, que representa sua inclusão civilizatória, com a produção conjunta de significados em sala de aula, com a democracia, com a sentido de profissionalismo que implique competência- fazer bem o que lhe compete (ANDRADE, 2005, p. 2).

O presente capítulo tem por objetivo, apresentar com riquezas de detalhes as experiências vivenciadas durante os estágios nos anos de 2018 e 2019 em uma escola pública numa turma de 7º ano da Educação de Jovens e Adultos. Visa também mostrar o perfil e organização da mencionada instituição que possibilitou as práticas citadas.

PERFIL PEDAGÓGICO DO ESPAÇO ESCOLAR

Antes de iniciar propriamente o estágio de observação, fora orientado que os alunos fizessem um estudo acerca do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola escolhida. A

instituição situada em Cajazeiras - PB compreende as modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O perfil sociocultural dos alunos é predominantemente carente. E segundo o PPP a escola cada vez mais vem se empenhando em enriquecer essa área, por meio da elaboração e execução de várias atividades e projetos.

A comunidade é bem participativa, contribui da maneira que pode, alguns representantes atuam prestando serviços voluntários, que visam proporcionar melhorias, das quais todos se beneficiem. A instituição por sua vez, busca cumprir seu papel abrindo espaço para que toda comunidade escolar, tenha oportunidade de participar, contribuir, conhecer e aprender sobre questões socioculturais. A maneira que a escola encontra para atingir esse objetivo é elaborando projetos que se concretizam por meio de palestras, oficinas, apresentações artísticas, esportivas e entre outras atividades.

Ao analisar o projeto político pedagógico percebe-se que há uma preocupação por parte da equipe pedagógica em melhorar e potencializar o desenvolvimento das atividades na escola. Uma vez que um dos principais objetivos é formar indivíduos críticos, conscientes e participantes da sociedade que o rodeia, torná-los cidadãos que valorizam a cultura e respeitam a diversidade.

Os responsáveis pela reelaboração do projeto em 2016 empenharam-se em acompanhar as atualizações que ocorreram contexto social, sem ferir os preceitos legais e teóricos Para que fosse possível produzir um documento que satisfizesse as necessidades detectadas, a escola não se prendeu apenas aos saberes científicos, mas fora buscar os conhecimentos do cotidiano, para usá-los como aliados nessa missão.

As ações para alcançar os objetivos ainda não alcançados e continuar com os bons resultados já adquiridos se concretizam por meio do desenvolvimento de projetos, que reforçam a leitura e a escrita, a comunicação e a interação; de reuniões bimestrais com os pais; de realizações de eventos que permitem a participação da comunidade; de planejamento escolar; de realização de visitas domiciliares; de avaliações diagnósticas com os alunos; de realização de jogos internos; de culminância das atividades anuais e de avaliação sistemática das atividades. Os objetivos Gerais desse projeto estão pautados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Dentre as principais metas descritas no PPP estão: Diminuir o índice de evasão escolar

e reprovação; realizar encontros semestrais, com os educadores e representação dos demais segmentos para planejamento e avaliação do desenvolvimento do PPP e intensificar atividades específicas de leitura e escrita durante todo período letivo na busca de minimizar o alto índice de alunos(as) que não dominam os conhecimentos básicos de leitura e escrita. O espaço escolar como um todo se mostra bem organizado e segue com um funcionamento satisfatório.

CARACTERIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA ESCOLA CAMPO DE ESTÁGIO

A Escola encontra-se em funcionamento desde a década de 70, as modalidades de ensino ofertadas, são: Pré - Escola, Ensino Fundamental I e II e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A EJA é uma modalidade ofertada apenas em um turno, à noite. A Educação Infantil e o Ensino Fundamental I são ofertados pela manhã e à tarde e o Ensino Fundamental II é ofertado nos três turnos. Para o serviço Técnico-Pedagógico a escola conta com uma Gestora, dois Co-Gestores e uma Coordenadora. Como apoio há dois agentes administrativos, três merendeiras, cinco serviços gerais e dois vigilantes.

Na escola existem 12 salas de aula, sala de vídeo, sala de Atendimento Especializado, diretoria, secretaria, pátio, quadra de esportes, sala de professores, biblioteca, laboratório de informática, sala de supervisão, almoxarifado, sala de leitura, ginásio coberto, cozinha, cantina, banheiros e bebedouros em bom estado.

Existem vários recursos disponíveis para uso, entre eles encontra-se: retroprojetor, máquina para xerox, TV, som, projetor de slides, jogos educativos e entre outros. A escola também possui acesso à internet, bem como 12 computadores que são conectados à rede e que estão disponíveis para o uso dos alunos, professores e funcionários.

A infraestrutura da escola é bem conservada, sua área total construída é de 1000 m², tendo ainda 100 m² de área livre. É toda murada e pintada, possui uma arborização média, cerca de 10 árvores ao redor da escola. As salas de aula têm boa iluminação e ventilação natural. A última reforma pela qual passou foi no ano de 2009. A escola fornece merenda todos os dias, nos três turnos de funcionamento para alunos e funcionários.

Atualmente as salas estão passando por adaptações para receberem o sistema de climatização, todas já dispõem de ares-condicionados instalados prontos para uso. A escola vem mantendo sempre um padrão de qualidade de ensino e organização que satisfazem sua clientela em geral.

REFLEXÃO ACERCA DAS OBSERVAÇÕES DAS AULAS

O estágio de observação ocorreu no período noturno, na modalidade de ensino EJA. No ano de 2018. As observações iniciaram-se pelo 7º ano, que continha 22 alunos matriculados, dos quais apenas 9 frequentam. Nas observações da primeira, segunda e terceira, aulas nessa turma o assunto trabalhado foi infecções sexualmente transmissíveis. O mesmo fora explanado com uso de projetor de imagens e diálogos ao longo da exposição. O material estava bem preparado, continha imagens e informações bem atualizados. Houve complemento do assunto com e metáfora, utilizando símbolos e objetos do cotidiano sempre que se fez necessário para sanar dúvidas que surgissem.

Após a assunto supracitado, na mesma turma observou-se uma aula onde se iniciou o assunto sobre métodos contraceptivos. A exposição ocorreu mesma forma que o assunto anterior, com uso de slides. Para finalizar, houve a projeção de uma lista de perguntas que contemplava os dois assuntos ministrados, os alunos responderam oralmente e a professora complementou as respostas conforme a necessidade.

Depois dessa turma as observações passaram a ser feitas no 8º ano, uma turma com 26 alunos matriculados, mas com apenas 17 frequentastes. Nas duas primeiras aulas observadas, o assunto em pauta era doenças infectocontagiosas. Não houve muita explanação, nem uso de recursos didáticos diversos, apenas o livro, pelo qual os alunos elaboraram um trabalho que fora entregue no mesmo dia. Nas duas aulas seguintes a professora iniciou o assunto sistema endócrino, sobre o qual escreveu no quadro e em seguida passou um exercício para ser respondido em sala e depois foi dado o visto.

Depois desta turma, passou-se a observar as aulas do 6º ano. De todas as turmas observadas essa era a que possuía a maior variedade quanto a faixa etária, com 32 alunos matriculados, apenas 15 eram frequentantes. A metodologia se seguiu igual a anterior do 8º ano. Copiar matéria no quadro, passar tarefas e dar o visto. O assunto trabalhado foi Biomas brasileiros. No 9º ano a metodologia se manteve a mesma. O assunto abordado na ocasião da observação foi as leis de Newton.

A experiência da observação foi algo gratificante e construtivo. Por meio dela algumas ideias a respeito da docência amadureceram e outras surgiram. Com ela também pode-se começar a imaginar possíveis caminhos que contribuiriam ainda mais com os avanços e melhorias no Ensino de Ciências.

Entretanto, é importante ressaltar que a metodologia utilizada para conduzir as aulas, não se mostrou muito atrativa. Entende-se que há muitas possibilidades inovadoras e dinâmicas para se trabalhar os conteúdos explorados durante o período das observações. Considera-se que as aulas observadas que mais contribuíram por apresentar maior dinamicidade, foram as relativas ao 7º ano.

ESTÁGIO DE COPARTICIPAÇÃO

A coparticipação se configurou mais uma etapa importante do estágio supervisionado I, momento em que se pode desenvolver um contato mais próximo com os alunos. Numa turma de 6º ano, da Educação de Jovens e Adultos. A experiência proporcionou uma reflexão mais embasada sobre o Ensino de Ciências nessa modalidade. Podem-se detectar tanto as vantagens que ela oferece, como também as dificuldades existentes.

O assunto abordado foi hábitos alimentares dos brasileiros. Inicialmente utilizou-se uma abordagem mais teórica, com a leitura de textos, que se encontravam no livro didático adotado para a turma, durante a leitura, faziam-se várias pausas para dar oportunidade às discussões acerca do conteúdo. O primeiro contato direto com os alunos, deu-se por meio desses diálogos sobre os textos.

Já num segundo momento, foi possível o uso de um recurso didático feito de papéis color set, os quais foram cortados em forma de pequenas placas, com as quais se trabalhou as propriedades e importâncias de cada alimento para o corpo humano, considerando as cores das placas como alusivas as dos alimentos. Os alunos participaram bem dessa atividade.

Durante esse tempo, a professora foi uma mediadora fundamental em todo processo, sempre prestativa e encorajadora. Suas ações e postura foram de suma importância para o sucesso dessa experiência vivenciada.

A experiência da coparticipação concedeu o benefício de sair do ângulo da observação, onde o olhar é muito mais prático e tudo se torna simples de executar. Para ocupar outro ângulo, o de executar a arte de ensinar, e neste posto, o olhar é bem diferente. É nele que se percebe o quanto a tarefa de ensinar envolve além de preparação, habilidades. As quais só se conquistam com o exercício contínuo, logo percebe-se que não se trata de algo tão fácil de adquirir, como se imaginava.

A coparticipação configurou-se um tempo apesar de curto, valioso, onde se pode agregar aprendizagens, que sem dúvida somaram bastante, para trazer ainda mais a identificação com a área da docência. Resta então, um sentimento de gratidão pela oportunidade aberta.

REGÊNCIA DE CLASSE

O estágio teve início no dia 03 de setembro de 2019, no 7º ano na Educação de Jovens e Adultos, no período noturno. A sala era composta por aproximadamente 12 alunos frequentastes, com faixas etárias bem distintas.

No primeiro dia a aula a estagiária foi bem recepcionada pelos discentes, na ocasião apresentou-se e explicou o objetivo de estar com eles num período de tempo estimado em 20 aulas. Após a recepção iniciou as atividades trabalhando com o tema água. O recurso utilizado a priori foi o livro didático adotado para a turma. Conforme decorria a leitura, considerações subjetivas eram feitas.

Na segunda aula realizou-se uma dinâmica para promover uma reflexão sobre o uso consciente da água. Ao termino da dinâmica alguns alunos se colocaram e expuseram sua particular compreensão da dinâmica e outros até se disseram tocados com a conclusão da mesma. Na aula seguinte, ainda trabalhando com o tema água. De maneira expositiva e dialogada, os assuntos propostos foram trabalhados. Para consolidação da aprendizagem a estagiária realizou um jogo, conhecido popularmente como “jogo das 3 pistas.” Os alunos participaram ativamente dessa atividade, demonstrando uma boa aceitação.

A aula realizada no dia 10/09 os conteúdos abordados foram: a água e os hábitos de higiene e o tratamento da água. Em uma roda de conversa os assuntos foram desenvolvidos e o conhecimento construído com a participação dos alunos. Na aula seguinte a estagiária propôs um jogo de charada, abordando o assunto trabalhado na aula anterior. Os alunos ficaram bem eufóricos com o jogo e houve bastante interação deles.

Na aula seguinte realizada dia 12/09, comentou-se mais especificamente sobre o esgoto doméstico. Pode-se comprovar por meio de diálogos que os alunos não tinham conhecimento a respeito do tratamento do esgoto doméstico. Para facilitar a compreensão a estagiária trouxe um mapa ilustrativo que mostrava como deveria ser um tratamento de esgoto ideal. O mesmo também trazia o modelo de tratamento de água ideal, assunto visto na aula anterior. Em seguida,

foi aplicada uma atividade avaliativa individual, a qual foi impressa e distribuída, uma cópia para cada aluno.

O tema adotado para a aula do dia 17/09, foi animais, os conteúdos tratados neste dia foram: animais silvestres, doméstico e de estimação. Primeiro a estagiária pediu que os alunos conceituassem oralmente cada tipo de animal supracitado, de acordo com o conhecimento prévio de cada um. Foi possível, esclarecer cada conceito e diferenciar cada tipo de animal, detalhou-se os cuidados necessários ao entrar em contato com animais silvestres.

Na aula seguinte detalhou-se os cuidados necessários para se ter um animal de estimação, já que esse geralmente vive dentro de casa. Também abordou-se sobre as principais zoonoses que os animais de estimação podem causar e quais os cuidados necessários para prevenir tais doenças. Depois dessa abordagem, a estagiária propôs um jogo da memória, com o tema animais.

Na aula realizada dia 19/09, abordou-se zoonoses causadas por animais domésticos e não apenas de estimação. Por meio de uma roda de conversa, exploraram-se as principais doenças que esses animais podem transmitir e quais cuidados tomar para prevenir as tais.

Na aula realizada no dia 24/09, abordou-se as doenças que são causadas por pragas urbanas. Após explanações, aplicou uma enquete, abordando todos os tipos de zoonoses vistos até então. Na aula seguinte a estagiária aplicou uma atividade avaliativa, e antes de distribuí-la, promoveu uma breve revisão do assunto zoonoses de forma dialogada com a participação dos alunos.

Na aula do dia 26/09, a estagiária levou um cartaz que tinha por título zoonoses, e possuía quatro colunas com informações sobre algumas zoonoses. Que precisavam ser ligadas, os alunos foram convidados para fazer as ligações corretamente. Para fechar o assunto zoonoses, nas duas aulas do dia 01/10 tendo a estagiária dividiu a turma em dois grupos, e distribuiu entre eles, cartolinas, folhas A4, cola, tesoura, figuras impressas, textos impressos, fita adesiva e lápis de pintar. Os alunos deveriam construir um cartaz abordando uma determinada zoonose e apresentá-lo para toda turma.

Neste dia iniciou-se o tema medicina, por meio de uma roda de conversa, fez-se um apanhado dos conhecimentos prévios dos alunos sobre esse assunto. Na aula seguinte, no dia 17/10 a estagiária trouxe uma gramatura com o nome medicina escrito. A proposta era de construir um mapa conceitual. Que foi realizada com sucesso.

Na aula seguinte, também realizada no dia 17/10, a estagiária trouxe informações e curiosidades de outros lugares e regiões, relativas à medicina popular. Após os diálogos, construiu-se uma linha do tempo, no quadro sobre a medicina científica.

No dia 18/10, a estagiária apresentou e explicou sobre 3 produtos produzidos por ela, todos de origem vegetal, e fabricados artesanalmente. Na aula seguinte, a estagiária distribuiu uma atividade impressa, com questões relativas a medicina popular e a medicina científica. A qual foi respondida em sala.

No dia 22/10, foi o último dia de regência, a estagiária levou uma atividade que consistia em construir um quadro com informações sobre a medicina popular e científica. O quadro deveria ter informações e imagens. Os alunos participaram com bastante envolvimento e construíram um belo quadro. Na aula seguinte, a estagiária propôs um jogo de curiosidades sobre o tema medicina finalizando assim a prática da regência. A finalização foi muito proveitosa, e na ocasião a estagiária agradeceu pela rica oportunidade, tanto a professora titular, quanto aos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vivências no estágio supervisionado se configuraram experiências valiosas, que contribuíram imensuravelmente no processo de formação docente. Cada etapa vivenciada foi importante para a compreensão de como se organiza a prática docente. Cada atividade desenvolvida ofereceu sua contribuição para formação profissional, pois elas revelaram a necessidade de desenvolver habilidades e domínios que ultrapassam os limites do currículo de licenciatura.

Após finalização das experiências de estágio notou-se uma aceitação e afinidade por parte dos alunos em relação aos assuntos propostos, uma vez que em sua maioria, os assuntos que essa área do conhecimento abrange são relacionados ao cotidiano.

A formação acadêmica foi bem enriquecida com os conhecimentos e aprendizado adquirido durante a execução dos estágios seja através das experiências na escola assim como na construção teórica acerca dos temas relativos aos estágios.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2004.

ANDRADE, M. M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

KRASILCHIK, M.; MARANDINO, M. **Ensino de ciências e cidadania**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2007.

VIANNA, M. A. P. Internet na Educação: novas formas de aprender, necessidades e competências no fazer pedagógico. In: MERCADO, L. P. L. (Org.) **Tendências na utilização das tecnologias da informação e comunicação na educação**. Maceió: EDUFAL, 2004.

CAPÍTULO 29

CONCEPÇÕES DOS EGRESSOS DA LICENCIATURA EM FÍSICA SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR: A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA E OS SABERES DOCENTES

Adalberto da Costa Silva, Professor de Física e Matemática, Ides Colégio e Curso
Joseclécio Dutra Dantas, Doutor em Física, UFCG

RESUMO

Buscamos evidenciar e interpretar as concepções sobre o *estágio curricular* existentes entre os egressos do curso de *licenciatura em física*. Partindo da discussão sobre a relação teoria-prática durante a experiência do estágio, refletimos sobre a inserção dos estudantes em situação de estágio no contexto escolar de nível básico e às possíveis influências desta experiência sobre as concepções que trazem os estudantes acerca do processo ensino-aprendizagem e do fazer docente. Damos ênfase às concepções dos egressos sobre a construção de saberes a partir do *estágio curricular*.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial de professores de física. Estágio curricular. Relação teoria-prática. Saberes docentes.

INTRODUÇÃO

Ao longo da história, sob diferentes denominações, a atividade do estágio, enquanto componente da estrutura curricular dos cursos de licenciatura, tem sido tema de legislações e de reflexões sobre os diferentes sentidos que vem assumindo no processo de formação docente (PIMENTA, 2012). A perspectiva que assumimos neste trabalho considera o componente *estágio curricular* como espaço-tempo de convergência de saberes diversos. Dessa forma, podemos atribuir ao *estágio curricular* a condição de eixo articulador dos demais componentes do currículo dos cursos de formação de professores. Compreender dessa forma o *estágio curricular* exige pensar sobre a complexidade de sua natureza e sobre os diversos processos de construção de saberes que ocorrem e se articulam durante a experiência do estágio.

Na busca dessa compreensão, é importante considerar que os(as) estudantes em situação de estágio trazem consigo toda uma história que influencia o processo formativo. A partir das experiências vividas no decorrer da vida escolar anterior ao curso universitário, da observação

das ações de seus/suas professores(as), da observação das normas e acordos institucionais vivenciados, e também a partir de suas próprias histórias de vida fora do ambiente escolar, estudantes da licenciatura trazem consigo concepções sobre o mundo, a escola e seu cotidiano, sobre o processo ensino-aprendizagem e os sujeitos sociais nele envolvidos (TARDIF, 2014).

Acreditamos que a licenciatura tem um papel importante na transformação dessas concepções e que, de maneira especial, através das vivências na experiência do estágio, quando reinseridos no contexto das escolas de ensino básico, agora escolas-campo de estágio, estagiários(as) da licenciatura podem (re)conhecer e melhor interpretar o contexto no qual se darão suas ações no futuro profissional. Fazem isto fundamentados em conhecimentos teóricos apreendidos durante a formação universitária, mas também constroem novos conhecimentos e agregam novos sentidos aos conhecimentos que possuem. Porque a inserção no contexto escolar de nível básico, através da experiência do estágio, impõe necessidades para as quais se exige intervenções que resultem da reflexão. Essa forma de pensar o *estágio curricular* assume a relação entre teoria e prática de maneira indissociável (PIMENTA; LIMA, 2012), opondo-se, portanto, ao pensamento dicotômico, segundo o qual o estágio representa, de maneira autônoma, a parte prática da formação docente.

Pensar no binômio teoria-prática como algo inseparável é também entender a experiência do estágio como oportunidade de refletir sobre o processo educativo como um todo. É entender que os saberes com os quais chegam no campo de estágio os(as) docentes em formação são questionáveis, passíveis de reelaboração; que os conhecimentos técnicos aprendidos não são generalizáveis; que não há modelos “ideais” de docente; que as ações dos profissionais em seus contextos não se limitam à aplicação de técnicas e/ou conhecimentos teóricos adquiridos anteriormente, conforme preconiza a concepção da *racionalidade técnica* (SCHÖN, 1983; SCHÖN, 1991; SCHÖN, 1993).

Verdade é que as concepções têm o poder de orientar as ações. Dessa forma, as concepções sobre o *estágio curricular*, presentes entre os(as) estudantes em situação de estágio, têm o poder de orientar suas ações durante esta experiência formativa, tendo relação estreita, acreditamos, com as concepções dos(as) mesmos(as) sobre o próprio processo ensino-aprendizagem, influenciando, inclusive, os processos de construção de saberes. Neste ponto, interessa-nos questionar sobre o que pensam os(as) estagiários(as) sobre o *estágio curricular*.

Entendemos que conhecer as concepções dos(as) estagiários(as) sobre o *estágio curricular* nos pode fornecer evidências de quais concepções sobre este tema predominam no

curso onde são formados(as). É possível que, estando ainda os(as) estudantes em situação de estágio, portanto ainda em curso de *formação inicial*, estas concepções sofram modificações. Mas aquelas concepções que, fortalecidas ou construídas na *formação inicial*, fazem-se presentes entre os(as) docentes formados(as) - os egressos -, quando do ingresso na carreira profissional, são mais resistentes a modificações e podem revelar muito das concepções do curso de formação sobre o *estágio curricular*. Conhecê-las é entender parte significativa da *formação inicial* docente.

É tal temática a que se dedica esta pesquisa. O que pensam os(as) ex-estagiários(as) da *licenciatura em física* sobre o *estágio curricular*? Que reflexões puderam fazer sobre suas vivências no contexto da escola de ensino básico? Como viam e como veem hoje a relação entre o teórico e o prático na experiência do estágio, na formação como um todo e na prática profissional? Como essas concepções influenciam a formação docente? Que saberes, possivelmente atribuídos à experiência do estágio, consideram importantes?

Propomos uma discussão sobre o *estágio curricular* que, tomando como ponto de partida uma reflexão sobre a relação teoria-prática, tenta evidenciar as concepções dos egressos da *licenciatura em física* sobre esta experiência formativa com ênfase para os saberes que os egressos lhe atribuem e consideram importantes ao fazer docente.

É HORA DE PRATICAR?

A tarefa de pensar sobre a natureza do *estágio curricular* exige uma reflexão sobre como se configura a relação entre a teoria e a prática na experiência do estágio e também nas demais etapas formativas que se articulam entre si e ao *estágio curricular*. Tem o estágio natureza exclusivamente prática, de aplicação de conhecimentos teóricos apreendidos anteriormente, ou é espaço-tempo onde teoria e prática se relacionam indissociavelmente, conduzindo a ações reflexivas sobre o fazer docente?

Nas discussões realizadas durante as aulas do componente *estágio curricular*, entre professores(as) e estagiários(as), é comum ouvir dos(as) estudantes, quando questionados(as) sobre o que consideram ser o estágio, que este representa a parte prática do curso, o momento de “aplicar o que aprenderam na teoria”. Essa visão de independência entre a “parte teórica” e a “parte prática” do curso é também revelada nas apresentações de relatórios que ocorrem aos termos de períodos letivos. É ainda revelada em atitudes como a resistência de estudantes em

situação de estágio em participar das aulas “teóricas” do *estágio curricular*, alegando, novamente, que “já viram muita teoria e que a hora agora é de praticar”. De acordo com essa perspectiva – a da *racionalidade técnica* (SCHÖN, 1983; SCHÖN, 1991; SCHÖN, 1993) -, o(a) estudante chega ao estágio com toda uma “bagagem” instrumental pronta para ser aplicada.

Reforçar ou superar essa visão é questão de como o estágio ocorre enquanto experiência mediadora das relações entre os sujeitos envolvidos – estagiários(as), *professores(as) orientadores(as)*, *professores(as) supervisores(as)* -; entre sujeitos e instituições - universidade, escola-campo de estágio -; entre componentes curriculares - componentes didático-pedagógicos, componentes da área específica -; e entre os sujeitos e os componentes curriculares.

No tocante ao cotidiano das instituições formadoras, reforçam essa perspectiva dicotômica as relações desiguais de poder que possam existir entre componentes curriculares entendidos como de caráter “teórico” e outros componentes curriculares entendidos, erroneamente, como de caráter prático e desprovidos de teoria. Essas diferenças de importância podem ser percebidas em atitudes de professores(as) e de estudantes, quando negligenciam determinados componentes curriculares em detrimento de outros.

A estrutura curricular do curso também pode revelar essa concepção. Uma estrutura curricular em que os componentes de estágio são deixados para os últimos períodos letivos pode indicar a presença desse pensamento que entende o estágio como a parte tão somente prática da formação. Mas, segundo Zabalza (2014), esse pensamento é um erro.

A riqueza formativa do estágio não é essa. Assim como nas disciplinas comuns há teoria e prática, no estágio deve ter prática e teoria. A relação teoria-prática é igualmente importante dentro da academia e nas aprendizagens que se fazem fora dela. Sem esse componente teórico, a aprendizagem experiencial perde uma parte essencial de sua riqueza (ZABALZA, 2014, p. 102).

Essa visão de indissociabilidade entre teoria e prática durante o estágio tem relação com a consciência do caráter social/transformador do fazer docente. Este fazer, enquanto prática social, não pode prescindir de elementos teóricos que orientem a intervenção na realidade a ser transformada. A atividade docente é, portanto, *práxis*. E o *estágio curricular* é atividade teórica instrumentalizadora da *práxis docente* (PIMENTA, 2012).

Nesse processo, o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade (PIMENTA; LIMA, 2012, p.43).

O que se espera da experiência do estágio, de acordo com essa visão, é que as vivências dos envolvidos possam ir além do aprendizado técnico-instrumental; que se possam configurar em espaço-tempo de reflexão dos sujeitos sociais sobre a prática docente e de fundamentadas intervenções na realidade que, histórica, apresenta velhos e novos desafios a serem superados pelas ações conjuntas entre profissionais e aprendizes da *práxis docente*.

A concepção que se tem sobre a relação teoria-prática durante o *estágio curricular* orienta, explícita ou implicitamente, as ações dos sujeitos sociais envolvidos no processo. Assim, o contato entre o contexto escolar de ensino básico e os sujeitos que compreendem a natureza teórico-prática indissociável do estágio é diferente do que ocorre com os sujeitos que acreditam ser o estágio a hora de aplicar conhecimentos previamente apreendidos. Em meio a esse processo complexo para onde convergem concepções, ora concordantes, ora dissonantes, sobre a relação teoria-prática durante a experiência do estágio, elegem-se, inevitavelmente, determinados grupos de saberes que são considerados importantes ao fazer docente.

SABERES, QUAIS SABERES?

Enquanto aprendizes da profissão, é natural que estudantes da licenciatura esperem desenvolver um conjunto de saberes, de naturezas diversas, necessários à realização do trabalho docente. Saberes que, além dos conhecimentos próprios da matéria que lhe serão campo específico do conhecimento, têm a ver com os jeitos de conduzir o processo ensino-aprendizagem e também com as formas de utilização de recursos técnicos, materiais ou não, durante o processo. Nesse sentido, somos levados a refletir sobre as seguintes questões: Quais saberes, competências e habilidades são indispensáveis à realização do trabalho docente? Que importância tem a formação universitária na construção desses saberes? É possível atribuir à experiência do estágio o desenvolvimento de saberes específicos?

No caminho da reflexão, apoiamo-nos no pensamento de Tardif (2014), quando afirma ser o saber docente plural, constituído, portanto, de saberes diversos, classificados em quatro tipos: os *saberes profissionais*, os *saberes disciplinares*, os *saberes curriculares* e os *saberes experienciais*. Os *saberes profissionais* envolvem os *saberes das ciências da educação* e os *saberes pedagógicos*. Os primeiros são destinados a uma formação científica dos/das professores(as). Os segundos apresentam-se como “[...] concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa [...]” (TARDIF, 2014 p. 37). Fornecem, “[...] por um lado, um

arcabouço ideológico à profissão e, por outro, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas” (TARDIF, 2014 p. 37). Os *saberes disciplinares* são provenientes dos diversos campos do conhecimento e são legitimados pelas instituições formadoras na forma de disciplinas relacionadas a áreas específicas. Os *saberes curriculares* correspondem aos saberes sociais legitimados pela instituição escolar na forma de discursos, objetivos, conteúdos e métodos a serem aplicados pelos docentes. Por fim, os *saberes experienciais* são originários da prática, da vivência da profissão (TARDIF; RAYMOND, 2000); “[...] formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana [...]” (TARDIF, 2014 p. 49).

Podemos admitir que os saberes construídos a partir do *estágio supervisionado* encontram-se inseridos nos diferentes grupos de saberes elencados por Tardif (2014). O *estágio curricular* configura-se espaço-tempo onde os *saberes profissionais e disciplinares*, mesmo aqueles cujo processo de construção inicia em outro momento da *formação inicial* ou anterior a esta, adquirem sentido especial, dado o seu caráter de aproximação ao contexto profissional. Os *saberes curriculares*, por sua vez, têm uma relação ainda mais estreita com a experiência do estágio, uma vez que é no contexto da instituição escolar que estes saberes ganham significação.

O fato de os *saberes experienciais* serem originários da prática não nos permite apontar uma origem direta destes na experiência do estágio, se concordamos com a perspectiva segundo a qual o estágio não é prática profissional, mas é atividade instrumentalizadora da *práxis* docente. É “atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade [...]” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 45). Isto não nos impede, porém, de acreditar na existência de uma relação entre o estágio e estes saberes, pois as atividades desenvolvidas durante o estágio ocorrem em um espaço-tempo no qual se cruzam com experiências profissionais dos diversos sujeitos sociais envolvidos no contexto escolar.

É claro que uma visão que dicotomiza a relação teoria-prática entende as relações entre tais saberes e a experiência do estágio de maneira bastante diferente, podendo levar-nos a pensar em atribuir diferentes graus de importância a diferentes saberes. Segundo esta concepção,

[...] o saber está somente do lado da teoria, ao passo que a prática ou é desprovida de saber ou portadora de um falso saber baseado, por exemplo, em crenças, ideologias, ideias preconcebidas, etc. [...] o saber é produzido fora da prática (por exemplo, pela ciência, pela pesquisa pura, etc.) e sua relação com a prática, por conseguinte, só pode ser uma relação de aplicação (TARDIF, 2014, p.235).

Essa perspectiva aplicacionista nega aos docentes em exercício a condição de sujeitos do conhecimento. Nega-lhes o protagonismo na produção de conhecimentos advindos da experiência, específicos ao seu trabalho. Aos professores e professoras cabe aplicar conhecimentos produzidos fora de seu ambiente, fora de sua prática; produzidos de maneira supostamente autônoma pelas pesquisas universitárias que, quando envolvem os professores, estes são enxergados somente como objetos de pesquisa. Os saberes são, portanto, “depositados” nas “mentes virgens” dos alunos da licenciatura, durante a formação inicial - e também durante a formação continuada de professores e professoras em exercício.

Isto pode acarretar no que os/as estudantes costumam chamar de “choque com a realidade”, caracterizando as fases iniciais da “hora de aplicar”, marcadas pela impossibilidade de enxergar relações entre os saberes “transmitidos” durante a formação e o contexto no qual se inserem os/as estudantes. Consequências dessa concepção podem ser observadas em discursos e posturas de professores e professoras em exercício que, ao não enxergarem sentido nestes “saberes prévios”, fundamentam a sua competência profissional exclusivamente nos *saberes experienciais* e a partir deles constroem e/ou fortalecem crenças e certezas, mesmo anteriores à *formação inicial*, sobre o processo ensino-aprendizagem.

Essa visão de teoria dissociada da prática reduz o estágio à hora de aprender “[...] técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 37). Entender assim o estágio é considerar a possibilidade de aprender técnicas generalizáveis durante esta experiência. É desconsiderar, portanto, as especificidades dos diversos contextos, dentre eles os contextos das escolas e das comunidades nas quais atuarão os futuros profissionais.

Uma forma diferente de pensar o *estágio curricular* está associada a uma forma diferente de pensar o próprio saber docente. Este então deve ser reconhecido como saber social e temporal. Social porque construído e compartilhado em meio a processos de disputa de poder, onde o perfil docente é condicionado pela complexidade social que integra os sujeitos sociais, porque validado por experiências coletivas e individuais, por acordos institucionais e regras estabelecidas socialmente. Temporal porque construído e reformulado ao longo de histórias de vida que se desenvolvem durante a *formação inicial* e a carreira profissional, mas também em tempos e espaços anteriores. É sabido, por exemplo, que, das experiências da vida pré-universitária, na família, na escola, etc., os aprendizes de professores trazem crenças e certezas

sobre o ser professor e o ser aluno que tendem a resistir a modificações pela formação universitária (TARDIF, 2014). Nesse sentido, convém pensar em qual é o papel do *estágio curricular* como parte de uma formação que vise transformações significativamente positivas nas concepções trazidas por estagiários e estagiárias. Como pensar uma experiência de estágio que supere a *racionalidade técnica* e represente efetivo espaço-tempo de transformações?

Parece-nos óbvio que, ao assumir a condição dos/das docentes em exercício de sujeitos do conhecimento, o verdadeiro envolvimento das *escolas-campo de estágio* e, principalmente, dos *professores e professoras supervisores* é algo indispensável. Neste caso, o estágio não é entendido como espaço de aplicação, porque também a prática profissional não o é. A experiência profissional é produtora de saberes, que, partindo da prática alimentam reflexões sobre a própria prática e renovam os conhecimentos teóricos que a orientam - é *práxis*. Para além da aplicação de um repertório instrumental pré-aprendido, a experiência de estágio exige reflexão sobre o contexto amplo que envolve a escola e sobre as adequações de estratégias - é atividade teórica de aproximação à prática profissional.

Uma experiência de estágio bem-sucedida é capaz de desenvolver nos estudantes de licenciatura a capacidade de refletir sobre o processo no qual estão inseridos, em uma perspectiva que não dissocia teoria e prática. Os saberes voltados à reflexão de suas intervenções podem influenciar de maneira significativa a vida profissional futura. Os saberes do fazer docente se confirmam na prática docente, mas também se modificam ou se ampliam a partir da reflexão sobre a própria prática.

CONTEXTO E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Os dados que alimentam este trabalho são resultado de uma pesquisa realizada junto a egressos do curso de *licenciatura em física* da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) - *Campus Cuité*. O referido curso teve sua primeira turma formada no ano de 2010. Os participantes da pesquisa são egressos do curso dos anos de 2010 a 2017.

O *estágio curricular* no curso em questão ocorre na forma de três componentes curriculares denominados *Estágio Curricular Supervisionado I*, *Estágio Curricular Supervisionado II* e *Estágio Curricular Supervisionado III*, com uma carga horária total de 405 horas. No *Estágio Curricular Supervisionado I*, são realizadas atividades de observação do contexto geral da escola-campo de estágio. No *Estágio Curricular Supervisionado II*, os (as)

estagiários(as) realizam a coparticipação, auxiliando o *professor supervisor* no planejamento e execução das atividades escolares. No *Estágio Curricular Supervisionado III*, sob a observação/orientação do *professor supervisor*, o(a) estagiário(a) assume maior “autonomia” perante a turma (ou turmas), desenvolvendo atividades que se aproximam mais daquelas que o(a) profissional realiza em sala de aula.

Durante os anos considerados, os(as) estagiários(as), a partir de suas vivências nas escolas, das observações e anotações, alimentaram discussões sobre a experiência do estágio, nos encontros semanais realizados na instituição formadora, através dos relatórios elaborados nos finais de períodos letivos e através das apresentações orais dos relatórios. Daí são extraídos os primeiros dados da pesquisa. A partir da análise dos relatos das experiências e vivências dos estudantes em situação de estágio, pudemos perceber muitas das concepções presentes entre os aprendizes da docência sobre o processo ensino-aprendizagem e, mais especificamente, sobre a própria experiência do estágio. A nosso ver, isto configura caráter qualitativo da pesquisa (BOGDAN, 1994; MINAYO, 2001).

As anotações e reflexões realizadas nesta primeira etapa da pesquisa serviram de norte para o planejamento da segunda etapa: buscar melhor compreender as concepções dos egressos sobre o *estágio curricular*. Consideramos importante conhecer o que pensam, sobre a experiência que viveram em situação de estágio, aqueles(as) que, outrora aprendizes da profissão, agora possuem uma visão de totalidade do processo formativo pelo qual passaram. Acreditamos que as concepções evidenciadas entre os egressos podem revelar concepções presentes no cotidiano do curso, nas ações dos docentes, nas relações entre os diversos sujeitos sociais da instituição formadora e da instituição-campo de estágio, esta também importante no processo formativo.

A decisão de coletar dados relacionados a egressos, no entanto, limita as possibilidades de coleta. Os egressos referidos neste trabalho residem em diversas cidades dos estados da Paraíba, do Rio Grande do Norte e de Pernambuco. São atualmente professores(as) das escolas de ensino básico nos municípios desses estados e alunos de programas de pós-graduação nas diversas áreas. O instrumento de coleta de dados que julgamos ser mais adequado para esta última fase da pesquisa foi, portanto, um questionário (GIL, 2019), onde questões abertas foram elaboradas no sentido de fazer com que os(as) entrevistados(as) relatassem suas experiências enquanto estagiários(as), deixando evidenciar suas concepções sobre o estágio enquanto componente do currículo de formação.

A análise dos dados consistiu em interpretar as afirmações dos egressos, na busca por entender como os(as) outrora estagiários(as) vivenciaram a relação entre teoria e prática e quais saberes atribuem às suas experiências de estágio.

Para simplificar a apresentação dos resultados, tendo a preocupação de resguardar as identidades dos entrevistados, estabelecemos um código através do qual fazemos referência a cada um dos egressos. Dessa forma, identificamos o *Egresso a* por *Ea*, o *Egresso b* por *Eb* e assim sucessivamente. Por se tratar de um total de 13 participantes, o nosso código cobre o intervalo de *Ea* a *Em*.

O QUE PENSAM OS EGRESSOS DA LICENCIATURA EM FÍSICA SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR

Nesta seção buscamos interpretar as afirmações dos egressos do curso de *licenciatura em física* sobre suas vivências em situação de estágio nas escolas de ensino básico. Acreditamos que as palavras por eles/elas pronunciadas podem revelar concepções sobre o *estágio curricular* que foram construídas, formadas ou reelaboradas durante a *formação inicial*, especialmente durante a experiência do estágio.

SOBRE A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

A análise a que nos propomos inicia por buscar entender quais as concepções presentes entre os egressos da *licenciatura em física* sobre a relação entre teoria e prática no(s) contexto(s) em que se inseriram durante o *estágio curricular*. Dentre as afirmações dos entrevistados, pudemos identificar concepções que permitem ser classificadas em dois grupos. O primeiro grupo diz respeito ao pensamento dicotômico sobre a relação teoria-prática, de acordo com o qual o estágio representa a parte exclusivamente prática da formação, o momento de “aplicar a teoria”. O segundo grupo diz respeito à visão de estágio enquanto espaço-tempo em que teoria e prática se relacionam de maneira indissociável (PIMENTA, 2012; PIMENTA; LIMA, 2012).

A primeira visão - a de estágio enquanto parte exclusivamente prática da formação - pode ser evidenciada nas palavras do *Ed*, ao considerar que o estágio é

“Prático. É um momento pra tentar aplicar as teorias estudadas em sala de aula” (*Ed*).

Este pensamento revela uma ideia de temporalidade: “*um momento*” de aplicação de conhecimentos teóricos apreendidos em período anterior à experiência do estágio. Esta ideia de temporalidade pode ainda estar presente na forma como é pensado o currículo do curso de *formação inicial*. Para o curso de *licenciatura em física* em questão, a unanimidade dos(das) entrevistados(as) afirmou ter sido o *estágio curricular* realizado na segunda metade do curso. É possível afirmar, com convicção, que a estrutura curricular foi construída com base em uma perspectiva que dissocia teoria e prática na formação de seus/suas estudantes? Certamente não. Mas o fator temporalidade pode significar, decerto devendo levar em consideração diversos outros fatores, a presença implícita dessa concepção dicotomizante.

A disposição cronológica do *estágio curricular* pode ainda ter influências significativas no processo pelo qual os(as) estudantes reafirmam ou repensam a escolha que fazem para seu futuro profissional. Percebamos que o *Em*, ao afirmar a crença em um estágio enquanto “*momento final*”, relaciona-o a um processo de reafirmação de sua vontade de ser educador:

“Acredito que o estágio é o momento final para o graduando perceber se tem afinidade ou não com a docência. Digo isso por experiência própria. Pois nos estágios pude reafirmar minha vocação/vontade de me tornar educador” (Em).

Algo que pode ser questionado é em que medida se atribui ao estágio o poder de interferir nesse processo de reafirmação da escolha da profissão e quais as implicações decorrentes de uma reafirmação que, ocorrendo, ocorre nas fases finais da formação. Será que oferecer o componente *estágio curricular* em outros momentos do processo formativo poderia melhor auxiliar na definição do querer ser professor? Cabe ao estágio, também, este papel? O *Ed*, por exemplo, afirma que:

“Não, o estágio não auxiliou na escolha, pois já ocorreu nos dois últimos períodos” (Ed).

O que nos pode preocupar, ao analisar a afirmação do *Ed*, é a possibilidade de o(a) estudante que, formando-se de acordo com uma concepção dicotomizante, deparar-se com uma experiência de estágio que, não articulada com os demais componentes do currículo e ocorrendo nas fases finais da formação, não lhe permita perceber-se futuro(a) professor(a) da escola de ensino básico onde realiza seu estágio.

A mesma concepção aplicacionista pode ser entendida também, para além do fator cronológico, em uma perspectiva espacial. É o que podemos perceber nas palavras do *Em*, quando afirma ser o estágio:

“Local onde se põe em prática o que se aprendeu no curso (teoria)” (Em).

A expressão “*Local onde se põe em prática*” revela a crença em uma distinção entre os papéis da escola de ensino básico e da universidade. Esta é o local onde os conhecimentos teóricos são construídos. Aquela é o local onde os conhecimentos teóricos serão postos em prática. A ideia de exclusividade na relação atividade-local é em si uma ideia que contrapõe o que é teórico e o que é prático.

Ainda buscando entender como os egressos pensam essa relação teoria-prática, perguntamos sobre se a experiência de estágio contribuiu para discussões, reflexões e avaliações sobre a formação docente. A esse respeito, o *Eg* afirma que o estágio contribuiu sim para essas reflexões, mas o complemento de sua afirmação leva-nos a perceber a presença de um pensamento aplicacionista:

“Sim. Colocamos ali em prática as teorias que foram trabalhadas durante o andamento do curso” (*Eg*).

É importante considerar que, mesmo vivenciando uma formação em que predomine a visão aplicacionista, a experiência do estágio levará, inevitavelmente, o(a) estudante a perceber que muito do que aprendeu na fase dita “teórica” não pode ser “aplicado” no contexto da escola de ensino básico sem um mínimo de reformulações condicionadas pelo contexto. Isto fica evidente quando o *Ec* considera ter sido possível fazer reflexões sobre sua formação, e que essas reflexões o levaram a enxergar um distanciamento entre o que se vê na universidade (e nos livros) e o que se lhe apresenta enquanto contexto na escola de ensino básico:

“Sim. A realidade mostrada em sala de aula da universidade e nos livros é diferente da encontrada nas salas de aula da escola” (*Ec*).

Ainda em relação à mesma questão, o *Eb* afirma ter o estágio contribuído para reflexões em torno da sua “*prática docente*”, mas reclama a ausência de discussões entre os pares:

“Em relação a minha prática docente sim, mas em discussão de grupo com colegas de curso não” (*Eb*).

A perspectiva dicotomizante, neste caso, pode estar sendo fortalecida pela ausência de partilha das experiências. As reflexões coletivas têm o poder de ampliar as reflexões individuais capazes de situar os sujeitos em um contexto que é social. A ausência dessas reflexões coletivas pode indicar uma concepção implícita de que os conhecimentos com que chegam ao estágio os(as) aprendizes de professor são suficientes para que cada um(a), individualmente, lide com as situações “práticas” com as quais se depara.

A concepção de estágio enquanto espaço-tempo em que teoria e prática se relacionam de maneira indissociável - o que denominamos segundo grupo - pode ser evidenciada em

discursos que normalmente fazem referência à atividade de reflexão em torno do processo em que se aprende o fazer docente. Uma atividade de reflexão que alimenta as tomadas de decisão frente às situações do cotidiano escolar, que permite repensar as estratégias e reelaborar constantemente o planejamento das intervenções. Podemos perceber esta concepção nas afirmações a seguir, sobre o que os egressos consideram ser a natureza do *estágio curricular*:

“Teórico [o estágio] quando percebido como espaço de reflexão diante a prática docente, e prático quando percebido como meio de mudanças pedagógicas” (Ec).

“Acredito que ambas [teoria e prática]. Apesar de estarmos utilizando os modelos pedagógicos aprendidos ao longo da graduação, o estágio também é uma etapa de discussão sobre a efetividade do trabalho realizado” (Ei).

A expressão “*espaço de reflexão*” seguida da expressão “*meio de mudanças pedagógicas*”, nas palavras do Ec, sugere a ideia de que, durante a experiência do estágio, estratégias de intervenção puderam ser repensadas, orientadas e reorientadas pela reflexão, o que exemplifica uma relação indissociável entre teoria e prática. Por sua vez, o Ei, embora cite a utilização de “*modelos pedagógicos aprendidos ao longo da graduação*”, o que demonstra a localização temporal do estágio em momentos finais, assume a natureza teórico-prática do *estágio curricular* ao admiti-lo como “*etapa de discussão sobre a efetividade do trabalho realizado*”. Discutir a “*efetividade*” de determinada intervenção só é possível a partir de reflexões individuais e coletivas sobre aquela intervenção.

É a partir de tais reflexões que se pode dar sentido aos conhecimentos com os quais chegam os(as) estagiários(as) ao contexto da escola de ensino básico, mas que pode permitir também perceber, a partir das situações não previstas, o caráter limitado, provisório das teorias e a necessidade de buscar e produzir novos conhecimentos. As situações não previstas são apontadas pelo Eh, ao afirmar que o estágio é

“Ambos [teoria e prática]. Porém se vive inúmeras situações que a teoria não prevê” (Eh).

O caráter imprevisível de certas situações reforça o entendimento de que o contexto escolar, enquanto parte de um contexto social maior, é dinâmico. Conseqüentemente, as teorias que orientam a *práxis* docente estão condicionadas à ação do tempo histórico. O *estágio curricular*, enquanto atividade instrumentalizadora da *práxis* docente, não pode deixar de considerar essa dinamicidade.

SOBRE A CONSTRUÇÃO DE SABERES

Neste ponto, tentamos identificar, nas falas dos egressos, quais saberes consideram ter construído a partir da experiência do estágio. Como forma de classificação, seguimos a perspectiva de Tardif (2014), da pluralidade do saber docente, tendo este diferentes origens e podendo ser dividido em quatro tipos: aqueles advindos da formação profissional - os *saberes profissionais*, envolvendo os *saberes das ciências da educação* e os *saberes pedagógicos*; os *saberes disciplinares*, pertencentes aos diferentes campos do conhecimento e associados aos diversos componentes do currículo da instituição formadora; os *saberes curriculares*, relacionados à forma pela qual os conhecimentos socialmente construídos são apropriados pela instituição escolar e são apresentados através de discursos, objetivos, métodos, conteúdos; e aqueles advindos da prática profissional - os *saberes experienciais*.

Dentre os saberes apontados, podemos identificar principalmente aqueles que podem ser classificados como *saberes profissionais*. Dentre estes, estão mais presentes os *saberes pedagógicos*, embora também seja possível evidenciar *saberes das ciências da educação*.

Achamos por bem subdividir os *saberes pedagógicos* evidenciados entre as afirmações dos egressos de acordo com duas perspectivas: uma perspectiva *técnica*, com ênfase para o desenvolvimento de habilidades de manejo de sala, de comunicação com os alunos, de controle do tempo; e uma perspectiva *reflexiva*, que considera importante o desenvolvimento de saberes relacionados à capacidade de reflexão sobre o fazer docente.

O que denominamos perspectiva *técnica* por vezes está associada à perspectiva aplicacionista, o que pode ser representado por falas que evidenciam uma separação, temporal e/ou espacial, entre a teoria e a prática, implicando, possivelmente, em uma experiência de estágio na qual se aprende os jeitos de fazer, valoriza-se o aprendizado de técnicas, mas não lhe reconhece o caráter teórico. A perspectiva *reflexiva* que consideramos compreende as falas que evidenciam a necessidade de fundamentação teórica concomitante à experiência do estágio, sem excluir a possibilidade de mobilizar saberes técnicos, ao mesmo tempo em que não os considera generalizáveis.

Dentre as técnicas e/ou habilidades citadas pelos entrevistados como desenvolvidas e/ou aplicadas durante a experiência do estágio, predominam noções de comunicação e oratória, “domínio” de sala, pontualidade e controle do tempo. É o que podemos perceber nas afirmações a seguir:

“Oratória. Noção de tempo de uma hora-aula. Liderança” (Ef).

“Domínio sobre a sala de aula, atuando como docente e visibilidade no tempo de aprendizagem de cada aluno” (Eh).

“Pontualidade, onde tinha que chegar no Colégio 15 min antes do horário de chegada do meu supervisor. Administrar o conhecimento um pouco mais amplo e sintetizar em 45 min de aula. Administrar bem o tempo e cumprir cronogramas. Participar de reunião pedagógica, conhecer os aspectos de gestão” (Ej).

“Domínio de sala, oratória, facilidade em comunicar-se com pessoas, domínio de conteúdos, avaliação e planejamento de aulas e atividades” (El).

Nas afirmações acima, em que identificamos saberes relacionados à perspectiva *técnica* dos *saberes pedagógicos*, podemos observar concomitantemente evidências da presença da perspectiva *reflexiva* nas palavras do *Eh*. Acreditamos que “*visibilidade no tempo de aprendizagem de cada aluno*” é algo que exige reflexão acerca de individualidades dos(as) estudantes no processo de aprender. Em seguida, logo após relatar o aprendizado de “*técnicas com o professor supervisor*”, o *Eh* volta à perspectiva *reflexiva* e aponta como importante, a partir da experiência do estágio, a capacidade de, tendo executado o plano de aula, conseguir “*verificar os defeitos existentes*” e melhorar a sua elaboração:

“Durante o estágio aprendemos algumas ‘técnicas’ com o professor supervisor, assim, também aprendemos a resolver alguns problemas pedagógicos que surgem durante os horários de aula. Nos estágios em que atuamos como professores também é importante o fato de que, colocando em prática nosso plano de aula, conseguimos aplicá-los e verificar os defeitos existentes, melhorando assim o nosso senso de elaboração do mesmo” (Eh).

Ainda em relação às afirmações anteriores, quando o *El* afirma ter desenvolvido habilidades de “*avaliação e planejamento de aulas e atividades*”, acreditamos que estas mobilizam conhecimentos que têm origem nas ciências da educação - são *saberes das ciências da educação*.

Podemos destacar, de maneira mais evidente, a perspectiva *reflexiva*, em afirmações que relatam a importância de refletir sobre as ações, sobre as estratégias de ensino-aprendizagem e sobre os diferentes contextos. É o que acreditamos perceber nas afirmações abaixo:

“Autocrítica e avaliação contínua na minha profissão. O estágio me permitiu ver a importância de estar sempre me adaptando as novas realidades e a diversidade” (Ek).

“O estágio permitiu que desenvolvesse melhor a prática do trabalho em conjunto e, buscasse diferentes metodologias de ensino, tendo em vista às diferentes realidades dos alunos” (El).

Consideramos que “*autocrítica e avaliação contínua*”, conforme relata o (Ek), representam formas especiais de refletir sobre o ser e o fazer docentes, podendo também a

adaptação às “realidades” (os contextos), a busca por “*diferentes metodologias de ensino*” que melhor se adequem aos contextos, nas palavras do *El*, envolver processos de reflexão.

De maneira a evidenciar, entre os egressos, saberes advindos da experiência do estágio e que tenham relação com os *saberes experienciais* dos(as) docentes com os quais vivenciaram o cotidiano escolar e com os demais sujeitos sociais que compõem o coletivo da escola de ensino básico, questionamos os egressos sobre a relação com este coletivo e sobre o que aprenderam a partir desse processo de socialização. Isto permitiu que fosse relatada uma vasta variedade de saberes, na forma de habilidades, de comportamentos, de entendimento do processo ensino-aprendizagem e gestão escolar, dentre outros:

“Sim. O que mais aprendi foi o trabalho em grupo e a interação entre diferentes profissionais que visam o melhor desenvolvimento escolar dos alunos. A organização escolar e os objetivos a serem alcançados, também são pertinentes ao final da experiência de estágio docente” (Ea).

“Bastante. As interações nos conduzem ao entendimento que a escola é um lugar misto, são pessoas diferentes, com pensamentos diferentes, porém que precisam trabalhar em equipe por um único propósito” (Ec).

“Aprendi muito com os colegas de trabalho que a forma de transmitir disciplina vai ser importante para seu trabalho além do “domínio” da turma para a obtenção de um resultado positivo” (Ed).

“Sim, no meu estágio eu pude participar de algumas reuniões da escola, e lá ter contado com algumas questões burocráticas que na realidade eu nem sabia que existiam” (El).

“Sim. Ao observar outros professores, analisei as melhores características e incorporei à meu jeito docente. Pude observar várias dificuldades individuais que os alunos podem ter. Aprendi com a gestão a ter mais paciência com a burocracia” (Ef).

“Sim. Sempre recebi vários conselhos de como trabalhar com cada turma pelas quais observei ou regí o estágio. Formas de como trabalhar determinados conteúdos ou maneiras de lidar com o alunado” (Ek).

“Sim, construí além de trabalho em equipe, laços de amizades, aprendi a trabalhar em equipe e não ser individualista” (El).

“Sim. Com o estágio percebi o quão complexo é ministrar aula para o diversificado número de pessoas, que necessariamente não possuem o mesmo nível de aprendizagem. Também aprendi o quão difícil é trabalhar em conjunto (professor é uma ‘raça’ desunida!). Percebi o quão difícil é para a formação dos alunos a ausência dos professores (seja por a ausência literal ou pela não formação da área a que leciona)” (Em).

Podemos perceber, nas afirmações acima, a valorização dada pelos egressos às interações entre estes, enquanto estagiários(as), e os diversos profissionais atuando na instituição escolar. Isto pode demonstrar a riqueza dos saberes advindos do cotidiano escolar, ao tempo em que revela o estágio enquanto espaço-tempo onde conhecimentos são produzidos

a partir da aproximação ao contexto profissional. O desafio do trabalho em grupo, os conselhos dos colegas e dos profissionais mais experientes, a observação dos(as) docentes em exercício, as reuniões da gestão escolar, a tomada de consciência das limitações e desafios enfrentados pela escola, todas estas são experiências nas quais são construídos *saberes docentes*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho buscou evidenciar as concepções existentes entre os egressos do curso de *licenciatura em física* sobre o *estágio curricular* a partir de suas falas acerca das experiências vivenciadas nos contextos em que se inseriram. Refletimos sobre questões importantes envolvendo o *estágio curricular*, como as relacionadas à construção dos *saberes docentes*. Nossa reflexão tomou como base a contraposição entre a visão aplicacionista, que entende o estágio como a parte autonomamente prática do curso de formação, e a visão de unidade, que entende o *estágio curricular* como espaço-tempo em que teoria e prática se dão de maneira indissociável.

Percebemos que as duas concepções sobre a natureza do *estágio curricular* estão presentes entre os egressos, e que se manifestam nas concepções pronunciadas sobre suas experiências nas escolas-campo de estágio. Falas que valorizam a capacidade de refletir sobre o fazer docente contrapõem-se a falas que entendem o aprendizado de habilidades técnicas como centro das atividades de estágio.

Orientados pela crença na pluralidade do *saber docente* (TARDIF, 2014), podemos evidenciar, nas falas dos egressos, saberes que acreditam ser especialmente construídos na experiência do estágio, principalmente aqueles associados aos acordos que são culturalmente e socialmente estabelecidos e/ou construídos no cotidiano escolar.

Entendemos que as concepções sobre o *estágio curricular* que se possam evidenciar entre os egressos do curso de *licenciatura em física* nos podem conduzir a reflexões sobre quais concepções de *estágio curricular* podem estar sendo praticadas explícita ou implicitamente neste curso. Servir como contribuição a estas reflexões é o principal objetivo deste trabalho.

REFERÊNCIAS

- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 1. ed. Porto: Porto, 1994.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. **Pesquisa social**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. P. 9-29.
- PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- SCHÖN, D. **The reflective practitioner: how professional think in action**. New York: Basic Books, 1983.
- SCHÖN, D. **The reflective turn: case studies in and on educational practice**. New York: Teachers Press, 1991.
- SCHÖN, D. **Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l’agir professionnel**. Montréal: Logiques, 1993.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.
- ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

CAPÍTULO 30

O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA: UMA ANÁLISE TEÓRICA E DOCUMENTAL

Ana Paula Arantes da Silva, Graduada em Pedagogia, especialista em Docência universitária e Psicopedagogia Institucional e clínica

Jordanna Nunes Souza, Graduada de Pedagogia, Bolsista de Ações Extensionistas, UEG

Josimar Pires Nicolau do Nascimento, Graduado em Pedagogia, Pós Graduado em Matemática, Bacharel em Direito, Policial Penal do Estado de Goiás

RESUMO

Este artigo é resultante de pesquisa bibliográfica, em que o tema das discussões foi selecionado por meio da Iniciação à Pesquisa Científica intitulada “FORMAÇÃO DOCENTE E TRABALHO PEDAGÓGICO: uma análise do pedagogo em espaço escolar e não-escolar”, vinculado à Universidade Estadual de Goiás – UEG e por meio das de extensão pelo Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade - GEFOPI. Esse trabalho tem como objetivo geral fazer uma análise do currículo de Pedagogia tanto em uma perspectiva teórica, colocando em pauta a sua historicização do curso, compreendendo assim então as fragilidades e potencialidades do curso e conceituando currículo, suas características e funcionalidades. Sua base teórica é fundamentada em Arantes e Kochhann (2018), Sacristán (2000), alguns documentos legais, que trazem pontuações primordiais para a discussão do assunto.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Curso de Pedagogia. Transformação do currículo.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é reflexo do Projeto de Pesquisa “Formação Docente e Trabalho Pedagógico: uma análise do pedagogo em espaço escolar e não escolar”, que faz parte do macroprojeto Formação Docente e Trabalho Pedagógico: o par dialético no viés da práxis crítico-emancipadora e também das discussões do Projeto de Extensão “GEFOPI - Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade”.

No texto, procurar-se-á discutir a respeito da educação brasileira, de como se deu a criação do curso de Pedagogia, seus marcos legais e resoluções, a identidade do pedagogo mediante os documentos legais e autores, bem como sobre como se dá o currículo, a sua definição. Assim como, o currículo do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás.

Para embasar as discussões desse capítulo, valeu-se de autores como Arantes e Kochhann (2018), Brzezinski (1996), Sácristan (2000), Xavier (1994), Pinto (2017), entre outros e dos documentos legais, já citados, os Pareceres, a Constituição, as Leis, LDBs e também do Manifesto dos Pioneiros.

HISTÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

O processo histórico educacional no Brasil foi tardio em relação ao ocorrido nos demais países, principalmente na Europa. Devido a morosidade no desenvolvimento da educação pública, entre outros fatores que influenciaram nessa demora para a criação das escolas e cursos de formação de professores.

Arantes e Kochhann (2018) corroborando com Xavier (1994) e Brzezinski (1996) apontam que, as primeiras Escolas Normais foram criadas no período colonial de Regência (1831-1840) e também nas duas primeiras décadas do Segundo Reinado. Até meados de 1860, existiam cerca de seis escolas em todo país, nessa época, não existia curso superior específico para formação de professores.

O país sofreu mudanças, do segundo reinado para a república, Ribeiro (1993, p. 5), vêm nos dizer:

A década de 20 caracterizava-se pelo declínio das oligarquias, com a crise do modelo agrário-comercial-exportador e o impulso à industrialização com o modelo nacional-desenvolvimentista. Assim, fortalece-se a classe burguesa. Seus pensamentos e ideologia passam a ser notados, pois a política vigente prejudicava boa parte do setor industrial em crescimento, e reivindicações são forma desta classe expressar seu desejo de mudança. A queda da oligarquia e a ascensão da burguesia industrial, as revoluções, o Tenentismo, o Partido Comunista, a Semana de Arte Moderna, as linhas de pensamento filosófico dos escolanovistas e dos católicos, vão ser incorporados à educação e influenciarão toda a organização escolar neste período.

Essa década é famosa, por ser revolucionária, por trazer novas correntes, bem como, o processo de industrialização no Brasil, o fortalecimento da classe burguesa. Também no cenário educacional, veio as ideias escolanovistas, e veio os pioneiros dessa corrente na nação, que defendiam o ensino leigo, universal, gratuito e obrigatório, a reorganização do sistema escolar.

Por consequência dos debates da década de 1920 e do golpe de 1930, após a entrada de Getúlio Vargas no poder que o criou-se o Ministério da Educação, em 1931. Os debates, da década anterior, foram organizados em um documento. De acordo com o Manifesto dos Pioneiros de 1932, Fernando de Azevedo sistematizou as reivindicações junto com os 23

signatários. Os pontos apresentados nesse Manifesto, apresentavam a necessidade de um olhar mais profundo quanto à formação de professores.

Devido aos debates da década, assim com a atuação dos signatários dos pioneiros, houveram mudanças, uma delas foi a criação do curso de Pedagogia no ano de 1939, pelo Decreto-Lei nº 1190. No qual foi instituído o padrão federal 3+1, sendo ele, 3 anos de bacharelado e 1 ano de licenciatura. Os 3º primeiros anos eram para disciplinas específicas e o 4º ano, contava com as seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação.

O bacharel em Pedagogia era formado para ocupar cargos técnicos da educação, enquanto o licenciado para ministrar aulas nas instituições escolares. Desse modo, na formação do pedagogo existia uma dicotomia entre os profissionais formados, e não havia uma identidade definida para o profissional do curso. De acordo com Brzezinski (1996) o “esquema 3+1” foi estabelecido pelo governo federal para disciplinar o ensino superior e ele perdurou na formação de professores secundários por 23 anos.

Na década de 60, foi regulamentado o Parecer CNE/CP nº 251/1962, ele regulamentava o tempo de duração e o currículo mínimo para o bacharelado e a licenciatura para o curso, sendo este, composto por sete disciplinas, sendo cinco: Psicologia da Educação, Sociologia (Geral e da Educação), História da Educação, Filosofia da Educação e Administração Escolar. As outras duas disciplinas seriam escolhidas pelas instituições de ensino, com base no perfil do egresso que desejasse trabalhar.

Esse Parecer, veio para superar a dicotomia do padrão federal, mas na concepção de Machado (2013, p. 2) “O Parecer nº 251/1962, apesar de apresentar um currículo mínimo e estabelecer o tempo de duração do curso de Pedagogia, não conseguiu superar os problemas, visto que a identidade do pedagogo não foi discutida e nem mesmo seu campo de atuação”. Esse Parecer também não fazia referência ao local ou campo de atuação do pedagogo.

No ano de 1969, foi regulamentado o Parecer CNE/CP nº 252, ele veio para resolver os problemas trazidos pelo Parecer CNE/CP nº 251/1962, no entanto a situação se agravou, pois, foram criados estágios específicos. Ele acabou com a distinção entre licenciado e bacharelado, nele foi determinado as especialidades em administração escolar, inspeção escolar, orientação educacional e supervisão pedagógica.

O Parecer CNE/CP nº 252/1969 ocasionou um sério problema nas instituições escolares, pois, seria necessário ter vários pedagogos nas escolas e não tinham condições financeiras para mantê-los. Ele também não resolveu os problemas do curso e da identidade desse profissional. O curso passou por intensos debates e discussões acerca da sua área de atuação e identidade.

Em meio as discussões e processo histórico, na década de 90, foi promulgada a LDB 9394/96, ela é composta por 92 artigos, distribuídos em 5 capítulos. Em seu texto, o artigo 62 procurou aprimorar a formação dos professores em nível superior, de modo que, essa formação poderia ser feita em universidades ou em institutos superiores de educação. Porém, a formação mínima para ministrar na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, seria oferecida na modalidade normal.

No artigo 64 do texto da LDB 9394/96, que a formação dos profissionais da educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será perpetrada em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação. Desse modo, podemos observar que a LDB não resolveu a questão da identidade do curso de Pedagogia, o que faria questionar a sua existência.

Mediante as discussões, em meio as resoluções para discutir a respeito do curso de Pedagogia, Machado (2013, p.40) assevera que “No período entre 1996-2006 efervesceram os debates sobre a identidade do pedagogo e dos professores de modo geral. Muita discussão fora travada ao longo dessa década, que visava normatizar definitivamente os cursos de formação de professores”.

Com bases nas discussões, foi aprovado o Parecer CNE/CP nº 05/2005, ele foi responsável por normatizar o curso de Pedagogia, porém o artigo 14 desse Parecer foi questionado, pois se referia a formação dos profissionais da educação em regime de pós-graduação. E foi transformado em Parecer CNE/CP nº03/2006 e após foi homologado como Resolução CNE/CP nº 01/2006.

Essa resolução, veio para mudar a história do curso de Pedagogia, pois em seu texto está previsto a identidade do curso de Pedagogia, de acordo com Arantes e Kochhann (2018), a Resolução CNE/CP nº 01/2006 é composta por 15 artigos, nela consta os princípios, condições de ensino e de aprendizagem do curso, os seus procedimentos a serem observados no planejamento e avaliação, dos órgãos nos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país.

Essa resolução discute sobre a identidade múltipla do pedagogo, ele poderá atuar como professor, gestor e pesquisador. Na qual, Brzezinski (1996) aponta como um profissional *Unitas Multiplex*. Infere-se que, esse profissional está apto para atuar em espaços e não escolares. Embora, a mesma tenha definido a identidade do pedagogo, o curso ainda tem sido alvo de intensas discussões no campo educacional brasileiro.

Em suma, podemos observar como se deu a criação do curso de Pedagogia, bem como, as resoluções e debates que envolvem a identidade e campo de atuação desse profissional. Salienta-se a importância, de discutir a respeito da temática, como também acerca da formação desse profissional na universidade, a respeito do currículo do curso de Pedagogia.

CONCEITUANDO CURRÍCULO

Antes de uma análise sobre o currículo da Universidade Estadual de Goiás referente ao curso de Pedagogia é essencial uma conceituação de currículo e suas funções em relação formação da identidade pedagógica. Essa temática é recorrente no âmbito acadêmico, pois, apesar de parecer algo simplório ele é rodeado de complexidades, não só em sua estrutura, mas, também em sua efetivação, onde colocações como mapa ou bússola se torna ingênuas.

O currículo é definido e construído a partir de uma bagagem teórica e prática, que corresponde ao contexto cultural e social ao qual é pertencente, “é impossível interpretar o currículo e compreender as teorias curriculares fora do contexto a qual procedem” (SACRISTÁN, 2000, *apud* LUNDGREN, 1981, p. 42). O contexto é indeclinável, devido sua dupla dependência junto ao currículo, em razão de que ao mesmo tempo que ele influencia a construção curricular, ele é influenciado pelas resultantes do currículo.

No que tange a análise desta construção e dos resultados curriculares são variantes dos fatores políticos, culturais, sociais, econômicos, ambientais ou de forma que abranja todas essas perspectivas, levando em consideração o seu papel escolar e social, Sacristán (2000, p. 14) coloca essa análise a partir de cinco âmbitos que são:

- O ponto de vista sobre sua função social como ponte entre a sociedade e a escola.
- Projeto ou plano educativo, pretense ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos etc.
- Fala-se do currículo como a expressão formal e material desse projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas sequencias para abordá-lo, etc.

- Referem-se ao currículo os que entendem como um campo prático. Entendê-lo assim supõe a possibilidade de: 1) analisar os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo; 2) estudá-lo como território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; 3) sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação.
- Referem-se a ele os que exercem um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos estes temas.

Além de buscar entender a partir de qual âmbito pertence a análise curricular é importante compreender como é formado as concepções teóricas dentro do currículo elegido, afinal é na elaboração em que se estrutura as questões metodológicas e conteudista adequadas ao ambiente aplicado. Desta forma, conduzindo a prática para alcançar objetivos específicos e evitando equívocos em situações adversas.

Levando em consideração as colocações de Apple (2002, *apud* MORAES, KOCHHANN, 2019, p. 20), quando ele se posiciona em relação a imparcialidade na construção curricular ao colocar que “o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos”. Sendo assim, os agentes econômicos, políticos, culturais e sociais em que se encontram presente o contexto institucional, influenciaram diretamente nesse processo, pois, ele é o reflexo de quem ou grupo que o elabora, permitindo então uma visão de que o currículo é um instrumento de poder, que mantém ou transforma a realidade a qual ele reflete.

Para uma visão mais ampla das questões apresentadas Pacheco (1996, *apud* MORAES, KOCHHANN, 2019) vai trazer algumas vertentes em que o currículo pode ser construído que são a técnica, a prática e a crítica, a elaboração do currículo irá ponderar de acordo com a vertente que seus escritores se identificam. Exemplificando, pode-se dizer que quando o currículo pondera para um olhar tecnicista ele será um currículo que preza pelos métodos e práticas tradicionais, ao contrário do crítico, que tem uma visão que busca por formas de emancipação.

Além dessas vertentes o currículo tem algumas divisões internas, como o currículo formativo escrito/oficial, currículo formativo praticado/real e o currículo oculto. Essas divisões internas estrutura o currículo, são elas juntas que trazem a bagagem teórica, prática e cultural, mostrando desde elaboração a efetivação.

O currículo formativo escrito/oficial, é a documentação que fundamenta a práxis pedagógica, ele é o que é elaborado por escrito, que é considerado em um contexto formal, de acordo com Pinto e Fonseca (2017, p. 59) “refere-se ao currículo estabelecido pelos sistemas

de ensino, é expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdo das áreas ou disciplina de estudo.”

Já o currículo formativo praticado/real corresponde a verdadeira realidade em sala de aula, ele é o que acontece entre a relação de professor e aluno, aluno e aluno, conteúdo e professor, conteúdo e aluno, além de passar por adaptações ambientais para dar suporte as relações estabelecidas.

O currículo oculto ele transcende todas essas relações, ele está presente conscientemente e inconscientemente, pois, ele corresponde a toda bagagem social e cultural que será transpassada no momento de elaboração do currículo e nos momentos de ensino-aprendizagem, ele se configura em crenças, valores e moral que são propostos em uma certa naturalidade.

Pensando no campo pedagógico, o currículo assume uma função essencial para manutenção do movimento social exercida pelo educador em sua práxis, isso é notório quando Franco, Libâneo e Pimenta (2007, s/d) dizem “A educação é uma arte, mas, também, uma ciência que deve gerar uma teoria prática para nortear a ação do educador”.

O educador tem como dever estabelecer uma relação entre sua prática e a teoria, da mesma forma, o currículo deve ser elaborado pelo corpo docente da instituição em que ele está inserido, relacionando essa mesma prática e teoria para amparar o educador que o exercerá.

O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEG: Campus São Luís de Montes Belos – GO

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Graduação em Pedagogia do Câmpus de São Luís de Montes Belos - SLMB que está vigente, foi elaborado sob a égide da Resolução CSU/UEG nº 52/2014 e Resolução CNE/CP Nº 01, de 15 de maio de 2006 que institui as diretrizes curriculares nacionais para o curso. Todo currículo é construído a partir do estudo, discussões e planejamentos de uma comunidade acadêmica que alicerça o seu conhecimento em um contexto social que está indissolúvel desta análise conceitual e formativa do currículo (SACRISTÁN, 2000 *apud* LUNDGREN, 1981).

Para a análise do currículo do Curso de Pedagogia é importante compreender que este por sua vez, foi elaborado a partir das discussões, estudos, reflexões e sínteses construídas pelo

Colegiado do Curso de Pedagogia, sobre a Matriz Curricular do ano de 2009, ainda com turmas em andamento e a Matriz Curricular do ano de 2015 que é vigente. (PPC,2015). Neste sentido, na análise deste PPC, é possível compreender que o mesmo vislumbra o pedagogo atuando como agente transformador, na perspectiva de atender às necessidades da sociedade em geral.

Pauta-se deste modo pela tendência histórico crítica, defendida por Saviani (2008). Esta Concepção baliza-se ainda no pensamento de Veiga (1998, p. 15), “Construir um projeto pedagógico significa enfrentar o desafio da mudança e da transformação”. De acordo com o PPC (2015, p. 07):

A organização didático pedagógica do Curso de Pedagogia atende as Diretrizes Pedagógicas para os Cursos de Graduação e tem como objetivo formar professores em nível de graduação para atuação docente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, embasado no tripé ensino, pesquisa e extensão.

Neste sentido, tem-se compreendida a visão de Brzezinski (2011a), onde o pedagogo que se pretende formar deve possuir uma identidade *unitas multiplex*, estando preparado para atuar na construção e gestão do conhecimento, tanto em sala de aula quanto fora desta, por meio do tripé proposto.

Segundo o que se infere da análise do PPC do curso de Pedagogia Campus SLMB (2015), a formação do professor deve ocorrer por meio de um currículo reflexivo, e capaz de interligar as concepções acadêmicas, teóricas ao universo social, frente ao conceito de trabalho e desenvolvimento da sociedade. O PPC (2015) abarca a formação do professor sobre três núcleos diferentes, sendo o Comum, o Núcleo de Modalidades, Núcleo Específico e Núcleo Livre. Vale citar o PPC (2015, p. 85):

Núcleo Comum, segundo a resolução do CsU nº 52/2014, é composto por eixos de disciplinas com ementas e nomenclatura propostas pelos colegiados de curso; o núcleo de modalidade é composto por componentes curriculares obrigatórios, conforme as modalidades licenciatura, bacharelado e tecnologia; o núcleo específico é composto por componentes curriculares que contemplem as especificidades de formação profissional de cada curso, subdivididos em componentes curriculares condizentes com as Diretrizes Curriculares Nacionais e componentes curriculares que considerarão as especificidades da região em que o curso está sediado, definidos em fóruns de cursos e pelo colegiado de curso, respectivamente.

Embora o Núcleo livre não esteja descrito de forma clara pelo PPC (2015), o mesmo compreende as disciplinas optativas, que compõe a grade curricular do curso de Pedagogia, criadas para abarcar as especificidades de cada regional, flexibilizando o currículo na vertente de formação do pedagogo que se permeia com o contexto social.

Três eixos norteiam a concepção da formação pedagógica dentro do currículo da UEG campus SLMB (PPC, 2015) sendo: Interdisciplinaridade, que busca a fuga da construção do

currículo cartesiano; a Transdisciplinalidade que pela pesquisa e extensão, transcendo o conhecimento acadêmico para além dos limites da Universidade; e a Semipresencialidade que vislumbra a educação a distância como elemento importante para a formação do pedagogo, principalmente ante a evolução dos meios tecnológicos. Assim, é possível inferir que estes três eixos são importantíssimos para a construção de um currículo ativo e acima de tudo, desafiado pela mudança e a transformação social, como salienta de Veiga (1998).

Kochhann (2013), faz uma análise da Resolução CNE/CP n. 01/2006, que fundamentou a elaboração do PPC (2015) da UEG campus SLMB, e concluiu que o pedagogo não pode ter uma formação tecnicista, sendo apenas um bacharel ou licenciado. A sua formação deve explicitar a identidade do pedagogo como “professor-gestor-pesquisador”. Assim, ao analisar o PPC do Campus São Luís de Montes Belos, é possível visualizar busca-se a formação de um pedagogo com as características citada por Kochhann (2013), ao passo que o mesmo busca a construção de uma relação recíproca entre os diversos componentes disciplinares, alicerçado pela interdisciplinaridade objetivando a conexão entre os conteúdos estudados nas diversas disciplinas, a prática e o contexto social.

Este contexto por sua vez, dentro do PPC (2015), encontra guarida na flexibilização do currículo, que de forma prática está representada pelo núcleo livre, onde as Atividades de Enriquecimento e Aprofundamento – AEA, seriam importantes ferramentas de interação dos formandos com o meio social, tanto em sala de aula quanto em atividades com a atuação do pedagogo fora do contexto escolar.

No entanto, insta salientar que embora visível dentro do aspecto teórico, o PPC (2015) não abrande de forma tão clara e evidente, a atuação do pedagogo em áreas não escolares, o que por sua vez, chancelaria a compreensão de um currículo interdisciplinar, flexível e alinhado com o conceito do pedagogo *unitas multiplex* de Brzezinski (2011a).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evolução histórica da educação, passa pelos marcos legais que refletem diretamente na construção do currículo, em suas definições e aplicações. No Brasil, a evolução do currículo dos cursos de Pedagogia, é marcada pela quebra do paradigma tecnicista que busca forma bacharéis em Pedagogia para ocupar cargos técnicos da educação, até a formação de

profissionais aptos a atuar na educação e em outras áreas de forma reflexiva e acima de tudo, formativa.

Um dos marcos históricos de transformação do curso de pedagogia e por conseguinte o seu currículo foi o Parecer CNE/CP nº03/2006, homologado como Resolução CNE/CP nº 01/2006. Esta por sua vez, discute sobre a identidade múltipla do pedagogo, o declarando professor, gestor e pesquisador.

A definição de currículo, pauta-se sobre a égide de uma abordagem teórica e prática, que corresponde ao contexto cultural e social ao qual o currículo pertence. Sua aplicação prática, dedica-se a uma teoria/*praxe* que para Libâneo e Pimenta (2007), pretende nortear a ação do educador.

A análise do currículo do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, rela que o PPC (2015) do campus de São Luís de Montes Belos, reflete um currículo reflexivo, buscando a construção de uma relação recíproca entre os diversos componentes disciplinares, capaz de estabelecer conexões entre os conteúdos da formação do professor na Universidade e a prática no contexto social, sendo esta uma função do currículo, segundo Kochhann (2013).

Infere-se por fim, a necessidade de uma melhor abordagem do currículo do curso de Pedagogia da UEG campus São Luís de Montes Belos, para com a atuação do pedagogo em outras áreas da sociedade que não apenas a sala de aula. O caminho para esta ação, passa pela flexibilização do currículo, possível, por exemplo, com a melhor estruturação das AEA's.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Ana Paula; KOCHHANN, Andréa. A HISTORICIDADE DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL:: DA TENDÊNCIA TECNICISTA À CRÍTICA. **Revista Interação Interdisciplinar**, UNIFIMES – Centro Universitário de Mineiros, v. 04, ed. 01, Ago-dez 2018. Disponível em: <https://publicacoes.unifimes.edu.br/index.php/interacao/article/view/431>. Acesso em: 31 maio 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 01/2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Licenciaturas. Diário Oficial da União (DOU), Poder Executivo, Brasília, DF, 16 de maio, 2006.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e Formação de Professores**: busca e movimento. Campinas: Papyrus, 1996.

BRZEZINSKI, Iria. As políticas de formação de professores e a identidade *unitas multiplex* do pedagogo: professor-pesquisador-gestor. In: SILVA, M.A.e BRZEZINSKI, Iria. **Formar professores-pesquisadores: construir identidades**. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2011a.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Caderno de Pesquisa**. vol.37 no.130 São Paulo Jan./Apr. 2007 Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742007000100005&script=sci_arttext&tlng=pt

KOCHHANN, Andréa, MORAES, Ândrea Carla Machado. Educação diálogos abertos e caminhos percorridos. In: KOCHHANN, Andréa (Org.) **Formação docente e currículo: um diálogo necessário sobre o escrito e o praticado**. Goiânia: Scotti, 2019.

KOCHHANN, Andréa. O Curso de Pedagogia: uma história revisitada. Resumo expandido adaptado do I Capítulo da dissertação intitulada “DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEG (2000 – 2010)”, constante da página 23 à 29, orientada pela Dr. Iria Brzezinski, defendida em setembro de 2013.

PPP. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. 2004. Mimeo

PINTO, Fernanda de Campos; FONSECA, Luís Eduardo Gauterio. O currículo oculto e sua importância na formação cognitiva e social do aluno. **Projeção e Docência**. Volume 8, número 1, 2017. Disponível em: <http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/view/862/713>

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**. FFCLRP – USP. Ribeirão Preto. 1993. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/n4/03.pdf>> Acesso em: 6 Julho 2021.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3º ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado; RIBEIRO Maria Luisa Santos; NORONHA Olinda Maria. **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

CAMINHOS DA
FORMAÇÃO DOCENTE:

DIÁLOGOS ENTRE ENSINO, MÉTODOS E
CONHECIMENTO EM UNIDADES DE APRENDIZAGEM

NAÍOLA PAIVA DE MIRANDA
CRISTIANA BARCELOS DA SILVA
PATRÍCIA GONÇALVES DE FREITAS
ORGANIZADORAS



2021

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

CAMINHOS DA
FORMAÇÃO DOCENTE:

DIÁLOGOS ENTRE ENSINO, MÉTODOS E
CONHECIMENTO EM UNIDADES DE APRENDIZAGEM

NAÍOLA PAIVA DE MIRANDA
CRISTIANA BARCELOS DA SILVA
PATRÍCIA GONÇALVES DE FREITAS
ORGANIZADORAS



2021