

7

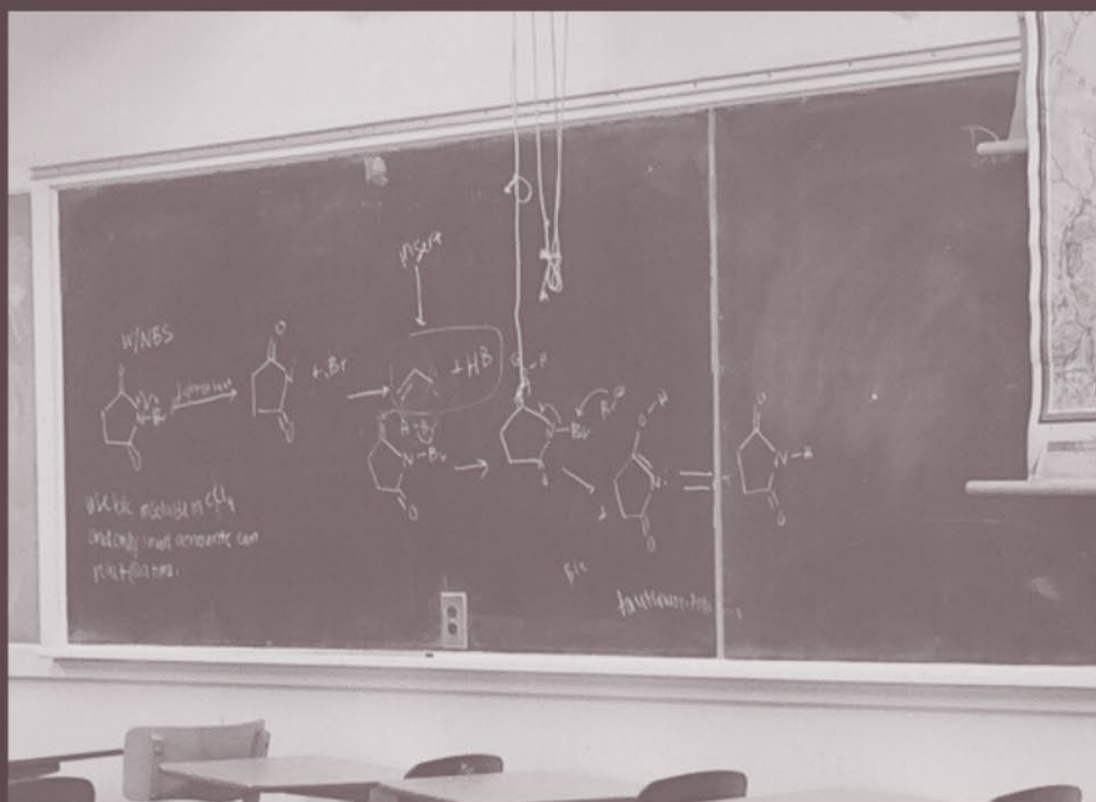
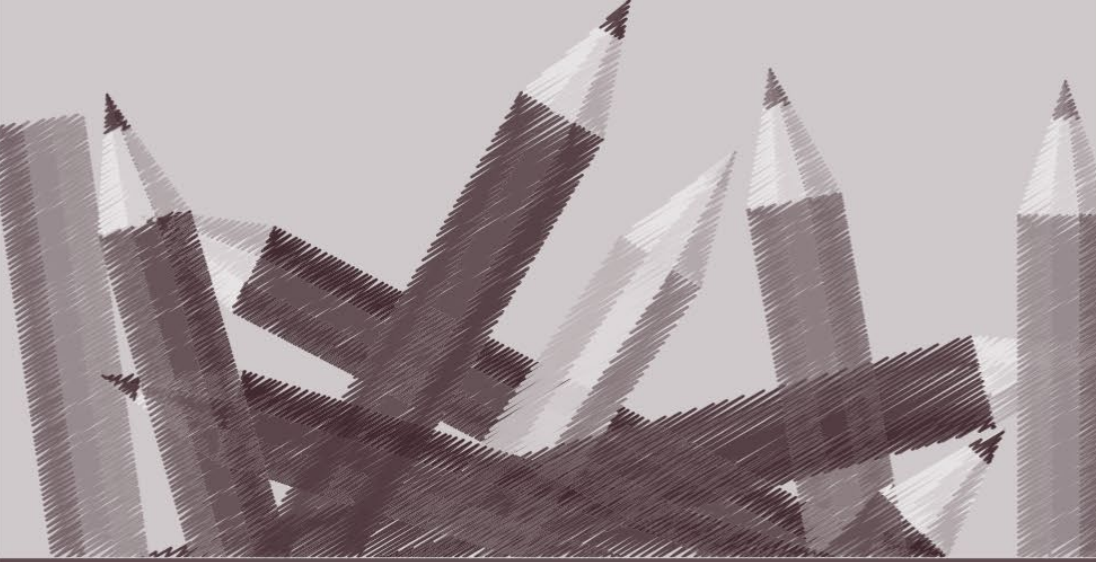
Saberes, experiências e práticas

NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

ROGER GOULART MELLO
PATRÍCIA GONÇALVES DE FREITAS
(ORGANIZADORES)



2020



7

***Saberes,
experiências
e práticas***

NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

ROGER GOULART MELLO
PATRÍCIA GONÇALVES DE FREITAS
(ORGANIZADORES)



2020

2020 by Editora e-Publicar
Copyright © Editora e-Publicar
Copyright do Texto © 2020 Os autores
Copyright da Edição © 2020 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

**SABERES, ESPECIÊNCIAS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA,
Vol. 7.**

Todo o conteúdo dos artigos, 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

Conselho Editorial

Dr^a Cristiana Barcelos da Silva – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

Dr^a Elis Regina Barbosa Angelo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Dr. Rafael Leal da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Dr. Fábio Pereira Cerdera – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Dr^a Danyelle Andrade Mota – Universidade Tiradentes

Me. Doutorando Mateus Dias Antunes – Universidade de São Paulo

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

Me. Doutorando Francisco Oricelio da Silva Brindeiro – Universidade Estadual do Ceará

M^a Doutoranda Bianca Gabriely Ferreira Silva – Universidade Federal de Pernambuco

M^a Doutoranda Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Me. Doutorando Milson dos Santos Barbosa – Universidade Tiradentes

M^a Doutoranda Jucilene Oliveira de Sousa – Universidade Estadual de Campinas

M^a Doutoranda Luana Lima Guimarães – Universidade Federal do Ceará

M^a Cristiane Elisa Ribas Batista – Universidade Federal de Santa Catarina

M^a Andrelize Schabo Ferreira de Assis – Universidade Federal de Rondônia

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

Me. Glaucio Martins da Silva Bandeira – Universidade Federal Fluminense

Me. Jose Henrique de Lacerda Furtado – Instituto Federal do Rio de Janeiro

M^a Luma Mirely de Souza Brandão – Universidade Tiradentes

Dr^a. Rita Rodrigues de Souza - Universidade Estadual Paulista

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

Dr. Willian Douglas Guilherme - Universidade Federal do Tocantins

Dr^a. Naiola Paiva de Miranda - Universidade Federal do Ceará

Dr^a. Dayanne Tomaz Casimiro da Silva - UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

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

S115 Saberes, experiências e práticas na educação contemporânea
[recurso eletrônico] : vol. 7 / Organizadores Roger Goulart Mello,
Patrícia Gonçalves de Freitas. – Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar,
2020.

Formato: PDF.

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-65-87207-83-4

1. Aprendizagem. 2. Educação – Pesquisa – Brasil. 3. Prática de ensino. I. Mello, Roger Goulart, 1992-. II. Freitas, Patrícia Gonçalves de, 1992-.

CDD 371.2

Elaborado por Maurício Amormino Júnior | CRB6/2422

Editora e-Publicar

Rio de Janeiro – RJ – Brasil
contato@editorapublicar.com.br

www.editorapublicar.com.br



2020

Apresentação

É com grande satisfação que a **Editora e-Publicar** vem apresentar a obra intitulada “**Saberes, experiências e práticas na educação contemporânea, Volume 7**”. Neste livro, engajados pesquisadores da área de educação contribuíram com estudos, pesquisas e práticas educacionais.

É consenso de que a educação é uma área essencial para o pleno desenvolvimento de uma pessoa. Com a aspiração de contribuir para o desenvolvimento da educação enquanto campo de pesquisa e possibilitar o compartilhamento de saberes, experiências e novas práticas educacionais que possam ser aplicadas no processo de ensino-aprendizagem a fim de elevar a qualidade da educação, a presente obra promove diálogos acerca do currículo, formação de professores, metodologias de ensino, desafios e problemáticas da área da educação com abordagens metodológicas diversas, incluindo estudos de caso e experiências pedagógicas.

Desejamos a todos uma excelente leitura!

Patrícia Gonçalves de Freitas
Roger Goulart Mello
Equipe e-Publicar



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO..... 05

CAPÍTULO 1 – A MODELAGEM COMPUTACIONAL NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE CONCEITOS DE PÊNULO SIMPLES.....13

Amanda Bianca Bezerra Pereira
José Ancelmo da Silva Cintra Júnior
Jailma Gomes da Silva
Alexandre Rodrigo da Silva Lins

CAPÍTULO 2 – O ENSINO MÉDIO E TÉCNICO, RELAÇÕES DE TRABALHO E EMPREGABILIDADE: COMO FICA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL?.....24

Angélica Rangel do Nascimento Cunha

CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DE MINAS GERAIS: POLÍTICAS E PROPOSTAS DESENVOLVIDAS NO PERÍODO 2003 – 2015..... 31

Ediléia Alves Mendes Souza
Gabriel Humberto Munõz Palafox

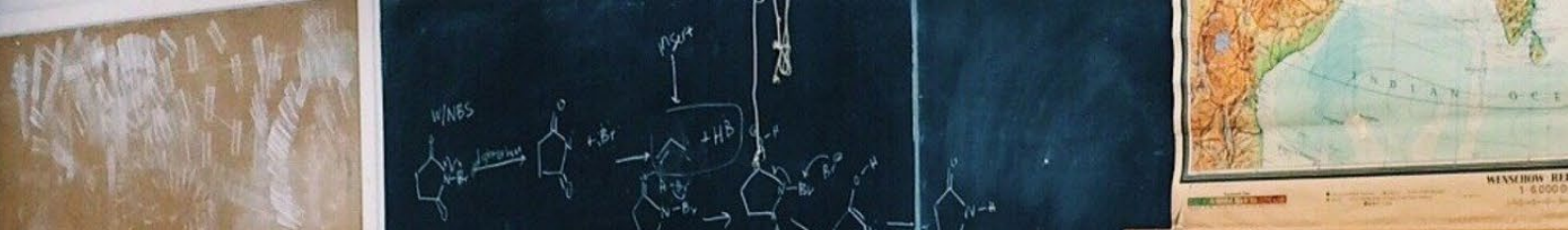
CAPÍTULO 4 – INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ICOARACI-PA..... 52

Erivelton da Silva Lopes
Shirley Cristina Cabral Nascimento

CAPÍTULO 5 – ENTRE A VOCAÇÃO E A PROFISSIONALIZAÇÃO: MEMÓRIAS DE EDUCADORAS EM ITABUNA (1986- 1992)..... 66

Kaliana Oliveira da Hora





CAPÍTULO 6 – CASCAS DE ÁRVORES DO SERTÃO PARAIBANO COMO FONTE DE CORANTE NATURAL PARA TINGIMENTO DE TECIDOS: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO DE QUÍMICA..... 78

Maíre Gomes de Meneses
João Batista Moura de Resende Filho
Samuel Guedes Bitu

CAPÍTULO 7 – UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DO OLHAR DOCENTE ACERCA DA UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS EM SALA DE AULA..... 99

Márcia Cristina Palheta Albuquerque
Wellington da Silva Fonseca

CAPÍTULO 8 – ESCOLA E CULTURA ESCOLAR NA PRISÃO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A PENITENCIÁRIA DO AHÚ (1908-1918)..... 115

Marcio José de Lima Winchuar
Diego Paiva Bahls
Rodrigo dos Santos

CAPÍTULO 9 – A IMPORTÂNCIA DA SUBLIMAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR: UM ESTUDO PSICANALÍTICO.....132

Marcos Vitor Costa Castelhana
Délis Sousa Benevides
Hugo Horácio de Lucena
Gerlane Costa dos Santos

CAPÍTULO 10 – NIETZSCHE E O ESPECTRO EDUCACIONAL: O HOMEM PARA ALÉM DE SUAS AMARRAS.....139

Marcos Vitor Costa Castelhana
Délis Sousa Benevides
Hugo Horácio de Lucena
Gerlane Costa dos Santos





CAPÍTULO 11 – A EDUCAÇÃO E O ESPECTRO PULSIONAL: UM RECORTE PSICANALÍTICO..... 146

Marcos Vitor Costa Castelhan
Délis Sousa Benevides
Hugo Horácio de Lucena
Gerlane Costa dos Santos

CAPÍTULO 12 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A IMPORTÂNCIA DA SALA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E CUIDADORES..... 153

Marcos Vitor Costa Castelhan
Délis Sousa Benevides
José Caroca da Silva Monteiro
Bruna Martins Benvinda Wanderley
Clara Keely Monteiro Silva
Hugo Horácio de Lucena
Rosiane Alves de Albuquerque

CAPÍTULO 13 – A PESQUISA-INTERVENÇÃO COMO PRÁTICA INVENTIVA NA EDUCAÇÃO..... 170

Marina Fernandes Bueno
Kassia de Oliveira Martins Siqueira

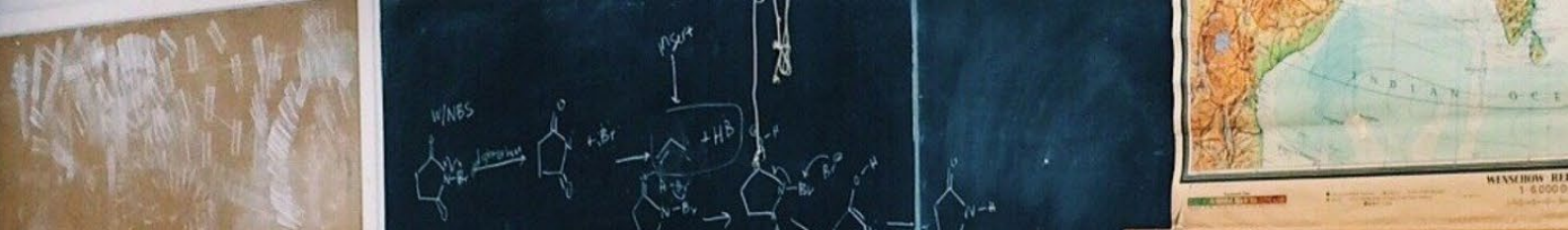
CAPÍTULO 14 – PROJETO DINOSSAUROS DE A a Z: UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL..... 181

Lígia Maria Sciarra Bissoli
Michele Saionara Aparecida Lopes de Lima Rocha

CAPÍTULO 15 – COMUNICAÇÃO SOCIAL NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA PERSPECTIVA DE MEDIAÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS..... 188

Natália Medeiros de Oliveira





CAPÍTULO 16 – A HORTA ORGÂNICA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA: UMA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA NA ESCOLA ESTADUAL JOSÉ BAPTISTA DE MELLO EM JOÃO PESSOA, PARAÍBA..... 208

Pollyanna Cristina Gomes e Silva
Maria Aparecida Idalina da Silva Galdino
Sebastiana Leonice Ferreira de Medeiros
Vicente Maxim da Silva Araujo

CAPÍTULO 17 – A ESCOLA COMO ESPAÇO LITERÁRIO:AS PRÁTICAS DE LEITURA DE ESTUDANTES DO 1º E 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL..... 216

Ênio Barbosa de Lima
Hugo César de Almeida Maciel
Priscila Angelina Silva da Costa Santos

CAPÍTULO 18 – “AQUI NÃO É LUGAR DE BRINCAR”: O ESPAÇO DA LUDICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO..... 239

Ana Maria Cavalcanti Costa
Simone Valéria da Silva Santana
Priscila Angelina

CAPÍTULO 19 – AS CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS EXPERIMENTAIS PARA A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO NA ECI SENADOR HUMBERTO LUCENA – CACIMBA DE DENTRO/PB DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19..... 260

Rafael Leal da Silva
Luciléia Sênior de Lima

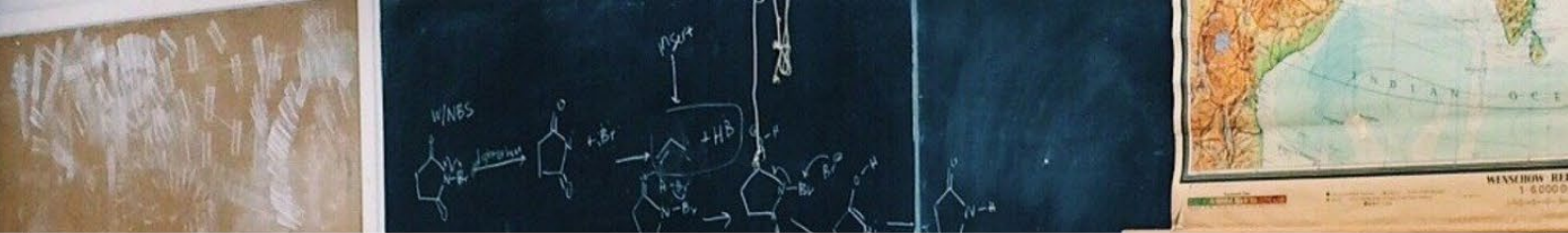
CAPÍTULO 20 – TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NO ENSINO DE ARTES VISUAIS..... 269

Rodrigo de Brito dos Santos

CAPÍTULO 21 – GESTÃO PEDAGÓGICA DE SALA NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A ÓTICA DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO: REFLEXÕES DE ESTÁGIO CURRICULAR..... 283

Rozilda Pereira Barbosa





CAPÍTULO 22 – FEEDBACKS DA PERFORMANCE DOS PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO: A NÃO DISPONIBILIDADE DO LIVRO DIDÁTICO NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA OS DOCENTES..... 304

Sidney A. da C. Damasceno
Cláudia Patrícia F. da C. Damasceno
Marinilson Barbosa da Silva

CAPÍTULO 23 – GINÁSTICA ENQUANTO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA..... 319

Siony Rocha de Sousa

CAPÍTULO 24 – DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E EDUCAÇÃO EM SAÚDE: PERSPECTIVAS EMANCIPATÓRIAS NA FORMAÇÃO MÉDICA.....327

Tatiana Almeida Couto
Josiane Moreira Germano
Sérgio DonhaYarid

CAPÍTULO 25 – O TRIBUNAL DA ESCOLA: FRAGILIDADE DA ORDEM MORAL NO SÉCULO XXI..... 345

Terezinha Pereira Cavalcante
Janayna Soares Souza
Pablo Silva de Oliveira

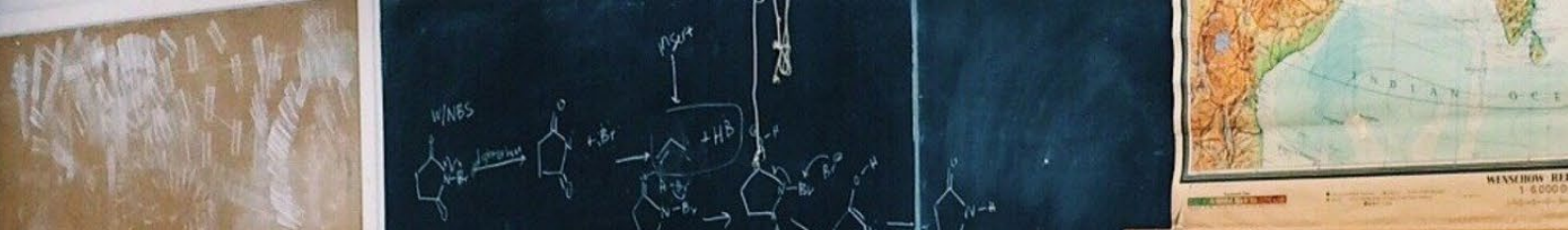
CAPÍTULO 26 – EDUCAÇÃO CORPORATIVA: TRANSFORMAR E INSTITUCIONAR A POLÍTICA DE CAPACITAÇÃO NA UNIVERSIDADE.....365

Victor Daniel de Oliveira e Silva
Juliana Silva Santos
Leonardo do Nascimento Santos
Gabrielly Nunes Braga

CAPÍTULO 27 – A PROMOÇÃO DA EMPATIA COMO ESTRATÉGIA DE PREVENÇÃO AO BULLYING NA INFÂNCIA..... 377

Viviane Alves dos Santos Bezerra
Lilian Kelly de Sousa Galvão





CAPÍTULO 28 – A UNIVERSIDADE NO IMAGINÁRIO DE JOVENS DE ORIGEM POPULAR: UM ESTUDO DA TRAJETÓRIA DE ESTUDANTES COTISTAS DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ).....396

Diego Cavalcanti de Santana
Wallace Ferreira

CAPÍTULO 29 – O ENEM E A SOCIOLOGIA SOB A ANÁLISE DO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO PRATICADO NO CAP-UERJ..... 417

DOI 10.47402/ed.ep.c2020195429834

Wallace Ferreira
Stella de Sousa Martins
Juliana Dias Lima
Victor Romero de Lima
Letícia Guimarães Vicente
Renato Anacleto
Gláucia Soares Nogueira
Ana Carolina Rocha da Silva





CAPÍTULO 1

A MODELAGEM COMPUTACIONAL NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE CONCEITOS DE PÊNDULO SIMPLES

[Amanda Bianca Bezerra Pereira](#), Mestre em Física Aplicada, UFRPE
[José Ancelmo da Silva Cintra Júnior](#), Mestrando em Física Aplicada, UFRPE
[Jailma Gomes da Silva](#), Licenciada em Física, IFPE
[Alexandre Rodrigo da Silva Lins](#), Mestre em Física Aplicada, UFRPE

RESUMO


A modelagem ou simulação computacional tem se mostrado efetiva no ensino e aprendizagem de ciências. O uso dessa tecnologia, que embora venha atingindo bons resultados, nem sempre é bem aceita pela comunidade escolar. O presente trabalho investiga a possibilidade da utilização do *software Modellus* no ensino de Física. Para isso, realizamos intervenções didáticas em duas turmas de 2º ano de ensino médio sobre os conceitos envolvidos no funcionamento do pêndulo simples. Na primeira turma, ministramos uma aula sem o uso de recursos tecnológicos, e na segunda turma utilizamos o *Modellus* para realizar a simulações. A proposta foi aplicada em uma escola da rede pública localizada no município de Pesqueira-PE. O processo metodológico visou contribuir para a construção do diálogo com os estudantes de forma que houvesse o máximo de interação e troca de conhecimentos entre eles. Para que os resultados não fossem tendenciosos quanto à utilização do *Modellus*, aplicamos um teste de nivelamento nas duas turmas antes de cada aula. Como instrumento de avaliação, utilizamos uma atividade elaborada através do *software*. Após o tratamento dos resultados identificamos que a turma na qual utilizamos o *Modellus* teve melhor desempenho na resolução dos cálculos e na compreensão de conceitos físicos.

Palavras chave: Modelagem computacional, Ensino de Física, *Modellus*.

INTRODUÇÃO

Um dos problemas recorrentes no ensino de Física é a dificuldade que os estudantes apresentam para compreender modelos matemáticos relacionados aos conteúdos estudados. E por ser ela uma disciplina que se utiliza de muita subjetividade, o seu ensino, muitas vezes, não possibilita que os estudantes se apropriem dos conceitos envolvidos.

Embora a Física esteja cada vez mais presente nas nossas vidas, a dificuldade com os cálculos matemáticos e a dificuldade em relacionar os conteúdos com a vida cotidiana faz com que os estudantes se sintam desmotivados e entediados nas aulas.



Por vezes, as aulas tradicionais não permitem que os conceitos físicos sejam devidamente compreendidos e causam a exaustão dos estudantes durante a sua execução. O ensino de oscilações, por exemplo, requer outros instrumentos de aprendizagem além do livro didático, que sejam capazes de estimular o raciocínio dos estudantes através da observação do fenômeno.

Diante disso, conforme salientam Alipradini, Schuhmacher e Santos(2009), a forma de se conduzir o ensino de Física necessita de mudanças. É necessário desenvolver nos estudantes a habilidade de pensar, observar e descrever, dentre muitas outras habilidades, que contribuem para compreensão dos conteúdos.

Despertar o interesse dos estudantes e tornar a Física mais simples é um desafio que muitos professores enfrentam em diferentes níveis de ensino. E o computador, atualmente, desempenha um papel importante nesse aspecto, uma vez que possibilita a utilização de textos, animações e experiências simuladas durante o processo de ensino (NEUMANN & BARROSO, 2005).

A informática se torna um ponto forte para amenizar essas dificuldades, dependendo de qual situação ela é aplicada, pois promove situações nas quais os estudantes podem visualizar e interagir com o conteúdo apresentado, facilitando sua aprendizagem (ARAÚJO, VEIT & MOREIRA, 2004).

A partir da utilização dos recursos computacionais o ensino e aprendizagem de Física pode se tornar mais fácil, visto que estes se utilizam de fundamentos da informática educativa para simbolizar os conceitos envolvidos a partir da modelagem matemática (VASCONCELOS *et al.*, 2005).

As simulações podem ser um forte instrumento para explicar fenômenos que não podem ser compreendidos pela descrição de palavras ou pela visualização de figuras estáticas (ALIPRADINI, SCHUHMACHER & SANTOS, 2009).

Diante disso, este trabalho se propõe a investigar como a utilização do *software Modellus* pode contribuir para o ensino de conceitos envolvidos no funcionamento do pêndulo simples, visto que o conteúdo se utiliza de princípios que envolvem operações com vetores e geometria plana para compreensão e resolução dos problemas matemáticos, e que podem ser facilmente observados através das simulações do *software*.

AS SIMULAÇÕES COMPUTACIONAIS NO ENSINO DE FÍSICA: POSSIBILIDADES E LIMITES


Embora haja uma recusa considerável na utilização da modelagem computacional, o que pode ser fruto da falta de prática de estudantes e professores com a linguagem de programação, o uso de novas tecnologias no ensino de Física tem sido alvo de diversas pesquisas do âmbito educacional e cada vez mais vem sendo implementado no ambiente escolar, seja ele presencial ou a distância (SOUSA, 2010).

As simulações computacionais representam a realidade por meio de modelos matemáticos, que podem ilustrar diversas situações tornando o processo de aprendizagem mais intuitivo e direto (HONOR, 2009).

Segundo Macêdo, Dickman e Andrade (2012) o objetivo da modelagem matemática é, em um ambiente de investigação, criar condições de aquisição de conhecimentos. E conforme Vasconcelos et al. (2005, p. 2) é de grande valia para o ensino de Física, pois pode “proporcionar a construção e manipulação de modelos dinâmicos quantitativos matematicamente de modo que estes possam ser analisados de forma mais clara”, visto que uma das grandes dificuldades enfrentadas pelos estudantes é identificar a importância das equações e em que elas são aplicadas. Com a utilização de softwares de modelagem os estudantes podem construir relações e significados chegando a conclusões mais facilmente (VEIT & TEODORO, 2002).

A simulação computacional engloba uma grande variedade de tecnologias, que vão desde o vídeo à realidade virtual, e pode proporcionar diferentes graus de interatividade entre aprendiz e computador (MEDEIROS & MEDEIROS, 2002). Essa interatividade é consequência da possibilidade de modificação das variáveis oferecidas na simulação, proporcionando ao estudante uma sequência de fatos que muito se aproxima do real (CARDOSO, 2011).

As potencialidades da modelagem computacional, segundo Sousa (2010) podem ser desfrutadas em diferentes contextos nos quais a natureza física precise ser explicada. Entretanto, deve-se ter muita cautela quanto ao seu uso, pois o uso de tecnologias no ensino de Física, não deve ser a única ferramenta utilizada pelo professor.



Segundo Medeiros e Medeiros (2002) toda simulação se aproxima de um modelo real, mas não é uma cópia fiel. Se o limite entre real e virtual não é claro para os professores e estudantes, os danos podem ser maiores que as contribuições. Além disso, as simulações não devem substituir os experimentos reais, limitando a possibilidade de o estudante ser confrontado com os erros experimentais e possibilidade de resolver problemas de forma mais prática.

É papel do professor ter bom senso quanto ao uso da modelagem computacional, criar situações em que as simulações sejam utilizadas como ferramenta de auxílio, não substituindo as aulas formais. Quando usado corretamente, esse recurso pode tanto melhorar o aprendizado dos estudantes, como servir de ferramenta pedagógica para os professores, diferenciando suas aulas (MACÊDO, DICKMAN & ANDRADE, 2012).

Segundo Fiolhais e Trindade (2003) as simulações computacionais são muito úteis para abordar experiências que não podem ser executadas na prática, por serem perigosas, rápidas ou lenta demais.

O *Modellus*

O *Modellus* é uma ferramenta simultânea de modelação, simulação e cálculo que possibilita o estudo de grande parte dos temas estudados em Física e Matemática e demais ciências que envolvam modelos quantitativos (TEODORO, VIEIRA & CLÉRIGO, 1996).

Utilizado para introduzir a modelagem computacional, esse *software* permite a criação de modelos matemáticos para criar animações com objetos interativos, os quais possibilitam a exploração de diversas representações e análise de dados experimentais (VIEIRA, 2016).

Foi desenvolvido na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Lisboa com o objetivo de colaborar para a renovação do ensino e aprendizagem das ciências (TEODORO, VIEIRA & CLÉRIGO, 1996).

A grande vantagem de utilizar o *Modellus* é que não é necessário o conhecimento em programação, visto que a linguagem de escrita é a mesma utilizada no papel, facilitando a sua utilização (SOUSA, 2010).



Como uma interface gráfica intuitiva, o *Modellus* facilita a interação dos usuários com modelos e permite analisar múltiplas representações desses modelos e observar, simultaneamente, múltiplos experimentos (ARAÚJO, VEIT & MOREIRA, 2004). Além disso, permite a utilização de gráficos para ilustrar os resultados, bem como inserir imagens para dar um contexto mais real ao sistema, e ainda poder acompanhar o seu comportamento através de vídeos e animações produzidas pelo *software* (HONOR, 2009).

Para Sousa (2010), ao explorar esses modelos o estudante se depara com os efeitos causados sobre os resultados gerados pelo modelo computacional a cada modificação realizada no sistema, fazendo com que ele se questione constantemente sobre as ações realizadas.

A versão mais recente do *software Modellus*, a versão 4.01, pode ser utilizada em qualquer sistema operacional.

METODOLOGIA

O processo metodológico foi realizado através do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na Escola de Referência em Ensino Médio José de Almeida Maciel, (EREMJAM), localizada no município de Pesqueira-PE.

O PIBID é um projeto de bolsa de orientação à pesquisa e iniciação à docência para estudantes de cursos de licenciatura. O projeto é articulado com escolas públicas e visa promover reflexões e observações sobre a prática profissional do licenciando, na projeção de melhorar as condições de aprendizagem na área de trabalho.

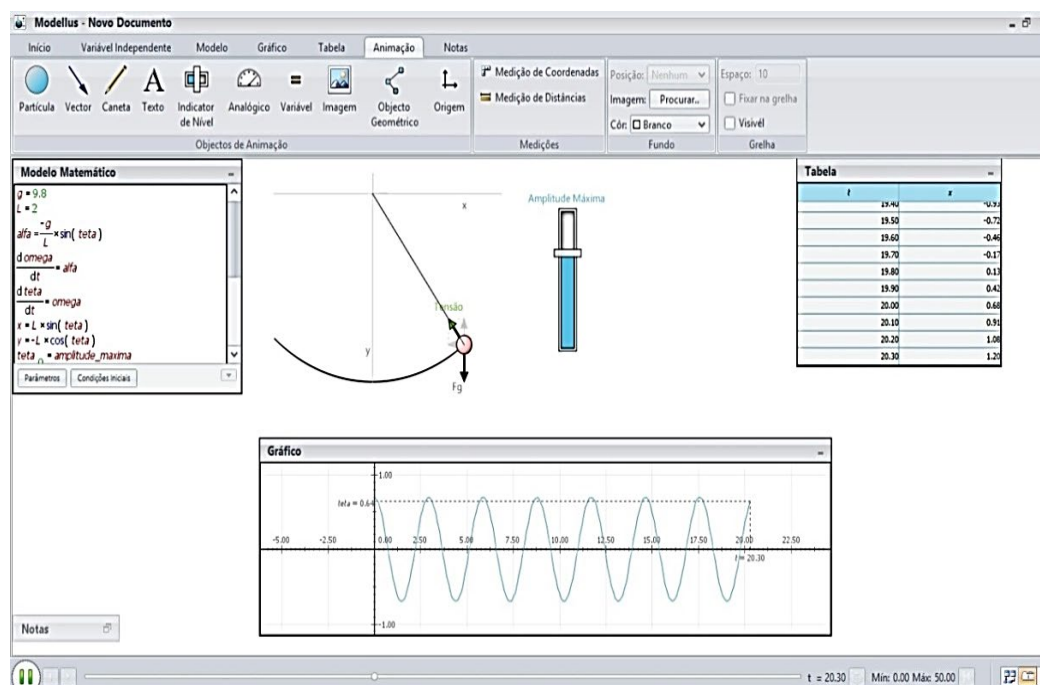
No primeiro momento, realizamos um teste de nivelamento em duas turmas de 2º ano de ensino médio, com 40 estudantes cada. Como o tema trabalhado posteriormente seria pêndulo simples, o teste continha quatro questões, sendo duas questões de operações com vetores e outras duas questões de geometria plana, que são necessários para resolução de cálculos relacionados ao conteúdo. Esse teste foi utilizado para observar se as turmas apresentavam ou não o mesmo nível de conhecimento para que os resultados não fossem tendenciosos com relação a utilização do *Modellus* em sala de aula.

Foi elaborada uma atividade com o modelo matemático que iríamos trabalhar no *Modellus*. Basicamente, as questões solicitavam o cálculo do período, o deslocamento do pêndulo, a constante K e a força restauradora.

Em seguida, ministramos uma aula, com duração de 50 minutos na turma de 2º ano “A”, na qual não utilizamos nenhum recurso didático além do quadro branco e lápis. Durante toda a aula deixamos os estudantes livres para fazer questionamentos, discussões e contribuições sobre o conteúdo. Segundo Carvalho *et al.* (2010), para se obter melhores resultados no ensino de ciências, procura-se mediar a construção conhecimento através da participação ativa dos estudantes nas aulas, como problematizar, questionar e discutir. Ao fim da aula foi entregue a atividade elaborada no *Modellus*.

Em um terceiro momento, ministramos de uma aula, também com 50 minutos de duração, utilizando o *Modellus* no 2º ano "B". Basicamente, a aula foi a mesma realizada na turma anterior com o diferencial de estar utilizando o *Modellus* para simular o pêndulo simples (Veja Figura 1). Assim como na turma do 2º ano “A”, os estudantes poderiam interagir com o professor fazendo perguntas ou tirando dúvidas sobre o tema e também sobre o *software*. Por fim, foi entregue a mesma atividade utilizada na primeira turma.

Figura 1. Tela do *Modellus* com a execução do movimento oscilatório do pêndulo simples.

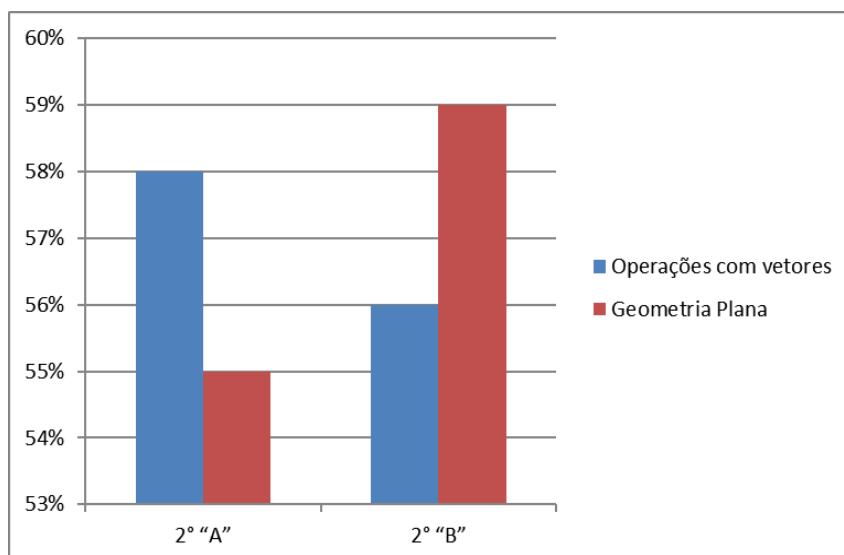


Fonte: Própria.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O teste de nivelamento revelou que os estudantes apresentavam em média o mesmo nível de conhecimento em relação à cinemática vetorial e geometria plana. Observamos que os estudantes do 2º “A” eram melhores em operações com vetores, enquanto que os estudantes do 2º “B” eram melhores em geometria plana (Veja Gráfico 1).

Gráfico 1. Resultados do teste de nivelamento.



Fonte: Dados da pesquisa.

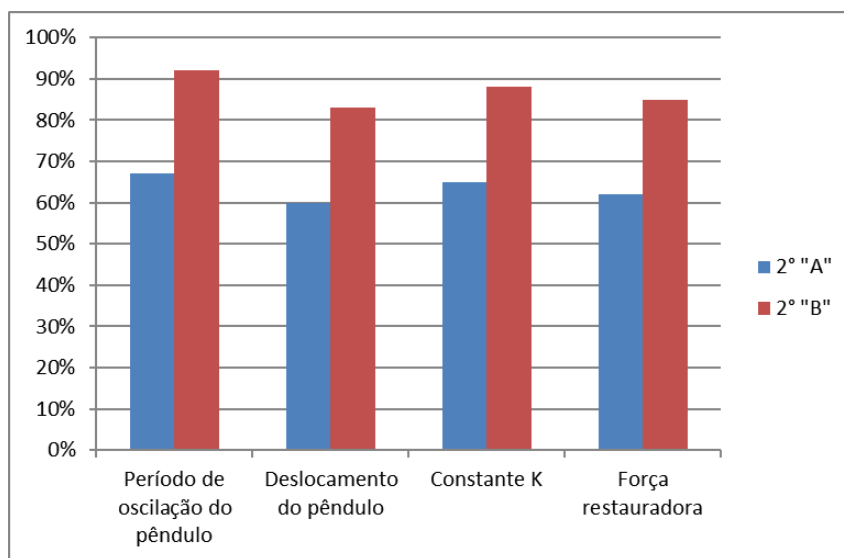
Calculando a média do desempenho geral das duas turmas, observamos que aproximadamente 57% dos estudantes das duas turmas responderam corretamente ao teste. Como as duas turmas tiveram um desempenho muito próximo no teste de nivelamento, consideramos que a intervenção utilizando o *Modellus* poderia ser realizada em ambas. Caso alguma das turmas tivesse desempenho elevado em relação à outra, optaríamos pela que tivesse mais dificuldades para que os resultados não fossem tendenciosos em relação às reais contribuições do *Modellus*.

Para a análise dos dados consideramos as dificuldades características de cada turma no teste de nivelamento e comparamos se houve melhora após a intervenção, logo após comparamos os resultados entre a turma que realizamos uma aula sem recursos tecnológicos e a outra em que utilizamos o *Modellus*.

Além dos resultados quantitativos, comparamos como os estudantes de cada turma se comportaram durante a execução das aulas, quais foram mais participativos e construíram mais argumentos para discutir sobre o conteúdo.

No Gráfico 2, observamos os resultados alcançados após as intervenções realizadas nas duas turmas.

Gráfico 2: Resultados da atividade de avaliação.




Fonte: Dados da pesquisa.

Embora nenhum recurso didático tenha sido utilizado na intervenção no 2º "A", percebemos que houve uma melhora quanto à compreensão dos temas abordados na aula. Os estudantes ainda apresentaram dificuldades na resolução dos cálculos, principalmente nas questões que envolviam a compreensão de geometria plana. Contudo, comparando o desempenho na atividade com o teste de nivelamento consideramos que obtivemos um resultado positivo.

No 2º "B" os resultados alcançados foram bastante significativos, visto a quantidade de estudantes que conseguiram responder corretamente a atividade. Em todas as questões mais de 80% dos estudantes conseguiu responder de forma correta todas as questões.

Através do teste de nivelamento observamos em ambas as turmas algumas dificuldades com operação de vetores e com geometria. Na aula ministrada na primeira turma os estudantes foram mais retraídos, não problematizaram muito sobre o tema e tinham receio



de responder as perguntas que eram feitas a eles. Com a utilização do *Modellus* na segunda turma, os estudantes conseguiram compreender conceitos físicos e artificios utilizados nos cálculos que algumas vezes não ficam claros nas aulas tradicionais, atingindo um bom índice de aproveitamento na resolução da atividade.

Diante das discussões ocorridas em sala, percebeu-se também que os estudantes foram capazes de notar os seguintes aspectos teóricos na simulação: o período de oscilação do pêndulo não depende da amplitude; a tensão no fio é máxima quando o pêndulo passa pela posição de equilíbrio; a tensão no fio é mínima nos extremos atingidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados alcançados com a utilização do *Modellus*, ressaltamos a necessidade de professores utilizarem recursos computacionais durante suas aulas. Deixamos claro, que o uso da ferramenta deve ser trabalhado de forma conjunta, proporcionando os diálogos, contribuindo para o aprendizado do estudante.

Visto que muitos estudantes sentem dificuldades em compreender a Física pela dificuldade com os cálculos matemáticos, através deste trabalho pudemos reconhecer como o uso do *Modellus* possibilitou o entendimento de conceitos envolvidos no funcionamento do pêndulo simples, não só por ter facilitado a visualização de conceitos geométricos e vetoriais, mas pela capacidade de que os estudantes tiveram em compreender conceitos teóricos necessários para resolução dos cálculos.

Com o tratamento dos dados obtidos através de avaliação, ficou evidente que os estudantes que não tiveram acesso ao *Modellus*, também tiveram um avanço significativo depois da aula ministrada, ressaltando que as aulas tradicionais não são ruins, o que falta muitas vezes é promover o diálogo, permitindo que os estudantes se expressem e construam suas próprias concepções.

É fato que o uso de simulações no ensino de Física tem suas limitações, todavia, elas podem ser um forte aliado nas aulas para compreensão de conceitos que não podem ser observados experimentalmente e também como um elemento motivador para os estudantes, tornando as aulas menos cansativas.

Assim como o *Modellus*, existem outros simuladores que não necessitam que professores e estudantes tenham habilidades em programação computacional. Dessa forma, os professores devem fazer uso desses recursos sempre que necessário e possível durante suas aulas, lembrando que experimentos, *applets*, animações e simulações nunca devem substituir o professor, apenas contribuir para o melhor desempenho dos estudantes durante as aulas.

REFERÊNCIAS

ALIPDRADINI, D. M.; SCHUHMACHER, E.; SANTOS, M. C. Processo Ensino e Aprendizagem de Física apoiada em *software* de modelagem. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 1. 2009. **Anais eletrônicos [...]**. Ponta Grossa: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2009. 1370-1380 p. Disponível em: http://www.sinect.com.br/anais2009/artigos/11%20TICnoensinoaprendizagemdecienciaetecnologia/TICnoensinoaprendizagemdecienciaetecnologia_artigo13.pdf. Acesso em: 15 de maio de 2016.


NEWMANN, R.; BARROSO, M. F. Simulações computacionais e animações no ensino de oscilações. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 16. 2005. **Anais eletrônicos [...]**. Rio de Janeiro: Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro, 2005. 1-4 p. Disponível em: <http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xvi/cd/resumos/T0171-1.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2016.

ARAÚJO, I. S.; VEIT, E. A.; MOREIRA, M. A. Atividades de modelagem computacional no auxílio à interpretação de gráficos de cinemática. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 26, n. 2, p. 179 -184, 2004.

VASCONCELOS, F. H. L. *et al.* A utilização de *software* educativo aplicado ao ensino de Física com o uso da modelagem. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 16. 2005. **Anais eletrônicos [...]**. Rio de Janeiro: Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro, 2005. 1-4 p. Disponível em: <http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xvi/cd/resumos/T0164-2.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2016.

SOUSA, A. S. **O uso do *Modellus* como ferramenta pedagógica para auxiliar no ensino de física no ensino fundamental**. 47 f. Monografia (Graduação em Licenciatura em Física), Universidade Estadual do Ceará, 2010.

HONOR, D. C. **Uso do *Modellus* como ferramenta facilitadora na aprendizagem de conceitos de lançamento oblíquo**. 41 f. Monografia (Graduação em Licenciatura em Física), Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.



MACÊDO, J. A.; DICKMAN, A. G.; ANDRADE, I. S. F. Simulações computacionais como ferramentas para o ensino de conceitos básicos de eletricidade. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Santa Catarina, v. 29, n. Especial 1, p. 562-613, set, 2012.

VEIT, E. A.; TEODORO, V. D. Modelagem no ensino/aprendizagem de física e os novos parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v.24, n.2, p. 87-96, 2002.

MEDEIROS, A.; MEDEIROS, C. F. Possibilidades e limitações das simulações computacionais no ensino de Física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 24, n. 2, p. 77-86, jun, 2002.

CARDOSO, S. O. O. **Ensinando o efeito fotoelétrico por meio de simulações computacionais: Elaboração de roteiro de aula de acordo com teoria da aprendizagem significativa**. 116 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

FIOLHAIS, C.; TRINDADE, J. Física no computador: o computador como uma ferramenta no ensino e na aprendizagem das ciências físicas. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v.25, n.3, p. 259-272, set, 2003.

TEODORO, V. D.; VIEIRA, J. P. D.; CLÉRIGO, F. C. **Experiências com modelos matemáticos em Física e Matemática: Introdução ao *Modellus***. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa, 1996.

VIEIRA, P. D. *Modellus*.2016. Disponível em:<http://modellus.co/index.php?lang=pt>. Acesso em 15 de maio de 2016.

CARVALHO, A. M. P. *et al.* **Ensino de Física**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.



CAPÍTULO 2

O ENSINO MÉDIO E TÉCNICO, RELAÇÕES DE TRABALHO E EMPREGABILIDADE: COMO FICA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL?

Angélica Rangel do Nascimento Cunha, Doutoranda em Ensino de Ciências, IFRJ

RESUMO


As políticas públicas de educação na tentativa de igualar as ideias neoliberais e o controle do mercado, fez surgir algumas discussões sobre formação, trabalho, ensino médio e técnico. A valorização do ensino técnico muito, praticada na década de 70 no período que corresponde à ditadura militar, trouxe graves consequências para a educação, sentidas ainda hoje, tais como: ensino de baixa qualidade, sucateamento do espaço físico das escolas, precariedade no investimento em educação, baixo investimento em ensino e pesquisa no ensino superior, crescimento das graduações no sistema privado, hoje observamos que o ensino técnico encontra-se em crise, diferente daquele momento histórico, assim como a crise econômica que abalou todos os âmbitos e relações de trabalho, formação e empregabilidade. A metodologia utilizada na investigação é de abordagem qualitativa, um estudo de caso, em que foi escolhida duas instituições: uma pública e uma privada, onde a investigação será entorno da razão pela qual jovens e adultos já graduados não conseguem trabalho e alguns buscam o ensino técnico. Dessa forma, perceberemos o que mudou no mercado de trabalho, quais exigências são feitas e o que esperar das políticas públicas para o segmento.

Palavras – Chave: Emprego; Políticas públicas; Tecnicismo; Emprego; Ensino técnico;

INTRODUÇÃO

A diminuição da ação do Estado na educação vem se intensificando desde o século XX e vem se consolidando no século XXI, cada vez mais a iniciativa privada vem ganhando espaço e recebendo investimentos, já que oferecem o “produto” (educação) de acordo com o gosto do “cliente” (aluno).

A expansão da educação e do conhecimento, necessário ao capital e à sociedade tecnológica globalizada apoia-se em conceitos como modernização, diversidade, flexibilidade, competitividade, excelência, desempenho, eficiência, descentralização, integração, autonomia, equidade, etc. Esses conceitos e valores encontram fundamentação, na ótica da esfera privada, tendo que ver com a lógica empresarial e com a nova ordem econômica mundial. (Libâneo et al, p.94, 2011)



Com a adequação da educação a nova ordem econômica imprimiu algumas características novas ao emprego, trabalho e empregabilidade, como os descritos acima, ao mesmo tempo em que promove conceitos como liberdade, integração, diversidade aparentemente conceitos de justiça social; e nesse descaminho promove conceitos como: competitividade, eficiência, desempenho e flexibilidade; conceitos associados ao tecnicismo e a nova ordem econômica e social.

As exigências da formação profissional para o século XXI é bem diferenciada do período de valorização do Ensino técnico no século XX, o que se mantém é a eficiência e a eficácia: A solução consiste em desenvolver um ensino mais eficiente, de qualidade e capaz de oferecer uma formação geral mais sofisticada, em lugar de treinamento para o trabalho. (LIBÂNIO et al p.103, 2011)

A DICOTOMIA ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO; EMPREGO E EMPREGABILIDADE, ATRAVÉS DO ENSINO TÉCNICO


Educação e trabalho podem significar o mesmo lado da moeda e é o que as ideias neoliberais¹ querem fazer crer, neste mundo de acirrada competição por uma vaga no mercado de trabalho. Para Kuenzer, 2011:

(...) em que pese o caráter não ideológico da demanda de ampliação de educação básica para todos, com a redução dos postos de trabalho, esta dimensão tem mostrado uma face perversa, servindo a escola de instância de seleção prévia, notadamente de classe social, para escolher os mais educáveis. (...)

Na citação acima, percebemos que não há a possibilidade de dicotomizar educação e trabalho, já que não podemos estabelecer uma relação conceitual entre as mesmas palavras.

A educação não é capaz sozinha de garantir trabalho. Continuando com Kuenzer, 2011, a autora afirma que: Reforçar, pura e simplesmente a tese oficial de que a escolarização complementada por alguma formação profissional confere “empregabilidade”, é, no mínimo, má fé. Os organismos internacionais insistem como uma política de avanços na escolarização, sem analisar a capacidade do país de conseguir atingir metas cada vez mais irreais.

¹Neoliberalismo, Ver em: SEGRILLO, Angelo. Do neoliberalismo ao...Revista Tempo vol.9 no.18 Niterói Jan./June 2005



A afirmação que uma formação profissional é garantia de emprego, não leva em consideração as oscilações do mercado, a reestruturação produtiva que: “(...) determinada uma nova proposta pedagógica de educação dos trabalhadores, que articula as capacidades de agir intelectualmente e pensar produtivamente” (KUENZER, p.73, 2011). Levando muitas profissões ao desaparecimento, com o enxugamento de vagas, por conta das novas tecnologias robóticas e informáticas entre outras, são muitas as razões que fazem crer que ter profissionalização não garante um emprego.

FORMAÇÃO E TRABALHO, ALGUMAS QUESTÕES DE PESQUISA

Em pesquisa de campo realizada em uma instituição privada, um questionário aberto foi distribuído para os alunos dos cursos pós-médio técnico, obtivemos como resposta que a maioria dos alunos matriculados nos cursos técnicos, já cursava uma graduação, o que mais surpreendeu é que do total de 225 alunos novos que ingressam por ano, nas três habilitações técnicas oferecidas pela escola, sendo que 2 turmas novas para o curso técnico em administração, 2 para o curso técnico em edificações e 1 para o curso técnico em contabilidade.

Devemos considerar em qualquer contexto de pesquisa, a localização geográfica, o curso oferecido e o impacto econômico local, ou seja, esses resultados formam algumas variáveis que podem mudar, conforme esses critérios apresentados, e por isso, caracterizamos a pesquisa, como um estudo de caso que indica que os jovens e adultos procuram o ensino técnico, como uma alternativa rápida de formação para inserção no mercado de trabalho.

E para a realização da pesquisa, utilizamos como instrumento de obtenção de dados o questionário aberto que segue na linha abaixo:

Instituição pesquisada:

Curso:

- 1- Por qual razão, procurou fazer um curso técnico?**
- 2-Você possui curso de graduação? Caso sim, diga por que escolheu fazer um curso técnico?**
- 3-Quais são as vantagens e desvantagens de um curso técnico?**
- 4-Hoje percebemos o crescimento do número de pessoas que cursam uma graduação. Então porque o ensino técnico está valorizado e muito procurado?**


Dos 225 alunos novos, 102 possuem graduação concluída, 57 já cursaram uma graduação e não concluíram e 66 nunca cursaram uma graduação. Dentre as razões pelas quais, os alunos apontaram como fator determinante para não concluir a graduação foi: a falta de dinheiro para se manter; O tempo de duração dos cursos, muito tempo até se formar, para conseguir um emprego melhor remunerado; alguns apontaram não acreditar que um curso de graduação possa garantir um emprego melhor e se baseiam em experiências de amigos e parentes que estudaram e hoje ainda tem problemas com o desemprego, ou nas palavras de um aluno: “não arrumaram nada na vida, perderam tempo”.

Com os dados desta pesquisa, constatamos que nem mesmo a “qualificação superior” consegue resolver o problema do emprego / desemprego, o que não acontece apenas no Brasil, na Europa os índices de desemprego bate recordes em alguns países.

As exigências impostas pelo mercado de trabalho são cada vez maiores: “À qualificação para o trabalho na sociedade moderna corresponde o domínio de abstrações, de gerais, de habilidades intelectuais que todo indivíduo pode aprender nas variadas instituições educativas” (FIOD, p.85 apud AUED)

Por isso, não basta apenas uma habilitação técnica é necessária outras habilidades intelectuais para se manter empregado e ou conquistar outro emprego no mundo capitalista:

Diferente do indivíduo parcial que executa sempre mesma operação a vida toda, a sociedade capitalista o substitui por um indivíduo polivalente, apto a executar muitas operações. Os homens podem trocar de profissão como trocam de camisa, inclusive no interior da fábrica. (FIOD, p.96 apud AUED)



A necessidade de qualificação não é simplesmente imposta, como diz Fiod, apud Aued: contudo, ler, escrever, contar, aprender conteúdos gerais, e estar disponível as mais variadas atividades, é uma exigência educacional desta sociedade: se os homens precisam dessa aprendizagem, isso não ocorre devido a algo inevitável, mas sim porque criam e recriam essa necessidade.

A qualificação profissional técnica era buscada como forma de driblar o desemprego, e conseguir uma colocação no mercado de trabalho; mas, com as sucessivas crises econômicas, qualquer formação seja técnica ou superior não consegue recolocação no mercado de trabalho. O desenho das políticas educacionais deveria orientar-se para garantir a transmissão diferenciada de competências flexíveis que habilitem os indivíduos a lutar nos exigentes mercados laborais pelos poucos empregos disponíveis.


A garantia do emprego como direito social (e sua defesa como requisito para as bases de uma economia e uma vida política estável) desmanchou-se diante da nova promessa de empregabilidade como capacidade individual para disputar as limitadas possibilidades de inserção que o mercado oferece. (GENTILLI, p.89 apud FRIGOTTO)

A dicotomia emprego e empregabilidade surgem como um conceito contrário ao significado do que é emprego, ter garantias sociais para se manter, a empregabilidade transfere para o indivíduo esta responsabilidade, agora ele é o único que precisa se “esforçar” para conseguir se manter na nova ordem produtiva, não dependendo da estrutura social e econômica:

Primeiro o de que as transformações em curso na ordem industrial se constituem hoje um desafio às chances de empregabilidade do trabalho individual, instabilizando e precarizando de modo ordinário o capital profissional que o mesmo tenha acumulado; (CASTRO e CARDOSO apud SILVA, p.12,1997)

Com o aumento da exigência por qualificação profissional, a formação em serviço passa a ser prioritária como forma de reduzir custos e dar treinamento, o trabalhador já instável, reduz a suas chances de se profissionalizar e reinserir no mercado formal. Ainda citando Castro e Cardoso apud Silva, p.12:

O primeiro juízo nos remete ao âmbito de um novo conceito, o de empregabilidade do trabalhador, assim entendida a sua capacidade de preservar a ocupação atual (num ambiente organizacional onde se instabilizam os requerimentos *vis-à-vis* à mão-de-obra) ou, mesmo, de vir a reempregar-se no setor industrial em caso de perda do emprego.



A *profissionalização* ganhou força novamente, surgindo projetos de ampliação e oferecimento de formação, agora menos específica e mais rápida que o ensino técnico que vem perdendo espaço e sendo sucateada, graduação, pós-graduação ganhou mais espaço pelo barateamento do serviço, tornando quase obsoleto o nível técnico que não possui mais apelo comercial. E por isso, as dicotomias passam a ser mais evidentes, se a educação e o trabalho garantido por lei porque então discutir sobre o emprego e a empregabilidade? Não faria sentido, mas como a sociedade capitalista é regida pela mão invisível do mercado, essas dicotomias existirão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo apresenta uma pesquisa de campo sobre a formação profissional e tenta elucidar, através de relatos de pessoas que procuram uma nova qualificação, apesar de ter um curso de graduação concluído. O objeto de estudo dessa pesquisa e a pergunta norteadora apresentada neste trabalho, consiste em saber se a qualificação profissional garante um emprego.

Como teorizar sobre questões envolvendo emprego e empregabilidade, com as condições econômicas sempre oscilantes. Então, analisamos alguns dados recolhidos e concluímos que não garante, pois é uma pesquisa cujas variáveis podem oscilar em outros contextos sociais e econômicos, por exemplo, em um país cuja educação de seu povo não é prioridade, é provável que apesar da qualificação ela não será sozinha o suficiente para absorver pessoas qualificadas, e também é necessário criar postos de trabalho.

Nesta pesquisa, precisamos considerar algumas variáveis para tal afirmação, já que a pesquisa tem dados relevantes e ela nos traz uma amostra e não é em si mesma a resposta, precisamos considerar o momento social, político e econômico em que se deu a coleta de dados e os atores sociais envolvidos, suas emoções, visões de mundo e impressões sobre trabalho, emprego e empregabilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUED, Bernadete Wrublewski (org.). 2ªed. Petrópolis: Rio de Janeiro. Editoras Vozes, 1999.



FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos; Oliveira, João Ferreira de; Toschi, MirzaSEABRA. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 10ªed. São Paulo:Cortez,2011.

PABLO A.A. Gentili; Tomaz Tadeu da Silva (orgs.). Neoliberalismo, qualidade total e educação-Visões críticas, 11ªed. Petrópolis, Rio de janeiro. Editoras Vozes, 2002.

SILVA, LuisAntonio Machado da (org.). Qualificação e informalidade. Revista Contemporaneidade e educação, ano II MAIO /97 N°1

KUENZER, Acácia Zeneida. Pedagogia da fábrica. 8ªed.São Paulo: Cortez,2011.



CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DE MINAS GERAIS: POLÍTICAS E PROPOSTAS DESENVOLVIDAS NO PERÍODO 2003 – 2015

Ediléia Alves Mendes Souza, Doutora em Educação, UFU, Professora, Unimontes
Gabriel Humberto Munõz Palafox, Doutor em Educação e Currículo, PUC/SP,
Professor, UFU/PPGED/UFU


RESUMO

O objetivo desse estudo é analisar a ampliação da jornada escolar por meio das políticas públicas de educação de tempo integral desenvolvidas no Estado de Minas Gerais no período 2003-2015. Sustentando-se nas bases da pesquisa qualitativa foram utilizadas as técnicas de pesquisa bibliográfica e documental. Nas recentes reformas ocorridas na educação brasileira, a melhoria da qualidade do ensino e a ampliação do tempo de permanência na escola por parte dos/as estudantes do ensino fundamental tem sido questões utilizadas como argumentos para a elaboração de políticas públicas, entre estas, as propostas de educação de tempo integral cuja temática não é recente tendo em vista que seu apogeu se deu no contexto do movimento de luta pela democratização do ensino público no Brasil nas décadas de 1920 e 1930 do Século XX com os projetos de Anísio Teixeira (1900-1971). A visão desse período foi promover uma formação significativa para crianças e jovens, de modo que a educação escolar tivesse um sentido mais amplo, associado às demandas emergentes na sociedade, principalmente no mundo do trabalho. Especificamente no Estado de Minas Gerais as políticas relacionadas com a educação de tempo integral tornaram-se evidentes com o desenvolvimento do Projeto Aluno de Tempo Integral - PATI, (2005-2006), o Projeto Escola de Tempo Integral - PROETI (2007-2010), o Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral - PROEETI (2011-2014) e a Política de Educação Integral do Estado de Minas Gerais implementada a partir do ano de 2015.

Palavras-chave: Ampliação da jornada escolar; políticas públicas de educação; Minas Gerais.

INTRODUÇÃO

Tomando como base uma pesquisa realizada no curso de Doutorado do Programa de Pós Graduação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia - UFU (SOUZA, 2019), o objetivo deste trabalho é analisar os limites e possibilidades da ampliação da jornada escolar instituídas nas políticas públicas de Educação de Tempo Integral - ETI no Estado de Minas Gerais no período de 2003 a 2015, por meio do Projeto Aluno de Tempo Integral - PATI, (2005-2006), o Projeto Escola de Tempo Integral - PROETI (2007-2010), o Projeto



Estratégico Educação em Tempo Integral- PROEETI (2011-2014) e a Política de Educação Integral do Estado de Minas Gerais implementada a partir do ano de 2015.

A pesquisa foi realizada utilizando os referenciais metodológicos da pesquisa qualitativa, técnicas de pesquisa bibliográfica e documental e procedimentos de análise destinados a compreender a realidade das políticas de ETI implementadas no período acima citado, de forma crítica e contextualizada (TRIVINOS, 2009).


A melhoria do ensino e a possibilidade de ampliação do tempo de permanência na escola por parte dos/as estudantes do ensino fundamental têm sido argumentos utilizados para elaborar e implementar políticas públicas educacionais, entre elas, as de Educação de Tempo Integral - ETI. Esta temática não é recente tendo em vista que seu apogeu se deu no contexto do movimento de luta pela democratização do ensino público no Brasil nas décadas de 1920 e 1930 com destaque aos projetos cuja referência maior foi educador Anísio Teixeira (1900-1971), cuja visão era a de proporcionar uma formação significativa para crianças e jovens, de modo que a educação ofertada nos ambientes escolares tivessem um sentido mais amplo diante das demandas emergentes na sociedade e particularmente no mundo do trabalho, que exigiam reformas nas instituições escolares.

Posteriormente, a expansão da carga horária dos/as estudantes do ensino fundamental foi evidenciada na legislação brasileira a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN 9394/96 (BRASIL, 1996), cujo Art. 34 prevê-se a progressiva ampliação da jornada escolar na rede pública de ensino.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE, BRASIL, 2001) reconheceu a importância dos resultados obtidos com a ampliação da carga horária dos/as estudantes, ao relacionar esta com a possibilidade de contribuir com a diminuição das desigualdades sociais e como possibilidade de ofertar maiores oportunidades de aprendizagem à população em situação de vulnerabilidade social.

O Governo Federal, por meio da Portaria nº 17 de 24/04/2007 (BRASIL, 2007), lançou em 2007 o Programa “Mais Educação”, dentro do qual foi proposto que a ampliação do horário de permanência dos/as estudantes na escola deveria implicar a articulação entre diversos setores sociais, de forma intersetorial.

O novo Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado pela Lei 13005/2014




apresentou como meta que a ETI deveria ser ofertada em pelo menos 50% das escolas públicas de educação básica, impondo com isto, novos desafios à educação brasileira.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR EM MINAS GERAIS: CONTEXTUALIZANDO O “*CHOQUE DE GESTÃO*”

Mudanças ocorridas nas relações estado-sociedade e no mundo do trabalho alteraram de algum modo as políticas sociais. Analisando a função social e pública da escola na sociedade contemporânea Brinhosa (2003, p.40) argumenta que é imprudente trabalhar as políticas sem relacioná-las às “(...) condições em que os homens produzem e definem as relações sociais de produção, que, no caso, insere-se no modo de produção capitalista”. Essa realidade é tensionada, segundo o autor, por mudanças rápidas e artificiais, de discursos inflamados sem ressonância na prática social, de espetáculos de aparências onde o ser se confunde com o ter, um tempo que grita por autenticidade, originalidade, mas que reprime pela massificação alienante, um tempo que globaliza sob o vergão de relações cada vez mais apressadas e frágeis. Como articular educação escolar e contexto social nessa realidade?

O Estado de Minas Gerais, no curso da tendência mundial de globalização e adoção de políticas justificadas pela necessidade de modernização, não se furtou aos interesses neoliberais que vem caracterizando os rumos políticos do país desde a década de 1990. Para registrar essa tendência em um período mais recente da história mineira, no ano de 2002 o Banco de Desenvolvimento de Minas Gerais (MINAS GERAIS, BDMG, 2002) realizou um estudo com a finalidade de obter um diagnóstico em diversos aspectos. Os resultados foram organizados em um compêndio com 10 volumes denominado de “Minas Gerais no Século XXI”. No volume nº 10 “Uma visão do Novo Desenvolvimento” se apontam as diretrizes para as próximas décadas, delineando possibilidades de investimento econômico e sociocultural na perspectiva de modernização da gestão pública.

Essas diretrizes marcaram as políticas desenvolvidas no período 2003-2014, alinhadas ao que se denominou de “*Choque de Gestão*” ocorrida nos governos de Aécio Neves e Antônio Anastasia. Essa expressão oriunda dos estudos realizados pelo BDMG foi adotada pelo Estado mineiro que passou a direcionar-se pelos princípios da administração gerencial. O Plano de Governo de Aécio Neves (2003-2006) intitulado “Prosperidade: a face humana do desenvolvimento”, se baseava na justificativa de que medidas de urgência deveriam ser



adotadas para enfrentar a grave crise fiscal na qual o Estado havia mergulhado acarretando notório déficit orçamentário e sucateamento da máquina pública, fato que comprometia a cobertura de despesas básicas como, por exemplo, o pagamento da folha de pessoal (ANASTASIA, 2006). Para cumprir suas responsabilidades o Estado deveria adotar estratégias eficientes e eficazes na administração da ‘coisa’ pública e, para tal, seria necessário um verdadeiro choque de gestão de modo a abalar as estruturas arcaicas da administração pública.


Na área educacional a política de “contratualização de resultados” se consolidaria ainda mais no período 2011-2014 com a implementação do plano “Estado em Rede” (ANASTASIA, 2006) efetuando-se com o aprimoramento do sistema avaliativo que ranqueava as escolas, com a publicização do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) alcançado pelas instituições sob a dinâmica de premiação/punição de professores, formalização das parcerias público/privado, institucionalização de avaliação de desempenho individual (TRIPODI; SOUSA, 2016). A governança em rede se ancorava na busca de resultados estatísticos que elevassem a *performance* do Estado.

Sendo assim, os projetos de educação de tempo integral foram desenvolvidos, sobretudo nesse contexto de políticas regulatórias nas quais a prioridade tornou-se o alcance de metas por meio do planejamento estratégico do governo.

Projeto Aluno de tempo integral (PATI) – Período 2005 – 2006

No ano de 2003 a ampliação da jornada escolar dos alunos era aclamada como possibilidade de melhoria do ensino fundamental, para tal foi instituído pela Resolução SEE/MG nº 416/2003 o Projeto estruturador “Escola-viva, Comunidade-ativa” (EVCA) iniciado no ano de 2004 cuja finalidade, ao menos teoricamente, era reduzir a violência e melhorar os índices das escolas participantes. Esse projeto foi desenvolvido inicialmente na região metropolitana de Belo Horizonte/MG e foi levado em consideração dados da Prefeitura sobre o índice de vulnerabilidade das diferentes regiões da cidade (PAIVA, 2013).

Numa perspectiva compensatória o EVCA executado por meio de parcerias entre diferentes secretarias como, por exemplo, a de educação e a de segurança, contemplou em




seus prepostos a preparação de escolas públicas mineiras para atender as necessidades de estudantes mais afetados pela violência e exclusão social, buscando a democratização da escola e maior integração destas instituições com a comunidade. Esse projeto pretendia ofertar apenas atividades artísticas e esportivas aos alunos no contraturno, porém, as avaliações, sobretudo do Sistema Mineiro de Avaliação (SIMAVE) detectavam que a aprendizagem dos estudantes apresentava índices de defasagem e, por isso, a formação do alunado carecia de investimentos.

No contexto da reforma gerencial ocorrida na primeira geração da administração do “*Choque de Gestão*”, o EVCA, enquanto projeto estruturador concentrava vários subprojetos. Como proposta de ampliação da jornada escolar diária dos alunos na escola foi agregado ao EVCA o “Projeto Aluno de Tempo Integral” (PATI), com o intuito de que os estudantes nele inseridos pudessem ter maiores e melhores oportunidades de formação logrando sucesso na vida escolar. A SEE/MG deu início ao PATI no ano de 2005, desenvolvendo as atividades inicialmente em escolas da região metropolitana de Belo Horizonte e se estendendo posteriormente a escolas de outros 14 municípios do Estado, chegando a atender cerca de 180 escolas na região (PAIVA, 2013).

Seguindo diretrizes semelhantes às do EVCA no que diz respeito aos objetivos, ao público alvo e às atividades pedagógicas a serem realizadas, o PATI estruturou-se “(...) para atender às necessidades educativas dos alunos das escolas estaduais localizadas em áreas de vulnerabilidade social” (MINAS GERAIS, 2007a, p. 06). Segundo consta no projeto o mesmo se constituiu como estratégia para buscar a melhoria do desempenho acadêmico do aluno e a ampliação das experiências artísticas, culturais e esportivas. As atividades previstas podiam ser desenvolvidas tanto na escola como em outros espaços da comunidade através do estabelecimento de parcerias com a sociedade civil.

O PATI por originar-se de um projeto que reunia intencionalidades também da secretaria de segurança carrega marcas de um foco educacional carregado pelo sentido da guarda, do disciplinamento e da proteção, finalidades consideradas como socialmente necessárias. Porém, o educar na perspectiva integral, alcança um sentido mais pleno e concreto quando propicia a emancipação por meio da apropriação dos diversos saberes e da realidade com as suas contradições, assim como da construção de um conhecimento que




possibilite de certo modo a transformação dessa mesma realidade. Para tal, necessário se faz uma ampla formação da pessoa humana, implicando integração dos mais diversos aspectos do processo educativo.

Na análise de Cavaliere (2009), um componente importante que não pode ser descartado é a concepção de educação integral assumida por cada política implantada, tendo em vista que esse aspecto pode trazer implicações do ponto de vista prático. A utilização do termo “aluno”, como é o caso do projeto em discussão, pode induzir a posicionamentos políticos com repercussões no investimento que deveria ser feito na melhoria da estruturação da escola enquanto instituição primordialmente responsável pelo desenvolvimento dos projetos aventados. Sendo o aluno o elemento objetivo do que se contempla como primordialmente de tempo integral, subentende-se que esse sujeito pode estar em qualquer outro ambiente e não necessariamente na escola e, por isso, não se entende, ou não se quer entender, como indispensável a melhoria da estrutura física, da composição humana e da ambiência pedagógica das instituições escolares.

Se se toma como sentido de análise o termo aluno na perspectiva da totalidade, enquanto sujeito no e do processo educativo, ele não pode ser “aluno” em tempo integral, ele é uma pessoa, um ser humano integral inserido em seu tempo histórico com todas as determinações, mediações e interações desse contexto. E a educação formal na qual ele está inserido ficaria muito reduzida se o considerasse apenas como aluno no sentido da escolarização, mesmo esta se dando em tempo-espacos diversificados. A exagerada escolarização da pessoa no contexto escolar pode tornar a experiência na ETI menos significativa do que deveria, esse fato pode contribuir para causar desmotivação, desinteresse e, conseqüentemente, evasão.

No ano de 2007 o governador Aécio Neves, do PSDB, fora reeleito e nesse mandato se iniciaria a segunda geração da política de “*Choque de Gestão*” cujo objetivo primordial era, em tese, potencializar a efetividade da administração pública estadual promovendo um ajuste à realidade. O Estado mantinha uma relação administrativa que previa em caso de resultados positivos as recompensas por meio da concessão de prêmio por produtividade aos servidores e, caso fossem negativos, as retaliações cujas conseqüências poderiam chegar à censura pública do dirigente dos órgãos e entidades estaduais e até a perda do cargo público por parte



dos servidores (VILHENA, 2006). O Estado projetava continuar adotando medidas para, segundo eles, consolidar os avanços alcançados na última gestão assim como fazer ajustes no sentido de corrigir rumos para mais um período sob o guante de choque de gestão.

Como mecanismo que contribui para aplacar contradições sociais, a educação em tempo integral continuou sendo uma estratégia interessante no desenvolvimento da política educacional de Minas Gerais. Com a experiência acumulada no desenvolvimento do PATI, o programa foi reformulado e ampliado, transformando-se em “Projeto Escola de Tempo Integral” (PROETI) previsto para atender, de forma gradativa, todas as regiões do Estado.

Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI) - Período 2007-2010

Com a reeleição do Governador Aécio Neves juntamente com o Vice Antônio Augusto Junho Anastasia se iniciaria no Estado mineiro no ano de 2007 a segunda geração do “*Choque de Gestão*” que ficaria reconhecida como o “Estado para Resultados” sob a égide de continuar gastando menos com a máquina e mais com o cidadão para consolidar os avanços que, em tese, foram alcançados no período anterior.

Para delinear orientações destinadas ao novo período administrativo o PMDI foi reformulado passando a se estender de 2007 a 2023. Pelo discurso oficial, o plano era tornar Minas Gerais um dos melhores estados brasileiros para se viver. Visando alcançar esse objetivo foram estruturados sete eixos orientadores do desenvolvimento a longo prazo sendo eles: Perspectiva Integrada do Capital Humano; Investimento e Negócios; Integração Territorial Competitiva; Sustentabilidade Ambiental; Rede de Cidades; Equidade e Bem Estar; Estado para Resultados. (MINAS GERAIS, 2007b, p.17). Nessa perspectiva, para contemplar os eixos norteadores o estado estabeleceu onze estratégias de atuação definidas no plano de governo como “Áreas de Resultados”, de modo a alcançar efeitos a médio e curto prazo, como se pode observar na figura abaixo.

Figura 1 – Áreas de resultados - PMDI/MG - 2007-2023




Fonte: MINAS GERAIS. Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado. SEPLAG, 2007b, p.27.

O governo apontava no conjunto das estratégias identificadas a “Educação de Qualidade” para o alcance da qual, na concepção veiculada pelo discurso oficial, a educação de tempo integral se configurava como uma das possibilidades, tanto é que o projeto foi ampliado para todo o Estado. Reformular o PATI representou um desafio à secretaria tendo em vista a quantidade de escolas e alunos a serem atendidos. O Estado passaria a atender mais de mil e quinhentas instituições com a extensão da jornada escolar sob jurisdição das quarenta e sete superintendências regionais de ensino.

Essa nova conjuntura exigia um trabalho mais complexo do ponto de vista financeiro, organizacional, de acompanhamento e de avaliação das ações. Uma das exigências para a implantação do Proeti na escola era que a mesma tivesse alguns requisitos mínimos como, sala disponível, quadra poliesportiva e que formasse turmas compostas por um número de 25 alunos.

No requisito da avaliação recomendavam-se na cartilha do Proeti que os alunos fossem avaliados a cada dois meses e que relatórios qualitativos fossem produzidos fornecendo à escola subsídios para apreciar com mais segurança a efetividade das suas ações e os




resultados alcançados no desempenho acadêmico dos alunos. (MINAS GERAIS, 2007a; PAIVA, 2013).

Na concepção da SEE/MG o Proeti apresentava-se como “...alternativa de qualidade no horizonte de uma educação transformadora”. (MINAS GERAIS, 2007a, p.6). O objetivo era melhorar a aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental que apresentavam necessidade de maior atenção por parte do sistema educacional, ampliando a sua permanência diária na escola. Com base nesse objetivo esperava-se, hipoteticamente, elevar a qualidade do ensino, ampliando a área de conhecimento dos alunos e com isso reduzir as possibilidades de reprovação.

Uma das razões para a ampliação eram as demandas advindas do processo de democratização da escola e da universalização do ensino fundamental iniciado desde a década de 1990. Para a SEE/MG, como a universalização já havia sido alcançada, ampliar o tempo escolar dos alunos se constituía em um caminho promissor na promoção de uma educação de qualidade. As transformações ocorridas na conjuntura social também fortaleciam essa crença.

[...] transformações na instituição familiar; a entrada maciça das mulheres no mercado de trabalho; e a ausência de espaços públicos de compartilhamento e integração social têm exigido da escola um novo modelo de organização, que possibilite a realização de um projeto educacional eficaz. Simultaneamente, tem crescido a expectativa da sociedade em relação ao papel da escola pública, com maiores demanda e cobrança por qualidade. (MINAS GERAIS, 2007a, p. 06).

Essas justificativas se aproximavam do mesmo discurso que fundamentou a ampliação da jornada escolar no contexto brasileiro na primeira metade do século XX. A diferença é que à época Anísio Teixeira pensava em toda uma estruturação e organização da instituição escolar que possibilitasse de modo efetivo a consecução das atividades formativas. Embora tenha sido, naquele momento histórico, considerado um projeto de alto custo em um contexto no qual ainda se lutava pelo direito ao acesso à educação formal, a experiência de educação integral idealizada por Anísio Teixeira deixou um interessante legado do ponto de vista pedagógico ao demonstrar que é possível aproximar de forma significativa teoria e prática no campo educacional, de modo a ampliar e robustecer a formação dos alunos.




Em Minas Gerais (2007a), na nova concepção do projeto de ampliação do tempo escolar, os espaços, destinados à realização das atividades, poderiam se estender a locais específicos no entorno da escola, bem como de toda a comunidade, mas a maior responsabilidade de condução dos trabalhos estava reservada à escola.

Nessa direção é preciso considerar que a escola mantém estreitas relações com a sociedade e vice-versa. Está, portanto sujeita às determinações da cultura, da economia, da política, dos elementos históricos e dos interesses que movimentam a sua existência material na realidade do seu tempo. Uma de suas funções, porém não de forma homogênea, tem sido a de guardiã da ideologia e difusora dos ideais político-filosóficos dos governos que assumem o poder. Esse fato ocorre de forma ainda mais exata pela razão de as políticas públicas implementadas serem de governo e não de Estado provocando rupturas bruscas e descontinuidades e concomitantemente um duplo desinteresse, do governo com as necessidades da população mais carente economicamente e da população com os objetivos de cada governo. A ausência de participação popular pode interferir no desenvolvimento da política em âmbito local uma vez que os processos assim como os resultados ficam desprovidos do acompanhamento e avaliação daquele que deveria ser o principal interessado, o povo.

Em Minas Gerais, sob a égide da administração política gerencial com a finalidade de atingir resultados imediatistas, a ampliação da jornada escolar com o Proeti ao pretender, como proposto, melhorar a aprendizagem dos alunos, estava intimamente articulada às avaliações sistêmicas que pretendiam elevar a educação do estado nas estatísticas com perspectivas de projeções políticas futuras. Vincular a educação de tempo integral diretamente à melhoria nos índices educacionais, não que esse aspecto deva ser deixado de lado, mas sem entender, ou sem querer perceber que essa melhoria é resultado de uma educação de qualidade para todos, poderá contribuir para caracterizar o trabalho no interior das escolas sob a égide do gerencialismo, ao condicionamento, à competitividade, ao produtivismo, característica aprazíveis do capitalismo neoliberal.

Mesmo com limitações, devido às condições materiais necessárias ao desenvolvimento de um trabalho significativo, se comparado com o PATI, o PROETI representou um avanço em relação à educação de tempo integral no Estado. Algumas das ações que confirmam essa assertiva é que o projeto foi ampliado para todo o Estado, instituiu a realização de atividades




cotidianas no contraturno escolar, melhorou a qualidade da merenda, distribuiu material pedagógico e esportivo às escolas inscritas, provocou reformas e adaptações dos ambientes para atender as oficinas previstas. A SEE/MG reconheceu e divulgou esses avanços, porém reconhecia que seria necessário avançar em anos posteriores (PAIVA, 2013).

As atividades relacionadas ao Proeti foram desenvolvidas até o final do mandato de Aécio Neves no ano de 2010. Considerando que no movimento transformador da realidade não existe uma linearidade e que esse movimento é carregado por contradições e rupturas, as políticas públicas dariam continuidade ao seu curso de desenvolvimento. Nesse mesmo ano as eleições manteriam no comando do Estado o PSDB levando à chefia do poder executivo o governador Antonio Anastasia com o vice Aberto Pinto Coelho que cuidariam de uma reformulação do PMDI com alterações pontuais na área educacional incluindo nesse aspecto uma nova concepção para a educação integral do Estado com a implementação do “Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral”.

Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral (Proeti) –2011-2014

O Governo posterior a Aécio Neves seria de fato uma sucessão tendo em vista que representou praticamente uma continuidade, pois o Governador eleito Antonio Anastasia fez parte da administração do Estado desde o ano de 2003 na condição de Secretário Geral da Secretaria de Planejamento (SEPLAG). Desse modo, as políticas doravante adotadas fortaleceriam os princípios neoliberais exarados anteriormente. O novo plano de governo previsto para o período 2011-2014 fora denominado de “Minas de todos os mineiros: as redes sociais de desenvolvimento integrado” (ANASTASIA, 2010).

Nesse plano, segundo Anastasia (2010) as políticas do “*Choque de Gestão*” e do “Estado para Resultados” fizeram Minas progredir na construção de indicadores sociais e econômicos positivos colocando o estado em posição de destaque no cenário nacional e que, por isso mesmo, o novo período exigiria liderança e uma governança calcada em redes de desenvolvimento integrado para promover avanços. Para Trípode e Sousa (2016, p. 306) o termo governança enseja modificações no significado de governo implicando alterações de fronteiras e limites entre os setores públicos e privados e o voluntariado tornando-se “opaca a demarcação entre essas esferas”.



O governo justificava a utilização do termo baseando-se no fato de que a sociedade tornara-se mais complexa e que essa percepção impulsiona a pensar em novas formas de organização e o estabelecimento de redes colaborativas emerge como possibilidade que


[...] começam nas empresas e, em seguida, transbordam para as organizações governamentais. A introdução da noção de rede na gestão pública visa superar dois problemas centrais de governança: a setorialização (fragmentação) e a ineficiência na obtenção de resultados. Em rede, o Estado passa a atuar de forma transversal, estabelecendo laços com diferentes setores da sociedade, no sentido de responder as demandas, resolver problemas e propor estratégias customizadas de desenvolvimento (MINAS GERAIS, 2011, p.42).

Nessa reorganização a participação da sociedade civil continua sendo um fator primordial para o sucesso das atividades em rede, revitalizando o consórcio dos diversos setores sociais. Nesse arranjo a primeira rede trata da educação e do desenvolvimento humano na qual a educação é entendida como elemento central para o crescimento econômico do Estado por meio da promoção da empregabilidade, do trabalho e da geração de renda. Para esse governo a implantação da escola de tempo integral se constituía em uma estratégia prioritária na elevação da qualidade educacional.

Nessa nova conjuntura o Proeti foi reformulado passando a denominar-se “Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral” (Proeeti) incorporado ao programa estruturador “Educação Para Crescer” como ação para a área do ensino público mineiro formalizado com a publicação de uma cartilha com as diretrizes para o desenvolvimento do projeto no Estado.

Em 2012 a SEE/MG publicou a Resolução 2197/2012 dispondo sobre a organização e funcionamento da educação básica na rede estadual mineira na qual, os Artigos 84 a 86 tratam da educação em tempo integral, estatuinto que a finalidade é ampliar a jornada, os espaços, a qualidade e a quantidade do tempo de escolarização das crianças, fortalecendo a participação da família, da comunidade e prevendo o estabelecimento de parcerias para realização das atividades educativas. Publicou-se também orientações ao funcionamento do PROEETI que fora contemplado na discussão do Plano Decenal de Educação de Minas Gerais (PDEMG 2011-2020) por intermédio da Lei nº 19.481/2011, visando alcançar 80% dos alunos do ensino fundamental e 40% dos alunos do Ensino Médio, em até 10 anos.

Na cartilha de orientações (MINAS GERAIS, 2012a) assume-se, teoricamente, o conceito educação integral na perspectiva da formação ampla do educando de modo a




proporcionar o seu desenvolvimento físico, cultural, social, afetivo, cognitivo e ético. A incorporação do termo “educação integral” demarca uma diferenciação conceitual em relação ao PATI que assumia o termo “aluno integral” e em relação ao Proeti que incorporara a expressão “escola integral”.

Embora estabelecendo que deva ser um desejo da escola implantar a educação integral percebe-se que o discurso oficial faz na realidade uma convocatório à adesão das instituições escolares, pois o propósito do Estado era ampliar ao máximo o programa. Com relação aos objetivos e resultados esperados se propunha:

Objetivo: ampliar as oportunidades educativas dos alunos, visando à formação de novas habilidades e conhecimentos pela expansão do período de permanência diária nas atividades promovidas (na) pela escola, inclusive por meio de parcerias. Resultados esperados: ampliação da oferta de educação integral, visando à formação cidadã e à melhoria dos resultados dos indicadores educacionais. (MINAS GERAIS, 2012a, p. 4).

O público a ser atendido continuava o mesmo dos projetos anteriores priorizando a oferta a alunos em distorção idade-série, com baixo rendimento escolar, beneficiários de programas sociais como o Programa Bolsa Família e expostos a situações de abuso, violência ou trabalho infantil ou outra qualquer condição de vulnerabilidade social. Ou seja, continua sendo uma educação integral que inclui excluindo, pois os próprios critérios de adesão selecionam entre os alunos aqueles com maiores dificuldades no histórico escolar e pessoal. A própria seleção dos alunos reforça a visão assistencialista do projeto.


Para organização das turmas a orientação era de que cada escola deveria contar com, no mínimo, 50 alunos distribuídos entre 02 turmas, por turno. O quantitativo máximo por turma era de 30 alunos. No que diz respeito ao funcionamento previa-se aos tempos escolares a realização das atividades no contraturno ao ensino regular obrigatório atingindo uma carga horária de 4h e 10 minutos diariamente. Os espaços destinados às atividades poderiam ser as dependências da própria escola ou qualquer local da cidade que oferecesse potencial educativo respeitando-se o projeto pedagógico de cada instituição. Segundo a SEE/MG ao estabelecer orientações gerais não se pretendia engessar o projeto, mas sim possibilitar uma organização compatível com os preceitos da administração em rede como fora previsto para esse governo.



A busca por parcerias gera ao discurso da cartilha um tom quase apelativo instituindo que “(...) os parceiros serão todos aqueles que puderem disponibilizar tempo, conhecimento, habilidade, trabalho, espaço e oportunidades para ampliar as vivências educativas proporcionadas à comunidade”. (MINAS GERAIS, 2012, p.05). Logo após relaciona os recursos humanos para as atividades de 1º a 5º ano que abrange o professor regente de turma, o professor de Educação Física, oficinairos e um auxiliar de serviços básicos. Porém enfatiza que as atividades educativas podem ser desenvolvidas também por estagiários, voluntários, monitores, e outros profissionais ou atores sociais. Na proposta de 2014 se oficializa os profissionais que já atendiam de 6º a 9º ano, sendo eles: professor regente de turma, de Educação Física, de Português e de Matemática (MINAS GERAIS, 2014, p. 03).

A composição curricular nos anos iniciais e finais do Proeeti foi elaborada objetivando a formação cidadã do aluno envolvendo atividades organizadas em diversos campos do conhecimento, de modo a ampliar também os espaços de construção de aprendizagem (MINAS GERAIS, 2012). A cidadania como prerrogativa da formação integral no contexto do Proeeti relaciona-se, conforme discutido no capítulo dois, a uma cidadania passiva visto que se destaca mais como figura de retórica do discurso oficial em uma política educacional compensatória com a inserção das crianças e jovens por mais tempo na escola. Essa inserção, porém, sem garantir-lhes condições intelectuais, científicas, técnicas e artísticas para uma possível emancipação que poderia ensejar participação mais efetiva na luta por mudanças, em nada provocaria qualquer alteração na estrutura social. Nesse sentido, estaria, portanto o Proeeti reproduzindo, de certo modo, o ensino da politecnia burguesa.

Nesse aspecto, cada campo oferecia um leque de opções de atividades que poderiam ser realizadas conforme as especificidades de cada campo do conhecimento. No campo Acompanhamento Pedagógico: Letramento/Alfabetização, Matemática, História/Geografia e Línguas Estrangeiras. Em Cultura e Arte: linguagem visual, teatro, música e dança. Em Esporte e Lazer: recreação, lutas, xadrez, futebol, vôlei, handebol, basquete, tênis, natação, ginástica e atletismo. Em Cibercultura (comunicação, cultura e tecnologias): educação tecnológica, robótica educacional, fotografia, rádio, vídeo e jornal escolar. Em Segurança Alimentar e Nutricional: alimentação e nutrição e promoção à saúde. Na área de Educação Ambiental: horta escolar, educação para a sustentabilidade, educação científica e a última era



a área de Direitos Humanos e Cidadania com previsão de duração dos módulos-aula de 50 minutos.


A cartilha que publicizaram as orientações para desenvolvimento do projeto em 2014 estabelecem que o tempo integral na escola deva ser do desejo da comunidade, fortalecem a importância das parcerias interinstitucionais e atribuem à escola as condições de reorganização de seus espaços e a busca por outros espaços presentes nas comunidades nas quais as escolas estão inseridas, bem da cidade como um todo. Nessa perspectiva toda a cidade é ambiente educativo e, ao ser explorada, vai possibilitar uma educação mais significativa aos alunos.

Observa-se que pelos critérios de adesão e pelo público alvo a extensão da carga horária no ensino público mineiro não era para todos os alunos que tivessem o desejo de permanecer mais tempo na escola ou em espaços e atividades educativas estudando, produzindo e compartilhando experiências, motivados por condições estimulantes nas quais a educação integral se estrutura. Ela se direciona a um público específico, em estado de vulnerabilidade social e nota-se que há no PROEETI um aprofundamento na vinculação entre o tempo integral nas escolas com a melhoria dos índices educacionais.

Política Estadual de Educação Integral e Integrada a partir de 2015

A ETI ocupou significativo espaço na educação da rede estadual mineira. O Documento Orientador da ETI no Estado apresenta a última nomenclatura pela qual a política foi instituída no Governo de Fernando Pimentel, no período de 2015 a 2019, “Educação Integral e Integrada” visando promover o desenvolvimento integral dos alunos, isso “significa que, além da aquisição de conhecimentos formais, o processo educativo deve garantir o desenvolvimento do corpo, da sociabilidade, das emoções e das diferentes linguagens” (MINAS GERAIS, 2017, p.4).

A reconstrução da política de educação integral aliava-se de forma explícita aos pressupostos do “Programa Mais Educação” do Governo Federal. No dia 14 de abril de 2015 foi lançado o “Documento orientador das ações de educação integral no Estado de Minas Gerais: ampliação de direitos, tempos e espaços educativos” (MINAS GERAIS, 2015).




A visão intersetorial era aclamada como parte fundamental para a construção e desenvolvimento da política de educação integral pautada pela garantia de direitos.

Para enfrentar o desafio da melhoria da qualidade da Educação Pública de Minas Gerais, a SEE/MG busca o desenvolvimento de políticas educacionais que visam a transformar o ambiente escolar, por meio da ampliação da jornada diária para o mínimo de sete horas (Programa Mais Educação/MEC) e da oferta de atividades diversificadas. Tais ações têm, também, o propósito de reduzir o abandono escolar, estimular a permanência com êxito e reduzir a distorção idade e série. (...) Queremos construir de forma democrática e participativa uma Política de Educação Integral para todos os Estudantes Mineiros. (MINAS GERAIS, 2015, p. 5).

Na “Política Estadual de Educação Integral e Integrada” segundo a SEE/MG o Estado “ampliou e qualificou a oferta da Educação Integral e Integrada na rede estadual de forma significativa, saindo de 101.687 mil estudantes atendidos em 2014 e atendendo em 2017 a 148.439. Esse trabalho é resultado de um esforço coletivo, que envolve a participação de todos” (MINAS GERAIS, 2018, p.3).

Nesse contexto, a SEE aponta que a atuação do estado depara-se com quatro perspectivas na implementação dessa política, a primeira e a segunda consiste no alcance das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (2014-2024) com padrões mínimos estabelecidos. A terceira foca na ampliação do percentual de alunos no tempo integral face ao total de alunos da unidade escolar, potencializando o funcionamento da escola na perspectiva da formação integral. A quarta tem como centro a concretização dos saberes e diretrizes de uma educação popular e cidadã nas escolas. (MINAS GERAIS, 2017).

A estruturação pedagógica dessa política direcionou-se por dez macrocampos temáticos para desenvolvimento do trabalho pedagógico, quais sejam: área de cultura, esporte e lazer, iniciação científica, direitos humanos, educação ambiental, comunidades tradicionais, comunicação e uso de mídias, saúde e acompanhamento pedagógico. Esse último é obrigatório, os outros são de livre escolha da escola. Em relação ao público atendido os critérios adotados para adesão dos alunos são: estudantes que estejam em situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência; estudantes de famílias beneficiárias no Programa Bolsa Família; estudantes que estimulam seus colegas (incentivadores e líderes positivos) e estudantes em defasagem série/idade. O programa orienta ainda a realização de planejamentos coletivos para que o tempo integral não seja apenas um apêndice na escola e a articulação com a família, a comunidade e com a rede de proteção social por meio de parcerias.



Em relação ao quadro de educadores para atuarem na educação integral a SEE/MG enumera a direção da escola; especialista de Educação Básica; professor orientador de estudo e professor de oficinas; professor coordenador (para escolas com quatro turmas ou mais), auxiliar de serviço de Educação Básica bem como demais profissionais da escola.

Segundo a SEE/MGo quantitativo de estudantes atendidos em tempo integral totalizavam 147.671 alunos em 2016 e as unidades de ensino que ofereciam esse atendimento e era de 2.072 escolas. A proporção estipulada pelo PNE (2014-2024) que é de atingir 50% das escolas e 25% de estudantes, Minas Gerais atendia a cerca de 8% do percentual pretendido para os alunos. Conforme dados do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) o Estado tinha 3.665, “destas, 2.072 ofertam Educação Integral, obtendo-se um percentual de 57% das escolas. Assim Minas Gerais cumpria, em termos estatísticos, a Meta 6 do PNE no que tange ao quantitativo de escolas com Educação Integral” (MINAS GERAIS, 2017, p. 8).

A evolução registrada na quantidade de matrículas representa uma conquista no campo da ampliação da jornada escolar no Estado, porém o próprio crescimento faz aumentar de igual modo os desafios na tentativa de se alcançar uma ETI que propicie a desejada formação emancipadora para o exercício de uma cidadania ativa. Porém, Cavaliere (2014) aponta que ainda prevalece características compensatórias em diversos programas de educação integral no Brasil. Na análise de Maurício (2016) a ETI tem como sustentação “[...] sua potencialidade de impacto renovador na educação. As condições da educação brasileira, de passado e presente, tornam a escola de tempo integral inevitável, se é fato que se quer garantir cidadania que contemple todos os direitos e todos os deveres às crianças brasileiras (MAURÍCIO, 2016, p.87).

Em Minas Gerais, o discurso nesse último período, foi o de construir ETI para todos os estudantes em busca da diminuição das desigualdades educacionais por meio de uma escola mais atrativa que, conseqüentemente, contribuísse para a aprendizagem e a melhoria da qualidade na educação. Funcionou? Qualquer resposta nesse sentido poderia ser prematura, o sim poderia ser enganoso e o não inconsistente. Para aferir resultados novas pesquisas precisam ser desenvolvidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS


A melhoria da educação tem sido cada vez mais associada à necessidade ampliação da jornada escolar dos alunos e a extensão da jornada tem sido associada à melhoria do ensino conforme se reconhece no PNE (BRASIL, 2014b). No estado de Minas Gerais essa tendência prevaleceu como uma das justificativas para implementação de políticas de ETI. Embora os resultados ainda sejam tímidos na demonstração da relação direta dessas variantes, a oferta de ETI no sistema público de ensino cresceu no período, conforme os dados acima apresentados.

Dentro dos limites teóricos e empíricos que esse trabalho permitiu movimentar considera-se que as relações estado-sociedade-educação refletem indubitavelmente as contradições de cada período histórico, das quais não se pode fugir, colocando em discussão as condições de produção do conhecimento escolar, a formação propiciada por essa instituição e mesmo a sua função nessa realidade.

Para Brinhosa (2003, p.46), a educação formal na atualidade “(...) está longe de criar uma consciência crítica que propicie o efetivo exercício da cidadania (...)”. Mas o autor constata sua importância no estabelecimento de novas formas de relação que possibilitem a formação de homens capazes de, na prática, atuar como sujeitos ativos. Para tal, exige-se que a formação educacional seja ampla, significativa e enriquecedora das experiências sociais dos alunos, justificativas que se encontram descritas na maioria dos programas, projetos e propostas de educação de tempo integral.

A educação de tempo integral em Minas Gerais desde sua origem não foi uma opção para todos os alunos e diversos aspectos contribuem para fortalecer o entendimento dessa política enquanto compensatória e de caráter assistencialista. Primeiro porque visava atender a um público em condições de privação seja social, cognitivas ou econômicas e em situação de risco. Segundo é preciso analisar as condições da oferta se são adequadas para a concretização do processo educativo por meio das atividades propostas nas escolas. Terceiro é necessário buscar perceber como o trabalho é desenvolvido se na perspectiva de guarda e cuidado ou com base na relação educadores-educandos para uma formação que vise a produção criativa do conhecimento, a emancipação e a autonomia para a vida em sociedade.

Em Minas Gerais no período 2003-2015 os projetos desenvolvidos passaram por diferentes denominações transitando entre as terminologias aluno, escola, educação e política



de educação integral, mas as características de adesão das escolas, de público alvo, da necessidade de estabelecimento de parcerias e de vinculação da ampliação da carga horária escolar com a melhoria dos índices educacionais permaneceram. Delinaram-se como políticas de natureza compensatória determinada inicialmente pelo perfil do público atendido e pelos critérios de adesão que, nessas circunstâncias a ETI pode estar servindo para escamotear desigualdades e manter o *status quo*, representando mais uma estratégia conservadora e assistencialista travestida do discurso de formação para a cidadania, porém passiva.

As diretrizes político-pedagógicas dos projetos desenvolvidos pela SEE/MG priorizaram um público específico oriundo das camadas populares, os mais atingidos por limitações de toda ordem, pela exclusão e discriminação, o que pode causar certa resistência e até preconceito em relação à educação integral no interior das instituições escolares.

Que esses projetos trazem contribuições é inegável e os resultados estão aí para comprovar esse fato, mas que podem melhorar e muito também é incontestável. Com base na análise realizada até o momento infere-se que a educação integral no contexto escolar necessita de maiores investimentos, de critérios de adesão menos seletivistas e de diretrizes que possibilitem uma oferta mais democratizadora e inclusiva na tentativa de evitar o equívoco de oferecer uma formação empobrecida para as classes menos favorecidas inseridas na educação em tempo integral no sistema público de ensino.

Considera-se que manter crianças e jovens em condição de vulnerabilidade na escola por mais tempo, pode evitar exposições a situações de risco, porém, sem contribuir necessariamente para uma formação sólida e integral que poderia fortalecer a luta por alterações no estagnado quadro social da realidade brasileira. Por outro lado, considera-se também que ante quadros sociais de exclusão e violência, a educação em tempo integral torna-se uma possibilidade real de garantir maiores direitos e oportunidades proporcionando formação, proteção e cuidados que talvez jamais tivessem acesso se não fosse por meio da inserção da parcela mais necessitada da população no sistema público educacional.

A temática necessita de novos estudos, tendo em vista que é uma discussão polêmica que provoca controvérsias e o avanço dos estudos demonstra a importância desse debate. Ora se aponta seu caráter político populista, ora a inviabilidade de sua universalização, ora

intenções de confinamento. Inegável é que a educação em tempo integral não pode ser ignorada por quem assume o compromisso de pensar e fazer acontecer a educação nesse país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANASTASIA, A. Minas de todos os mineiros: as redes sociais de desenvolvimento integrado. [Plano de Governo 2011-2014]. Belo Horizonte: Coligação Somos Minas Gerais, 2010.

_____. Antecedentes e origem do choque de gestão. In: VILHENA, R. et al. (org.). **O choque de gestão em Minas Gerais: políticas de gestão pública para o desenvolvimento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, 26 abr. 2007.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001, Seção 1, p. 1.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRINHOSA, M. C. A função social e pública da educação na sociedade contemporânea. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 2. ed., Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR: Caçador, SC: UnC, 2003.

CAVALIERE, A. M. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, 2014.

_____, A. M. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, v. 22, n. 80, p. 51-63, 2009.

MAURÍCIO, L. V. **Condições e interesses pela educação em tempo integral no Brasil**. Educação e Cultura contemporânea. v. 13, nº 33, 2016, p.84-100. Disponível em: <file:///C:/Users/edile/Downloads/2436-10754-1-PB.pdf> Acesso: 10/04/2019.

MINAS GERAIS. **A Educação Integral e Integrada no ensino fundamental em Minas Gerais: organização e funcionamento em 2018**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2018.

_____. **Educação Integral e Integrada: documento orientador**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2017.

_____. **Documento orientador das ações de educação integral no Estado de Minas Gerais:** ampliação de direitos, tempos e espaços educativos. Belo Horizonte: SEE/MG, abr. 2015.

_____. **Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral.** [Orientações para implantação do projeto – operacionalização]. Belo Horizonte:SEE/MG, 2014.

_____. **Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral.** Belo Horizonte:SEE/MG, 2012.

_____. **Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI) 2011-2030.** Belo Horizonte, 2011.

_____. **Projeto Escola de Tempo Integral.** Belo Horizonte:SEE/MG, 2007a.

_____. **Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI) 2007-2023.** Belo Horizonte, 2007b.

_____. **Resolução SEE/MG nº 416/2003.** [institui o Projeto Escola Viva Comunidade Ativa]. Belo Horizonte:SEE/MG, 2003.

_____. **Terceiro diagnóstico: Minas Gerais no Século XXI.** 2002. Disponível em: <http://50anos.bdmg.mg.gov.br/post/exibir/473html> Acesso em: 01-10-2017.

PAIVA, F. R. S. **Educação em tempo integral: cursos e percursos dos projetos e ações do governo de Minas Gerais na rede pública do ensino fundamental, no período de 2005 a 2012.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa/MG, 2013.

SOUZA, E. A. M. Educação de tempo integral [recurso eletrônico]: uma análise das implicações da política de ampliação da jornada escolar na rede estadual de Montes Claros/MG (2011-2014)./Ediléia Alves Mendes Souza. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.925>

TRIPODI, Z. F.; SOUSA, S. Z. A governança em rede na regulação da educação básica mineira: quem governa o quê? **Educação em Revista**, v. 32, n. 4, p. 297-321, 2016.

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

VILHENA, R. Rumo à segunda geração do choque de gestão. In: VILHENA, R. et al. **O choque de gestão em Minas Gerais:** políticas de gestão pública para o desenvolvimento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.



CAPÍTULO 4

INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ICOARACI-PA

Erivelton da Silva Lopes, Docente do Ensino Fundamental,
Prefeitura Municipal de Santa Bárbara do Pará

Shirley Cristina Cabral Nascimento, Docente do Instituto de Tecnologia, UFPA


RESUMO

Este trabalho tem como finalidade realizar um estudo exploratório em instituições educacionais da rede pública estadual de ensino no Distrito de Icoaraci-Pa. Com o objetivo de qualificar alunos com necessidades educacionais especiais matriculados e Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) que ofereça o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que garantem a inclusão de alunos com necessidades especiais, além de constatar se os professores são qualificados para atender esses alunos. Para a realização deste trabalho foi utilizada pesquisa qualitativa e quantitativa, a partir de questionários, visitação às 13 unidades escolares e coleta de informações a partir de dados estatísticos disponibilizados na internet pelos órgãos competentes. O estudo identificou a existência de alunos que estão inseridos em salas regulares, mas que não estão recebendo Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela falta de professores especializados e pela ausência de salas de recursos multifuncionais (SRM), o que compromete o processo de aprendizagem, principalmente para os 218 alunos portadores de síndrome de down matriculados.

Palavras-chave: Alunos deficientes. Educação inclusiva. AEE. Síndrome de down.

INTRODUÇÃO

Segundo a legislação brasileira, são consideradas pessoas com deficiência aquelas que têm impedimentos físicos, mentais, intelectuais ou sensoriais de longo prazo que possam afetar sua participação na sociedade em igualdade de condições. O atendimento escolar é obrigatório a todos os estudantes de 4 a 17 anos, inclusive aos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. Não existe um tipo de deficiência que exclua a criança de ser atendida pela escola em classe regular, sob pena de denúncia aos órgãos da Educação e ao Ministério Público. Por isso, as escolas públicas buscam se adaptar para atender esses alunos, mas como toda mudança desse porte, a adaptação demanda tempo e boa infraestrutura, e mais



ainda, precisa de professores capacitados, para atender com qualidade, e de maneira igualitária a todos os alunos independentemente de serem portadores de deficiências ou não.


As diretrizes apontadas pelo Conselho Nacional de Educação desde 1994, a partir de decretos, resoluções e leis, instituem as ações básicas para implementação das propostas de educação inclusiva. Para definição de uma política nacional para a educação, essas ações governamentais buscam estratégias efetivas para a garantia de ações em nível federal, estadual e municipal (BRASIL, 2007).

O Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS, através do programa BPC na Escola, visa garantir o acesso e a permanência na escola de crianças e adolescentes com deficiência, tornando-os beneficiários do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC), com a participação da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. No município de Belém (PA), em 2012, foram beneficiadas com o BPC, 2.511 pessoas entre crianças e adolescentes com deficiência matriculadas na escola na faixa de 4 a 17 anos, ou seja, crianças e adolescentes em idade escolar.

Segundo Masiero (2009) ainda existem muitas contradições e ambigüidades que permeiam esta modalidade de educação. A própria LDB nº 9.394 prevê que, quando necessário, haverá serviço de apoio especializado para atender ao educando com necessidades especiais (BRASIL, 1996). Mas qual escola da rede pública está preparada para esse tipo de atendimento? Se nem todos os professores são especializados e a escola não possui estrutura adequada para receber esses alunos?

Principalmente para as escolas que atendem alunos com deficiência intelectual, deve ser lembrado que a consolidação das aprendizagens desses alunos deve ser concomitante com suas habilidades, levando em conta suas potencialidades e aptidões, ou seja, merece um olhar individualizado. Sob a perspectiva de Vygotsky, não existe nenhuma criança deficiente - elas não são deficientes, elas têm uma deficiência. Isso porque nenhum deficiente é deficiente por completo. Eles têm uma deficiência em uma determinada área, seja ela intelectual, sensorial ou física, em contrapartida têm outras possibilidades que devem ser exploradas além daquelas áreas que possuem dificuldades.

De acordo com a Revista Nova Escola (2009) são três as principais dificuldades enfrentadas por eles: falta de concentração, entaves na comunicação e na interação e menor



capacidade para entender a lógica de funcionamento das línguas, por não compreender a representação escrita ou necessitar de um sistema de aprendizado diferente.


As causas da deficiência intelectual variam e são complexas, englobando fatores genéticos, como a síndrome de Down, e ambientais, como os decorrentes de infecções e uso de drogas na gravidez, dificuldades no parto, prematuridade, meningite e traumas cranianos. Os Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGDs), como o autismo, também costumam causar limitações. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), cerca de 5% da população mundial tem alguma deficiência intelectual.

Em se tratando de deficiência intelectual, sabe-se que o acesso à informação faz toda a diferença na vida de uma pessoa com síndrome de Down e de sua família, visto que por meio de informações apropriadas, é possível compreender que, assim como as outras pessoas, quem nasce com síndrome de Down vem ao mundo cheio de potencialidades.

Sendo assim, o presente trabalho tem como finalidade verificar algumas instituições educacionais do Distrito de Icoaraci-Pará para identificar se possuem alunos com necessidades educacionais especiais matriculados e salas de recursos multifuncionais (SRM) que ofereça o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que garantam a inclusão de alunos com necessidades especiais, além de verificar a disponibilidade de professores qualificados para atender esses alunos. Busca-se de forma complementar, determinar o perfil dos estudantes com deficiência que estão inseridos nessas escolas, para que assim, seja possível qualificar o atendimento oferecido aos mesmos.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ESTABELECENDO CONDIÇÕES DE IGUALDADE

A igualdade de todos perante a lei existe no papel, mas sabe-se que essa igualdade não é concreta. Pois é sabido que se trata de garantia constitucionalmente assegurada à educação básica e profissionalizante gratuita às pessoas portadoras de deficiência, desde o nascimento e sem limites de idade. Na Constituição Brasileira de 1988 e na Lei 7.853/89, defenderam-se as pessoas com deficiência e sua integração social. Nessa Lei entendeu-se como responsabilidade do poder público assegurar as pessoas com deficiência o pleno exercício de




seus direitos básicos, inclusive os direitos à educação, saúde, trabalho, lazer e previdência social, entre outros.

Levando em consideração que a Constituição Brasileira define que o atendimento educacional especializado deverá ser gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino, e que deverá ter, quando necessário, serviços de apoio especializado para atender as peculiaridades dos indivíduos portadores de necessidades especiais, faz-se necessário o empenho do poder público em fazer com que as escolas da rede pública ofereçam um serviço adequado que garanta além da aprendizagem acadêmica, o estímulo à sua autonomia, uma vez que a educação especial é um direito do aluno e visa à sua integração produtiva e cidadã na vida em sociedade.

A deficiência intelectual constitui um impasse para o ensino na escola comum e para a definição do seu atendimento especializado, pela complexidade do seu conceito e pela grande quantidade e variedades de abordagens do mesmo (BATISTA, 2006). Este parece ser o maior desafio da inclusão, pois provoca inúmeras transformações que são necessárias para o ensino escolar como um todo. A entrada do aluno com deficiência intelectual na escola regular, numa perspectiva inclusiva, proporciona um momento diferenciado para a educação brasileira, na medida em que possibilitam um processo de criação pedagógica, na busca de novos procedimentos de ensino, novas estratégias metodológicas capazes de atingirem o potencial de cada um dos alunos, respeitando suas diferenças e levando-os a inserção no mundo cultural e na vivência histórica enquanto homem presente e atuante em seu tempo (SÃO PAULO, 2008).

A condição de deficiência, principalmente a intelectual, não pode nunca predeterminar qual será o limite de desenvolvimento do indivíduo. A educação na área da deficiência intelectual deve atender às suas necessidades educacionais especiais sem se desviar dos princípios básicos da educação proposta às demais pessoas. Assim sendo, os princípios inclusivistas apontam que elas devem frequentar desde cedo a escola, a qual deve valorizar, sobretudo, os acertos da criança, trabalhando sobre suas potencialidades para vencer as dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento (OLIVEIRA, 2004).

A concepção de desenvolvimento e aprendizagem é radicalmente alterada pela compreensão de Vygotsky e seus colaboradores (LURIA, 1992; VYGOTSKY, 1998, 1999).



Para este autor, o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados e combinados. Postula a necessidade de determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança, que resulta de ciclos de desenvolvimento já estabelecidos, ou seja, o que a criança consegue fazer com autonomia; e o nível de desenvolvimento potencial, o que a criança é capaz de fazer com ajuda, no qual a escola deveria atuar diretamente (OLIVEIRA, 2007).


A síndrome de down é uma deficiência intelectual e o portador dessa síndrome tem um ritmo de aprendizagem mais lento, cujas etapas precisam ser respeitadas. Inteligência, memória e capacidade de aprender podem ser desenvolvidas com estímulos adequados.

Relacionado a essa questão de aprendizagem, Leonardo (2008) demonstra que as escolas brasileiras, especialmente as públicas, têm enfrentado muitas dificuldades, pois não conseguem proporcionar aprendizagem acadêmica nem mesmo às crianças que não possuem deficiência. Tal autor conclui, em seu trabalho, que a inclusão escolar vem se efetivando sem a infraestrutura adequada, carecendo tanto de recursos materiais quanto de recursos humanos, podendo, desse modo, trazer prejuízos ao processo de inclusão que vem acontecendo em escolas públicas. Tal fato evidencia necessidade de maior investimento no processo educacional com vista a efetivação da inclusão escolar.

De forma geral, o objetivo consiste em proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades e como elemento de auto realização, na qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NO DISTRITO DE ICOARACI-PA

A Educação Especial é uma modalidade importantíssima quando se refere à inclusão escolar de alunos com deficiência. Para averiguar as reais condições de inclusão desses alunos, foi realizada uma pesquisa nas escolas públicas do distrito de Icoaraci-Pará cujo objetivo era observar se as escolas possuem alunos com deficiência matriculados e Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) que ofereça Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de constatar se os professores são qualificados para atender as necessidades desses alunos.



Para a realização deste trabalho foram utilizadas pesquisas qualitativas e quantitativas envolvendo a seguinte metodologia: questionários, análise de dados, visitação às unidades escolares e coleta de informações a partir de dados estatísticos disponibilizados na internet pelos órgãos competentes.

Foram visitadas 13 escolas vinculadas à Secretaria Estadual de Educação – SEDUC (PA), sendo 9 escolas estaduais de ensino fundamental e 4 escolas estaduais de ensino fundamental e médio, que oferecem em sua maioria turmas em três turnos, manhã, tarde e noite. Aproximadamente 15% das escolas oferecem 4 turnos e 23% em dois turnos. Das 13 escolas, um total de 327 são de alunos que apresentam pelo menos uma deficiência. Uma parcela não muito significativa desses alunos apresenta deficiência múltipla, ou seja, mais de uma deficiência. Distribuídos entre as 13 escolas, foram contabilizados 22 professores com formação em educação especial, 121 salas regulares e somente 12 salas de recursos multifuncionais. Somente uma escola, não possui nenhum professor e nenhuma sala de recursos multifuncionais, mas atende 4 alunos com deficiência, entre deficientes físicos e intelectuais.

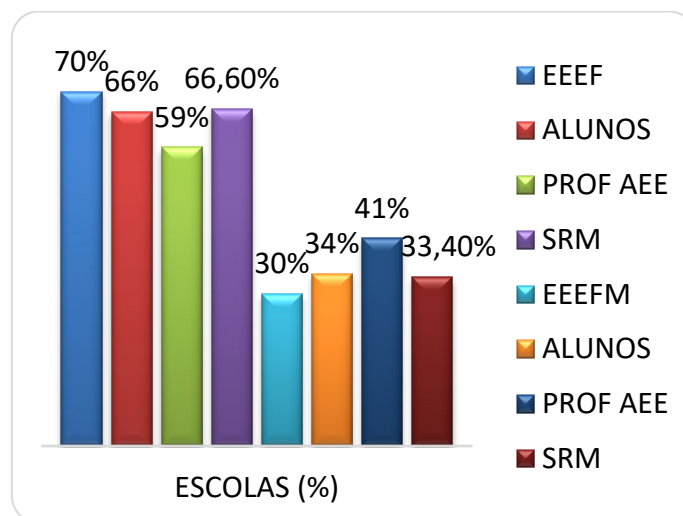
O número de escolas visitadas é pequeno, aproximadamente 20% do total das escolas situadas no distrito de Icoaraci, mas é suficiente para um estudo exploratório, no qual verifica-se a situação real de alunos com deficiência, atendidos em situações diferenciadas e condições diferenciadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados mostram que 70% das escolas pesquisadas, são de ensino fundamental (EEEF) e 30% de ensino fundamental e médio (EEEFM); dos 327 alunos atendidos, 66% estão matriculados em escolas de ensino fundamental e 34% em escolas de ensino fundamental e médio; dos 22 professores, 59% pertencem às escolas de ensino fundamental e 41% às escolas de ensino fundamental e médio; das 12 salas de recursos multifuncionais, 66,6% estão localizadas em escolas de ensino fundamental e 33,4% em escolas de ensino fundamental e médio, conforme Figura 1 abaixo.



Figura 1: Distribuição das escolas, alunos, professores e salas pesquisadas.

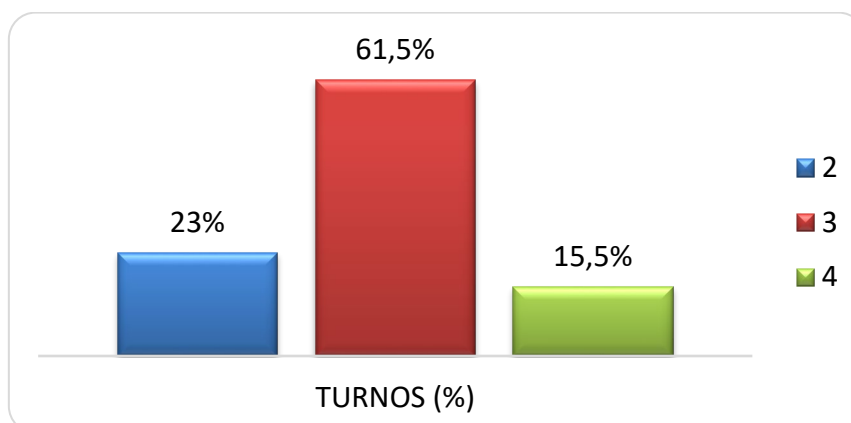


Fonte: Arquivo próprio.

Observa-se através da Figura 1 que os dados estão predominantemente relacionados ao ensino fundamental.

Os resultados mostram que na maioria das escolas, 61,5%, os alunos estudam em três turnos, que somente 15,5% das escolas oferece também o turno intermediário e 23% das escolas oferecem dois turnos, conforme a Figura 2.

Figura 2: Turnos ofertados pelas escolas.

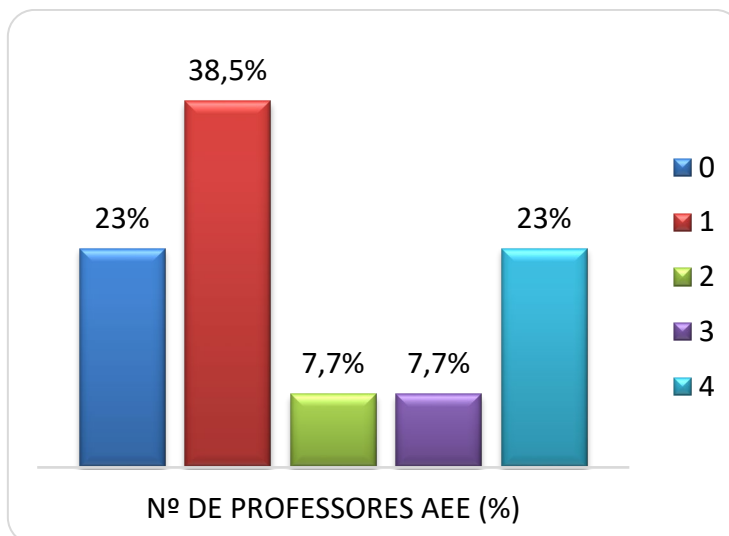


Fonte: Arquivo próprio.

Os resultados mostram que as 13 escolas pesquisadas possuem ao total 22 professores que fazem atendimento especializado, deste total de 13 escolas, 23% não possuem professor, 38,5% das escolas possuem apenas 1 professor, somente 7,7% possuem 2 e 3 alunos e

somente 23% das escolas possuem 4 professores que fazem atendimento especializado na escola, conforme a Figura 3.

Figura 3: Quantidade de professores nas escolas pesquisadas.

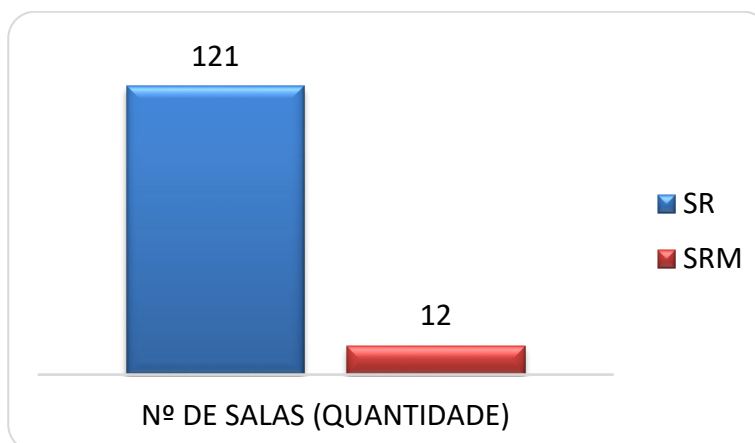


Fonte: Arquivo próprio.

Observa-se na Figura 3 que 23% das escolas não oferecem atendimento escolar especializado aos seus alunos visto que não possuem professor para desempenhar tal função. Isso gera o seguinte questionamento: será que o aluno está recebendo uma educação de qualidade? E que atenda às suas necessidades?

Os resultados mostram que as 13 escolas pesquisadas, possuem ao total 121 salas regulares e somente 12 salas de recursos multifuncionais, conforme a Figura 4.

Figura 4: Quantidade de salas regulares e salas de recursos multifuncionais.

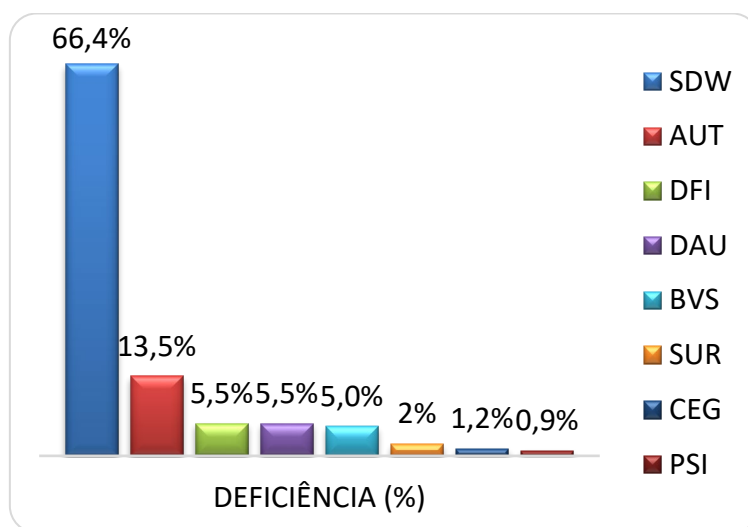


Fonte: Arquivo próprio.

Os resultados mostram também que somente 1 escola não possui nenhuma sala de recursos multifuncionais e que as 12 que possuem, cada uma só possui uma sala de recursos multifuncionais. Observa-se que a ausência de uma sala de recursos multifuncionais indica que o atendimento educacional especializado não está sendo conduzido de forma plena e absoluta.

Os resultados mostram que dos 327 alunos atendidos, 66,4% são portadores de síndrome de down, 13,5% são portadores de autismo clássico, 5,5% são deficientes físicos, 5,5% são deficientes auditivos, 5,0% tem baixa visão, 2% são surdos, 1,2% tem cegueira e 0,9% são portadores de transtornos psicóticos, conforme a Figura 5.

Figura 5: Perfil dos alunos atendidos pelas escolas pesquisadas.



Fonte: Arquivo próprio.

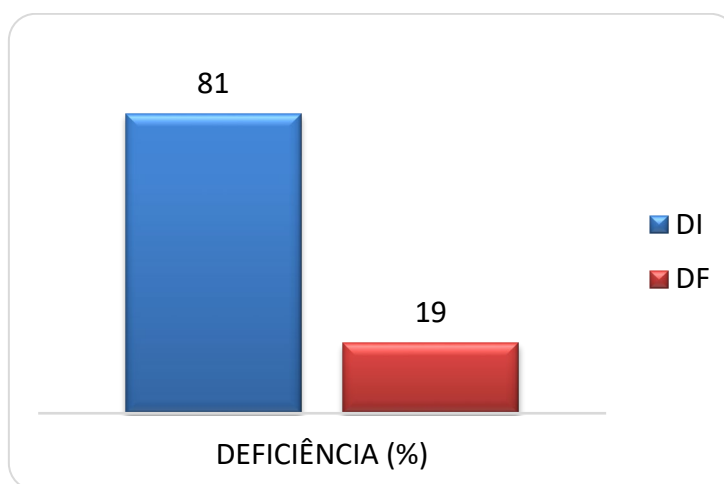
Observa-se na Figura 5 que a maioria dos alunos atendidos pelas escolas pesquisadas, é portadora de síndrome de down. Foi observado também alunos com deficiência múltipla, ou seja, alunos com síndrome de down e deficiência física e alunos com síndrome de down e baixa visão. Vale ressaltar que essas alterações auditivas e visuais implicam em dificuldades adicionais ao desenvolvimento da aprendizagem, pois interferem no desenvolvimento cognitivo desses alunos.

Segundo Voivodic (2008), a criança com síndrome de Down apresenta o mesmo padrão de desenvolvimento de uma criança normal, entretanto isso não significa que ela tenha

a mesma maneira de se desenvolver e aprender da criança normal. É necessário que a estimulação leve em conta seus diferentes modos e ritmos de aprendizagem, em função de suas necessidades especiais.

Analisando as diferentes categorias de alunos com necessidades educacionais especiais observa-se que 81% destes alunos estão incluídos na categoria deficiência intelectual e somente 19% são portadores de deficiência física, conforme a Figura 6.

Figura 6: Distribuição em função da natureza da deficiência.

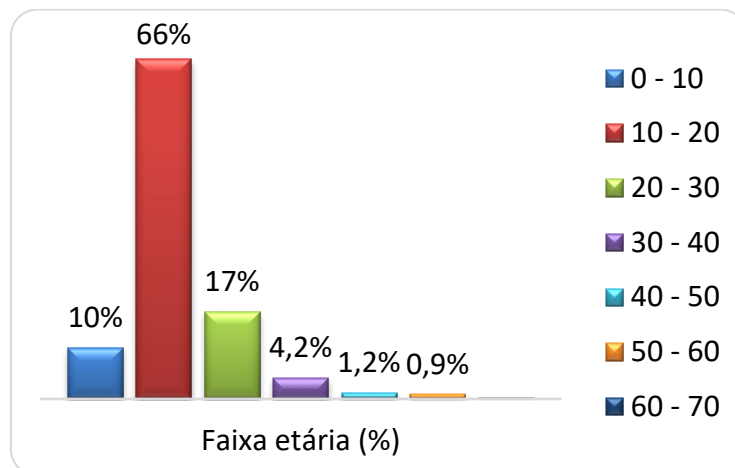


Fonte: Arquivo próprio.

Vale ressaltar que a matrícula de alunos portadores de deficiência, está vinculada a apresentação um diagnóstico clínico realizado por profissionais habilitados com o objetivo de identificar o aluno e suas respectivas necessidades especiais, a fim de garantir a elegibilidade aos serviços educacionais. Essa exigência sugere que o número de alunos pesquisados neste trabalho pode ser superior ao encontrado pois, provavelmente estariam incluídos em sala regular, alunos portadores de deficiência que por algum motivo não tiveram acesso a um diagnóstico clínico que pudesse esclarecer a natureza da sua deficiência.

Analisando as diferentes faixas etárias dos alunos com necessidades educacionais especiais observa-se que 66% destes alunos estão incluídos na faixa etária entre 10 e 20 anos, conforme a Figura 7 abaixo.

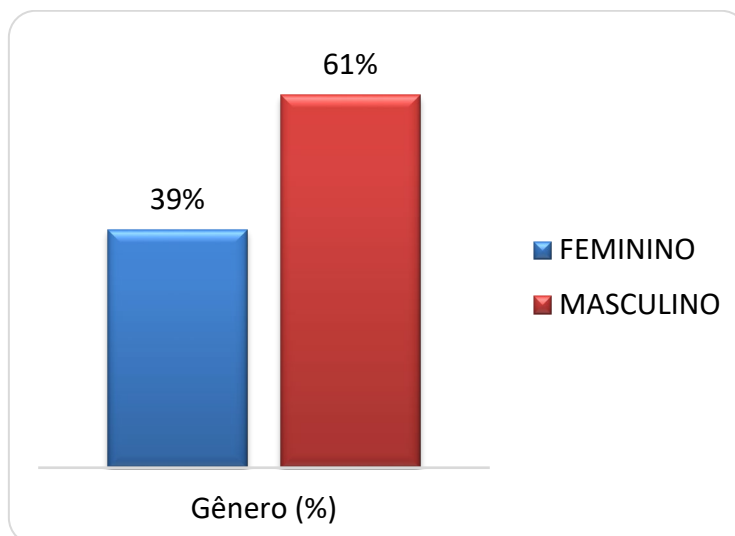
Figura 7: Distribuição da faixa etária entre os alunos.



Fonte: Arquivo próprio.

Analisando a diferença de gênero entre os alunos com necessidades educacionais especiais observa-se que 61% destes alunos são do sexo masculino e 39% do sexo feminino, conforme a Figura 8.

Figura 8: Distribuição de gênero entre os alunos.



Fonte: Arquivo próprio.

Observa-se através das Figuras 7 e 8, que os alunos são em sua maioria do sexo masculino e estão predominantemente em idade escolar, ou seja, a maioria é jovem com idade inferior a 20 anos.



CONCLUSÕES

O presente trabalho teve como foco principal verificar a disponibilidade do atendimento educacional especializado, ou seja, realizar um estudo exploratório do processo de inclusão de estudantes portadores de deficiência na Região Metropolitana de Belém (RMB), mas dada a dificuldade em relação ao número elevado de escolas a serem visitadas, optou-se por reduzir o espaço amostral e conduzir o estudo em uma amostra de escolas localizadas no distrito de Icoaraci-Belém-Pa.

A partir dos dados pesquisados, concluiu-se que a maioria das escolas visitadas são escolas de ensino fundamental, desempenham suas atividades em três turnos, possuem salas de recursos multifuncionais e professores com formação em educação especial.

Os alunos com necessidades educacionais especiais atendidos nas escolas pesquisadas são em sua maioria do sexo masculino, com idade entre 10 e 20 anos e portadores de síndrome de down.

Observou-se que se levando em consideração os portadores de síndrome de down e os portadores de autismo clássico, totaliza-se aproximadamente 80%, ou seja, a grande maioria dos alunos são portadores de deficiência intelectual, alunos estes que necessitam de apoio pedagógico, de atenção especializada, de adequações curriculares e mais, necessitam de um olhar individualizado. Como o aluno com deficiência intelectual geralmente apresenta dificuldade cognitiva, a escola deve ser diferenciada no sentido de viabilizar o processo de construção do conhecimento.

Pode-se concluir que nem todos os alunos estão tendo acesso a um ensino de qualidade, visto que o atendimento escolar especializado não está sendo realizado de forma plena e satisfatória, principalmente para os alunos da escola EEEF Geny Gabriel Amaral que não possui professor especializado e nem sala de recursos multifuncionais. Os alunos portadores de deficiência, física e intelectual, estão inseridos em salas regulares e somente um trabalho de observação mais aprofundado seria suficiente para aferir a qualidade desse atendimento.

Em relação à disponibilidade de profissionais especializados, foi possível observar que nas escolas pesquisadas, a média foi de 15 alunos atendidos para cada professor.

Há de se observar que muitas questões precisam ser discutidas e avaliadas antes da inclusão acontecer de fato, pois a escola que recebe esses alunos precisa estar preparada para atendê-los de forma satisfatória e dar uma educação de qualidade para que esses alunos fiquem à vontade e não se sintam incapazes de aprender por conta de suas necessidades.

Acredita-se que todos os alunos merecem ter uma educação de qualidade e com os alunos especiais não pode ser diferente. Afinal, ser diferente é normal.

REFERÊNCIAS

BATISTA, C. A. M. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**, 2ª Ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.> Acesso em 07/07/2015.

BRASIL. Ministério da Educação; **Secretaria de Educação Especial**, Legislação Específica, CORDE – Apoio às pessoas portadoras de deficiência, Lei nº7.853, 1989, disponível em < <http://www.portal.mec.gov.br> >. Acesso 20 out. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação; **Secretaria de Educação Especial**. Política Nacional de Educação Especial. Brasília, Secretaria de Educação Especial, 1994. Disponível em < <http://www.portal.mec.gov.br> >Acesso em 28/10/2015.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**; MEC/SEESP, 2007. Disponível em < <http://www.portal.mec.gov.br> >Acesso em 30/09/2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica Nacional - LDBN**: Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. São Paulo: Ed. Esplanada. BRASIL. Ministério da Educação MEC/SEESP; 2001. Disponível em < <http://www.portal.mec.gov.br> >Acesso em 04/10/2015.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome - MDS. **Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC)**. Belem/PA-BPC-na-Escola:-Deficientes-matriculados-por-cidade-do-Brasil, 2012. Disponível em < <http://www.portal.mec.gov.br> >Acesso em 05/10/2015.

LEONARDO, N. S. T. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas públicas. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v.12, n.2, p. 431-440, 2008.

LURIA, A. R. A. **Construção da Mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

MASIERO, A. **Os novos paradigmas da inclusão**. 2009. Disponível em: <<http://www.pedagogia.com.br/artigos/novosparadigmas/>>Acesso em: 23 out. 2015.

OLIVEIRA, A. A. S. **Formas de organização escolar: desafios na construção de uma escola inclusiva**. In: OMOTE, S. Inclusão: intenção e realidade. Marília: Fundepe, publicações, 2004, p. 77-112.



_____, A. A. S. **Um diálogo esquecido – A vez e a voz de adolescentes com deficiência.** Londrina: Práxis, 2007.

REVISTA NOVA ESCOLA. **A tecnologia que a ensinar.** Edição especial nº 223 Junho/Julho 2009. > Acesso em: 22 de out. 2015.

SÃO PAULO (SP) **Secretaria Municipal de Educação.** Diretoria de Orientação Técnica; Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT, 2008. >. Acesso 24 de out 2015.

SEDUC (PA) **Secretaria Estadual de Educação.** COEES, Coordenadoria de Educação Especial, 2015.

VOIVODIC, MAMA. **Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente – O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 6ª ed., 1998.

_____, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2ª ed., 1999.



CAPÍTULO 5

ENTRE A VOCAÇÃO E A PROFISSIONALIZAÇÃO: MEMÓRIAS DE EDUCADORAS EM ITABUNA (1986- 1992)

Kaliana Oliveira da Hora, Especialista em História do Brasil, UESC,
Mestra em História, UNEB

RESUMO

Nascidas no Sul da Bahia entre 1940 e 1960, as protagonistas dessa história cursaram magistério em Escolas Normais e ingressaram no ensino superior. A partir do trabalho docente sentiram a necessidade de atuar no sindicato. As Escolas Normalistas frequentadas por elas valorizavam o caráter vocacional como elemento significativo para a escolha da profissão de educadora, contudo a partir dos anos 1960, a profissão docente encontra-se no limiar entre vocação, satisfação das necessidades materiais e profissionalização². As jovens constituíram um novo perfil de profissionais da educação, pois reivindicaram melhorias salariais e deram um novo caráter para a profissão. Nesse ínterim, as tias e professoras beneméritas passaram a ser substituídas por profissionais de ensino. As narrativas sobre a escolha pela profissão, atuação sindical e familiar se entrelaçam. Elas exigem também olhares específicos a construção do gênero. Tal conceito analítico afirma o caráter social da construção da identidade feminina e masculina em distintos locais, períodos históricos e grupos³. Nessa perspectiva, as histórias experimentadas pelas personagens apresentam uma pluralidade de experiências de mulheres que ora se assemelham e ora se distanciam. Essas mulheres possuem como cenário a cidade de Itabuna entre as décadas de 1980-1990, época que corresponde a formação educacional, atuação profissional e sindical das personagens. Exponho apenas as narrativas de duas das educadoras entrevistadas devido a brevidade do texto. Foram destacadas semelhanças entre as mulheres que colaboram com o estudo das coletividades na medida em que trouxeram à tona o modo como as personagens se constituíram educadoras e sindicalistas, mas foram consideradas também as exceções, ou seja, a diversidade da trajetória das entrevistadas⁴. A análise das fontes orais foi orientada pelo trabalho de Daniel James (2004), em que o estudioso utiliza de recursos da crítica literária, antropologia e história para problematizar as leituras sobre as narrativas orais, pois considera que os depoentes não devem ser vistos como meros depositários de informação. Cabe aos pesquisadores investigarem o conteúdo das narrativas e a forma como os depoentes organizam no presente os discursos sobre experiências passadas⁵.

²LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del(org.) História das Mulheres no Brasil. 5ªed. SP: Contexto, 2001p.443-481.

³LOURO, Guacira Lopes. “A emergência do ‘gênero’” In Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Rio de Janeiro: Vozes, 1997, p.14-36.

⁴Ver BULST, Neithard. Sobre o objeto e método da prosopografia. In: Politeia. Hist e Soc. Vitória da Conquista, v.5 ,n 11, 2005 , p.53.

⁵JAMES, Daniel. Contos narrados nas fronteiras: A história de Doña Maria, história oral e questões de gênero. In: BATALHA; TEIXEIRA DA SILVA, FORTES. Culturas de classe. Campinas: Editora Unicamp, 2004, p.287-313



Palavra chave: História, Educação e Gênero.

“COMO PROFESSOR VOCÊ SABE QUE A GENTE NÃO ENRIQUECE”

Senhora ansiosa, séria e de fala paulatina, I. Dias é uma das diretoras mais antigas da Associação Secundarista dos Professores de Itabuna. Ansiosa, ela pede para ver o questionário antes do início da entrevista, me diz não gostar de entrevista e compartilha comigo o receio de não se lembrar das respostas para as questões que elaborei. Durante a gravação, como uma professora que busca auxiliar o ouvinte oferecendo informações, ela me pergunta: “- Eu estou respondendo as questões direitinhas? Está muito rápido pra você?”⁶ Sorrio e informo que sim, está tudo bem! Logo percebe que ninguém melhor do que ela para falar de si, portanto se livra da insegurança e me conta histórias sobre família, profissão e sindicato. São histórias que se entrelaçam.

“O aposentar não é parar de atividade⁷”. Ao pronunciar essas palavras, a educadora nascida em 1939 e criada na Fazenda do pai em Ilhéus, justifica a escolha em trabalhar após a aquisição da aposentadoria na rede estadual e municipal de ensino em Itabuna. A escolha pelo trabalho é compreendida também como uma forma de adquirir conhecimento e colaborar com a sociedade “a gente acredita no social, a gente acredita nisso que não é remunerado, mas é remunerado em conhecimento. Você está no mundo pra se doar também”⁸.

Presente na formação e na vida, comum as professoras, a doação e a sede pelo conhecimento presentes nas escolhas atuais possuem relações com a formação profissional da entrevistada: “Certa vez a professora L. Camara, disse assim, vocês estão aqui no magistério, se vocês querem juntar dinheiro, desistam! Mas a gente sempre ficou. A gente vê que a gente deu uma ajuda à sociedade. Levando conhecimento e trazendo pra si também.”⁹


A valorização da função que exerceu como educadora é semelhante ao pensamento de outras educadoras que cursaram o magistério em cidades do Sul da Bahia entre os anos 1960-1970. Em ambos o caráter missionário e vocacional era mais importante do que o ganho financeiro. Nessas instituições um conjunto de valores e práticas é incentivado: há uma valorização da vocação das mulheres para o magistério conduzindo-as a cumprirem “tarefas

⁶VALE, I.D.da S. (77 anos) Entrevista realizada na Fundação Lourdes Lucas em Itajuípe no dia 09.06.2016.

⁷Ibidem 2016

⁸Ibidem 2016

⁹Idem 2016



subalternas atribuídas às suas virtudes de submissão, de gentileza, de devotamento, de docilidade, de devotamento e abnegação¹⁰”.

No desenrolar da entrevista, ela diz ter sido a primeira diretora da Associação Secundarista dos Professores de Itabuna¹¹. Anterior sua gestão a instituição foi dirigida por homens “através de um livro de ata a gente descobriu que todos os presidentes eram homens¹²”. O posto de primeira presidente da Associação dos Professores de Itabuna, ocupado em 1982, resultou do convite para compor a chapa lançada pelo candidato a vice-presidente da associação, R. Alves.

A ocupação do cargo de presidente da instituição suscita reflexões sobre a ausência de mulheres na direção da Associação dos Professores¹³xii. Tal afirmativa concorda com Louro (2001), quando ela diz que somente a partir dos anos 60 encontramos uma entrada mais acentuada das mulheres em instituições que visam a melhoria das condições salariais e profissionais. Portanto, a chegada de I.D. da S. Vale na presidência da associação participa do processo de feminização da profissão docente e por sua vez das associações sindicais.


A percepção sobre a pouca atuação feminina no sindicato foi entrelaçada à reflexão sobre a ocupação feminina em cargos políticos. Essa, por sua vez, ganhou contornos atuais quando I. D. da S. Vale comparou a deposição de Dilma Roussett, “Pra Dilma se afastar eles foram rápidos. Pra Cunha. Você sabia que o repórter ontem à noite e hoje dizendo que poderá Cunha não ser cassado. Então, mulher, sendo mulher, né? Dilma” e a candidatura de Hillary Clinton nos EUA. “Agora eu estou lembrando da primeira mulher a se candidatar ao cargo de

¹⁰VALLE, Ione Ribeiro. Da ‘identidade vocacional’ à ‘identidade profissional’: a constituição de um corpo docente unificado. *Perspectiva*. Florianópolis, v.20, n. Especial,, jul./dez.2002, p.212

¹¹Associação dos Professores de Itabuna foi fundada na década de 1950. De acordo com Souza (2006) a entidade não possuía “peso político”, pois restringia –se a uma frágil defesa dos direitos trabalhistas de profissionais. Na década de 1960 a associação conquista reconhecimento, sendo considerada de Utilidade Pública com base na Lei Estadual nº02254/65 e na Lei Municipal nº470 de 08.07.1960. O golpe de 1964 e por sua vez a repressão militar advinda com o mesmo colabora para inércia política do sindicato. O retorno ao regime democrático e a promulgação da CF de 1988 asseguram o direito a liberdade organizativa dos sindicatos e consequentemente a defesa do direito dos trabalhadores. Nesse contexto em 1989 a API transforma-se em Sindicato vinculando –se a APLB e tornando –se Delegacia Regional do Cacau. Nessa condição atende aos municípios de Buerarema, Itajuípe, Aurelino Leal, Itapé, São José da Vitória, Jussari e Barro Preto.

¹²VALE, Iveta Dias da Silva (77 anos) Entrevista realizada na Fundação Lourdes Lucas em Itajuípe no dia 09.06.2016.

¹³Enquanto associação dos professores, a instituição cumpre com tarefas pontuais, visita das escolas e consulta dos professores, somente quando a associação é reconhecida como sindicato em 1989 ampliam-se as atividades e reivindicações dos educadores



presidente dos Estados Unidos. Hillary Clinton, né? Tá lá e tá quase paralela, então eu vejo que a mulher ainda é como é que se diz? Discriminada!¹⁴ “


A ausência de mulheres candidatas ao cargo de presidente ou eleitas presidente na história dos EUA comparado a pouca representatividade feminina no cenário nacional brasileiro permite refletir sobre uma construção da cidadania que possui como pensamento universal as ações e interesses dos homens. Quando recorremos à história da participação política feminina no Brasil, o processo de exclusão torna-se mais claro, pois até o Código Eleitoral de 1932 e a Constituição Federal de 1934, as mulheres eram impedidas de votar. A luta das sufragistas era fortemente rechaçada pela produção e divulgação de ideias científicas que consideravam as mulheres biologicamente inferiores aos homens e aos posicionamentos políticos que negligenciavam direitos civis e políticos para as mulheres, pois consideravam que o voto do pai e esposo representava o interesse da família e das mulheres. Havia também a possível ameaça de que as mulheres interessadas pela vida política negligenciassem os afazeres domésticos e contribuíssem para a destruição da família e a organização social dos gêneros.

Atualmente as mulheres possuem os direitos políticos assegurados por lei, conforme observamos, inclusive no interior dos partidos políticos, os papéis atribuídos aos gêneros tendem ainda a restringir a participação política feminina. A percepção da discriminação entre os gêneros na política comentada por I. D. S. do Vale encontra defensores que se expressam das mais diferentes formas, com inclusão da nota publicada na *Coluna Contexto* publicada no *Diário de Itabuna*,

Homens do mundo, univos. Estamos passando já para a condição de terceiro sexo e se já fomos o ‘forte’ daqui a pouco seremos o frágil, se não fisicamente pelo menos em termo de direito. Em nome não sei mesmo de que, os homens estão a recuar diante das mulheres. Cedem – lhe a vez, a oportunidade, o direito – como antigamente lhes cedíamos apenas a oportunidade de sentar. E elas com toda desfaçatez vão comendo pelas beiradinhas – e daqui a pouco vão estar raspando o fundo do prato (Raimundo Galvão, Diário de Itabuna, Itabuna 03. 1990)

Na publicação foi compartilhada a sensação de coação de alguns homens frente a participação feminina em cargos de poder. Por essa razão os homens foram convidados a se unirem contra os avanços, pois representavam uma ameaça ao poder masculino. O acesso ao

¹⁴ VALE, Iveta Dias da Silva (77 anos) Entrevista realizada na Fundação Lourdes Lucas em Itajuípe no dia 09.06.2016.



ensino superior, ao trabalho e à participação política sindical já eram permitidas às mulheres pesquisadas, ou seja, explicações científicas que inferiorizam e excluíam as mulheres desses espaços e falas de contrários à participação política feminina, como a exposta acima, já não eram tão eficazes, contudo a sua atuação nesses ambientes não conseguiu romper com as tarefas, tradicionalmente atribuídas ao gênero feminino, o cuidado com o lar e a maternidade. “Essa é uma característica geral na participação política da mulher. Sua atuação na esfera pública ainda não conseguiu romper as determinações do mundo doméstico, de suas responsabilidades familiares e de seu componente maternal”¹⁵.

No entanto são escassas as notas em que são apontadas as dificuldades em conciliar a formação e atividade profissional com os afazeres domésticos¹⁶. Em sua maioria, observamos que é permissível a entrada das mulheres no mercado de trabalho e em alguns casos até mesmo na política, contudo as mesmas devem cumprir com as atividades que já desempenhavam no âmbito doméstico, “canta no coral da Igreja ou faz costuras para as mães pobres. Lava roupa e leciona no grupo escolar para equilibrar o orçamento doméstico, mas com isso sente-se feliz porque se sente como um ser social útil”¹⁷”

Em alguns casos, as mulheres poderiam abdicar de alguma atividade para cuidar das atividades domésticas. Nesse ínterim, em 1988, I. D. da S. Valle substitui a labuta sindical pela labuta materna. Era hora de ninar, contar histórias e ensinar a cria que decidiu adotar juntamente com o esposo. “Então meu filho precisava da minha presença porque eu sempre acreditei que criar um filho não é deixar na mão de uma pessoa que não é a mãe ou até algum parente. Você tem que passar pra ele os primeiros ensinamentos”¹⁸”


Em nome da maternidade a filósofa então se despede do trabalho realizado em parceria com A. S. Lima, pessoa com quem estabeleceu laços de amizade no ambiente escolar e partilhou interesses em comum, capazes de convencer A. S.Lima a aceitar o convite para candidatar-se à presidência do sindicato nas eleições de 1986. A partir daí, A.S.Lima dirigiu a instituição por três gestões (1986-1992), até o retorno de I. D. da S. Valle em 1992, quando

¹⁵COSTA, Ana Alice Alcântara. As donas no Poder: Mulher e política na Bahia. Salvador: NEIM, UFBA – Assembléia Legislativa da Bahia. 1998, p88.

¹⁶vi Itabuna Ba, 28.07 a 04.08 de 1989. Caderno especial. Mulher conquista seu espaço.

¹⁷ii Esposa e mãe. Diário de Itabuna, 06.1986

¹⁸VALE, I. D.da S. (77 anos) Entrevista realizada na Fundação Lourdes Lucas em Itajuípe no dia 09.06.2016.



A. S. Lima solicita apoio da antiga companheira para lidar com os conflitos emergentes entre os membros da instituição filiados ao PC do B, PSDB e não filiadas a partidos.

“SEMPRE TIVE VONTADE DE SER PROFESSORA. DESDE CRIANÇA”


Nos primeiros momentos da conversa, A. S. Lima, nascida em Itabuna em 1948, se apresenta como uma mulher preocupada desde sempre com as questões sociais. É como se o interesse pela vida política lhe fosse nato. “A questão do coletivo sempre foi muito forte em mim. Entendeu? Independente! Desde jovem eu tinha uma visão muito voltada para a questão do social e do coletivo¹⁹”. O mesmo pode ser dito sobre a escolha pela docência e atuação na rede estadual de ensino, “Sempre tive vontade de ser professora. Desde criança. Foi nato. Eu assumi a docência. Gostava! Adorava ser professora de sala de aula²⁰”!

As escolas Normais surgidas até meados do século XX associam o ato de ensinar a uma espécie de dom. São escolas que constroem o perfil do professor missionário e virtuoso. A. S. Lima foi aluna do Curso Normal no Colégio Estadual de Itabuna, no qual provavelmente, a vontade de ensinar foi reforçada e justificada como uma escolha vocacional. Posteriormente, ela cursou Ciências Físicas e Biológicas pela Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna - FESPI. As experiências vivenciadas pelas educadoras após meados do século oportunizaram um encontro da aptidão para o ensino com o interesse pelos problemas que enfrentavam as professoras quando se inseriam no mercado de trabalho. Parcela dessas mulheres sentiu a necessidade de enfrentar esses problemas a partir da atuação em movimentos sociais, sindicatos e vereança.

Durante a entrevista A. S. Lima repetidamente disse que a atuação na câmara dos vereadores em Itabuna e na API\APLB Sindicato era decorrente das experiências vivenciadas no ambiente trabalhista. Mas em meio a repetições surgem informações que demonstram influências familiares e que desnaturalizam o tempo, pois no primeiro momento ela diz se interessar desde sempre pelas questões coletiva, “. Então eu acho que essa coisa do meu sogro

¹⁹LIMA, Anorina Alves Smith Lima. (68 anos) Entrevista realizada no Conselho Municipal de Educação em Itabuna em 18.05.2016

²⁰Ibidem, 2016.



e também a convivência no sindicato, onde havia a necessidade de uma ocupação de um espaço onde a gente pudesse também ter uma representação. Isso me levou para a política²¹” .

O casamento não foi um impedimento para que A. S. Lima atuasse no âmbito político. Ao contrário as relações mantidas com o sogro, eleito vereador por três vezes, e o casamento com uma liderança do PSDB corroboraram para seu envolvimento político. A colaboração se dá desde a inspiração até o acesso ao mundo público. Costa (1998) destaca que, a participação das mulheres na câmara ou na prefeitura possui mais viabilidade quando as mesmas pertencem a família de representantes políticos. Elas atuam nesses espaços para cumprir com os interesses da família ou grupo. No caso de A. S.Lima, a inserção na política se deu pela sua atuação no sindicato, contudo a escolha pelo partido se deu pela já atuação do esposo no PSDB “[...] eu tive que entrar para um partido político. No mesmo que o meu marido já militava na época que era ligado ao partido político de Ubaldo Dantas, candidato a prefeito [...] Então eu me filiei ao PSDB²²” .


O fato de pertencer a uma família de pessoas envolvidas com a política colaborou para sua eleição. A.S. Lima diz ter sido ajudada pelo esposo. Inclusive o Jornal Agora, administrado pelo diretor do PSDB foi um dos mecanismos utilizados em prol da sua campanha. Nesse contexto, os interesses da vereança se ampliam, pois há de se preocupar com as demandas da categoria e os interesses do partido do qual o marido pertence. Eleita em 1992, A.S. Lima atuou como vereadora, mãe, esposa e sindicalista. Indagada sobre como conseguia cumprir com as tarefas domésticas, sindicais e docentes, A. S. Lima contou com apoio da mãe para cuidar das suas três filhas. O pai de Anorina era proprietário de uma mercearia, já a sua mãe era responsável pela realização das tarefas domésticas. Com os filhos crescidos e, divorciada do esposo, ela se viu novamente responsável por essas atividades na casa da filha.

A escolha pela longa jornada de trabalho é apresentada como uma necessidade material “Eu tinha 60 horas no Estado. Eu fiz dois concursos. A gente ganhava muito pouco né? Aliás, professor até hoje ganha muito pouco! Então eu fiz dois concursos. Então eu tinha duas cargas horárias²³”. Desse modo, diferentemente das mulheres que se tornaram educadora

²¹LIMA, A.A.S. (68 anos) Entrevista realizada no Conselho Municipal de Educação em Itabuna em 18.05.2016.

²²LIMA, A.A.S. (68 anos) Entrevista realizada no Conselho Municipal de Educação em Itabuna em 18.05.2016.

²³LIMA, A. A. S. (68 anos) Entrevista realizada no Conselho Municipal de Educação em Itabuna em 18.05.2016.



até a década de 1930, a renda conquistada com o trabalho docente era parte importante da renda familiar, ou seja, a remuneração decorrente do trabalho não era concebida como renda complementar. Somente houve uma alteração na carga horária pós - promulgação da Constituição Federal de 1988, pois em período anterior os professores da rede pública de ensino não podiam se reunir em sindicatos, eles tinham permissão para operar em associações, portanto operavam fora da legislação trabalhista.

Tal conquista permitiu que a entrevistada se dedicasse ao sindicato. Em alguns momentos os 14 anos em que militou no sindicato era posto como uma paixão, em outros, o tempo dedicado ao sindicato apontou a necessidade de abdicar dos cursos de pós-graduação “Eu tive a oportunidade de ir para a universidade fazer curso. Então eu sempre releguei isso por causa do movimento. Esse negócio aí me tirou do foco de ir para universidade²⁴”.


Há narrativas em que discorrem sobre como era tocada a política sindical entre os anos 80 e parte dos anos 90. E outras que questiona a forma como os partidos políticos interferem na atuação política atual. É quase um lamento. Então eu era do grupo independente. “E a gente lá em Salvador por exemplo. Mas muita coisa a gente perdia na votação. Porque eles eram maioria, o PC do B. A APLB é uma extensão do PC do B²⁵”. O lamento de A. A. S. Lima é compartilhado por mais algumas pessoas, sendo uma das primeiras questões postuladas pela companheira A.M. da Silva durante a entrevista, “os partidos tomaram a liderança dos sindicatos, pra mim foi muito difícil. Eu gostava de um trabalho mais livre, onde fossem suprapartidários os sindicatos. Mas depois começou a entrar essa questão partidária”. Mas deixemos essas divergências partidárias para serem trabalhadas em outro trabalho, nos atentemos no momento a uma breve apresentação das personagens dessa história.

“EU ACHO QUE JÁ NASCI PRA SER EDUCADORA”

No Colégio Sistema, encontrei com uma senhora franzina, itabunense, disposta e bem humorada. A.M. da Silva prefere ser chamada de Zázá. Aos 75 anos, a ex-professora da rede municipal e estadual de ensino, com a fala carregada de risos justifica sua permanência na rede privada de ensino, “Você é educador por natureza. De repente você se vê em casa. Não é

²⁴LIMA, A. A. S. (68 anos) Entrevista realizada no Conselho Municipal de Educação em Itabuna em 18.05.2016.

²⁵ Ibidem



dona de casa. Não sabe cozinhar. Não sabe fazer nada, então o negócio é procurar se envolver com o trabalho²⁶.”

A dedicação ao trabalho e aos estudos Zázá diz ser influência dos pais, “A minha vida profissional a formação que eu obtive tanto eu como meus irmãos foram de valores passados por minha família que eram pessoas simples, mas entenderam que estudar é que era a meta pra se chegar lá.²⁷” Sem grande fortuna para herdar, filha de uma empregada doméstica e um garçom, A. M. da Silva e os seis irmãos souberam que a dedicação aos estudos seria uma forma de garantir ascensão social. Nesse contexto, A.M. da Silva conquistou uma bolsa de estudos no Curso de Magistério na Ação Fraternal de Itabuna.

De acordo com Silva (2012), a instituição escolar, fundada em 1947, tinha registrado no seu estatuto, o seguinte lema: “Fazer o bem sem olhar a quem”. Nesse ínterim, relacionava valores caritativos à formação escolar. Inclusive, além do Curso Normal, a fundadora da AFI, Amélia Amado, oferecia cursos profissionalizantes para mulheres pobres, sendo esses, os cursos de corte e costura, afim de “incluir meninas empobrecidas na dinâmica da formação para o trabalho²⁸ .

O diferencial na entrada de Zazá na instituição é que a bolsa concedida a A. M. da Silva foi dada para um curso destinado a mulheres das classes médias da cidade, pois sendo filha de uma empregada doméstica e um garçom seria comum que ela conquistasse uma bolsa em um curso que estava de acordo com sua classe social. Esse diferencial colaborou para sua ascensão social, pois após obter o Curso Normal pôde trabalhar como educadora e financiar o Curso de Pedagogia na FESPI. Ela narra ter sido árduo a obtenção do curso de graduação “Eu tive muita dificuldade porque eu não tinha condições. Pagava um mês, no outro eu dizia que ia tirar o cheque, mas a coisa foi bem (risos). Eu terminei concluindo quando ela se tornou gratuita e estadualizada²⁹”

Indagada sobre a escolha pela docência ela explica “eu acho que já nasci pra ser educadora porque eu não quero mais, porque não pagam bem³⁰”. Ao contrário, eu luto para


²⁶SILVA, A. M. da. (75 anos). Entrevista realizada no Colégio Sistema em Itabuna no dia 30.06.2016.

²⁷ Ibidem, 2016.

²⁸SILVA, Oliveira Adriana. **Damas da sociedade**: caridade, política e lazer entre as mulheres de elite em Itabuna (1924 – 1962). Dissertação de Mestrado, Feira de Santana: UEFS, 2012, p.90.

²⁹SILVA, A. M. da. (75 anos). Entrevista realizada no Colégio Sistema em Itabuna no dia 30.06.2016.

³⁰ Ibidem, 2016.



que aconteça tudo de bom. Sempre lutei. Por isso que eu fui pra o sindicato³¹. Perguntei se A.M da Silva havia se casado e tido filhos a fim de lhe inquirir como era conciliar o casamento, a maternidade, a labuta sindical e docente. Ela afirmou não ter tido filhos, mas juntamente com a irmã colaborou com a criação dos sobrinhos. Com bom humor diz não ter se casado “Eu acho que eu não encontrei alguém pra me achar do jeito que eu sou porque aquela coisa do machismo que quer a mulher daquele jeitinho que eles gostam. Eu nunca fui muito dessa linha. Entendeu”? (Risos). Talvez ela não tenha atendido a um dispositivo da sexualidade comum no período, o casamento.

Diante do exposto nós retomamos a nossa conversa sobre vida sindical, quando então surgiu uma nova justificativa sobre a participação política, que por sua vez desafia as fronteiras estabelecidas entre o público e o privado, pois em suas memórias observamos que as histórias contadas pelos pais influenciaram sua atuação política, “Já estava na minha história. Na história dos meus pais que sempre participavam de coisa política. Meu avô era político. Meu avô era Medrado. Ele veio das lutas políticas da Chapada Diamantina”³².

Na medida em que narra histórias de família, A. M. da Silva se constitui como uma senhora atuante. Embora tenha hoje sua disposição para as atividades políticas e trabalhistas abaladas por conta da idade avançada, ela demonstra-se como uma senhora engajada em um movimento da Igreja Católica. No momento em que fala sobre o Cursinho da Cristandade do Brasil, movimento no qual a próxima personagem a ser apresentada participa, A.M. da Silva se autoidentifica como uma senhora negra que não aceita ser excluída dos espaços de participação política e social. “Sou da linha de vanguarda do movimento hoje. Porque hoje muita gente não entendeu que o negro deve ter essa participação política e social e tal”³³.


CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências partilhadas em âmbito trabalhistas colaboraram para que as entrevistadas escolhessem atuar no sindicato. Embora em alguns momentos as falas, a exemplo do depoimento dado por I. D. da S. Vale reforçassem a “idéia de que a docência

³¹ Ibidem, 2016.

³² Ibidem, 2016.

³³ Ibidem, 2016.



deve ser percebida mais como um ‘sacerdócio’ do que como uma profissão³⁴. A entrada das mulheres no sindicato, bem como a candidatura de A.A.S. Lima são postos como ações tomadas pelas educadoras a fim de melhorar as condições de trabalho.

Excluídas historicamente dos espaços políticos institucionais, a ocupação de cargos políticos são postos como um avanço quando I.D. da S. Vale pontua a pouca representatividade feminina nos sindicatos e cargos eleitorais. Contudo, essas mulheres lidam com algumas barreiras, pois a maternidade fez com que I.D. da S. Vale abdicasse por um tempo das atividades sindicais, já o tempo dedicado ao sindicato impediu que A.A.S. Lima se dedicasse a participação em cursos de pós- graduação.

O fazer-se educadora em Itabuna estava como dito no limiar entre vocação, satisfação das necessidades materiais e melhorias das condições de vida. Essas relações estavam de acordo com a composição do grupo de professoras constituído por filhas de fazendeiros, comerciantes, garçons e empregadas domésticas. De tal modo que, a remuneração não foi apresentada como salário complementar a renda do esposo, A.A.S. Lima criticou a baixa remuneração salarial e disse que o pouco ganho fez com que precisasse abraçar uma carga horária extensa. Já A. da S. Martins concebeu a entrada no mercado docente como uma forma de uma mulher oriunda das classes populares ascender socialmente.

BIBLIOGRAFIA

LOURO, Guaracira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del(org.) **História das Mulheres no Brasil**. 5ªed. SP: Contexto, 2001p.443-481.

BULST, Neithard. **Sobre o objeto e método da prosopografia**. In: Politeia. Hist e Soc. Vitória da Conquista, v.5, n 11, 2005 , p.53.

COSTA, Ana Alice Alcântara. As donas no Poder: Mulher e política na Bahia. Salvador: NEIM, UFBA – Assembléia Legislativa da Bahia. 1998, p88.

JAMES, Daniel. Contos narrados nas fronteiras: A história de Doña Maria, história oral e questões de gênero. In: BATALHA; TEIXEIRA DA SILVA, FORTES. **Culturas de classe**. Campinas: Editora Unicamp, 2004, p.287-313.

³⁴ LOURO, Guaracira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del(org.) História das Mulheres no Brasil. 5ªed. SP: Contexto, 2001p.450.

LOURO, Guacira Lopes. “A emergência do ‘gênero’” In: **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997, p.14-36

LOURO, Guaraci Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (org.) **História das Mulheres no Brasil**. 5ªed. SP: Contexto, 2001p.443-481.

SILVA, Oliveira Adriana. Damas da sociedade: caridade, política e lazer entre as mulheres de elite em Itabuna (1924 – 1962). Dissertação de Mestrado, Feira de Santana: UEFS, 2012, p.90.

VALLE, Ione Ribeiro. **Da ‘identidade vocacional’ à ‘identidade profissional’**: a constituição de um corpo docente unificado. Perspectiva. Florianópolis, v.20, n.Especial,, jul./dez.2002, p.212.

Fontes orais

LIMA, A.A. S. (68 anos) Entrevista realizada no Conselho Municipal de Educação em Itabuna em 18.05.2016

SILVA, A. M. da.(75 anos). Entrevista realizada no Colégio Sistema em Itabuna no dia 30.06.2016.

VALE, I. D. da S. (77 anos) Entrevista realizada na Fundação Lourdes Lucas em Itajuípe no dia 09.06.2016.

Fontes impressas

Diário de Itabuna(1986)



CAPÍTULO 6

CASCAS DE ÁRVORES DO SERTÃO PARAIBANO COMO FONTE DE CORANTE NATURAL PARA TINGIMENTO DE TECIDOS: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO DE QUÍMICA

Maíre Gomes de Meneses, Graduada em Licenciatura em Química
João Batista Moura de Resende Filho, Professor EBTT-Química, IFPB
Samuel Guedes Bitu, Técnico de laboratório, IFPB


RESUMO

As sequências didáticas podem servir de instrumento norteador para a construção de aulas mais dinâmicas e que associem outras ferramentas didático-pedagógicas, tais como atividades lúdicas, experimentos etc., a partir de um eixo central. Visto como uma ferramenta potente no auxílio das aulas, a experimentação no ensino de química é algo que vem sendo bastante explorada por professores e pesquisadores da área da Didática das Ciências. O presente trabalho teve como objetivo desenvolver uma sequência didática a partir de um estudo de caso que aborde a temática “tingimento natural de tecidos” com plantas comumente encontradas no sertão paraibano, utilizando-se de experimentos investigativos, e aplicar em uma turma de 3º ano do Ensino Médio integrado ao curso técnico de Informática do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), Campus Sousa. Através da aplicação do estudo de caso, foi possível observar que os discentes apresentaram familiaridade com o uso dessas plantas para realização de muitas atividades oriundas do senso comum. Isso contribuiu positivamente na participação dos alunos nas etapas da sequência didática. As atividades experimentais investigativas, associadas à história do estudo de caso, tiveram um importante papel na sequência didática desenvolvida, pois foi essa associação que conseguiu instigar a curiosidade e o interesse dos alunos pelos conceitos químicos abordados.

Palavras-Chave: Corantes naturais. Experimentos investigativos. Sequência Didática.

INTRODUÇÃO

De acordo com a organização do currículo espiralado, a Química é inserida na vida escolar dos estudantes nos últimos anos do Ensino Fundamental, de forma simples e introdutória, juntamente com a Física, e apenas a partir do primeiro ano do Ensino Médio ganha seu lugar distinto na grade escolar dos estudantes (BRASIL, 2017). Apesar de ser considerada uma Ciência extremamente importante na compreensão dos fenômenos que acontecem a cada segundo em nosso meio, os alunos tendem a apresentar um sentimento de aversão a essa disciplina por, muitas vezes, não conseguir correlacioná-la com sua vivência. Isso está diretamente ligado ao fato de que:




[...] o ensino de Química costuma ser direcionado por uma estrutura lógica dos conteúdos, o que torna o ensino fragmentado e descontextualizado, dando ênfase apenas a fórmulas e equações, onde a Química é classificada como uma disciplina decorativa relacionada a símbolos, transmitida tradicionalmente com uso apenas do quadro e do livro didático (LIMA FILHO *et al.*, 2011, p. 168).

A Química é por natureza uma Ciência experimental. De acordo com Martins (2018), um fator que contribui para o desinteresse dos alunos em Química e, até mesmo, para a falta de compreensão dos fenômenos estudados, é a falta de atividades experimentais que podem possibilitar ao aluno relacionar teoria e prática. “A experimentação pode ser uma estratégia eficiente para a criação de problemas reais que permitam a contextualização e o estímulo de questionamentos de investigação” (GUIMARÃES, 2009, p. 198).

Para Araújo e Abib (2003), as atividades experimentais podem ser divididas em três abordagens: atividades de demonstração, de verificação e de investigação. De acordo com Oliveira (2010), as atividades experimentais demonstrativas assemelham-se com aulas expositivas, pois a atenção é centralizada no professor que realiza todo o procedimento e o aluno participa apenas como observador. Esse tipo de abordagem geralmente é usado para ilustrar algum conteúdo visto em sala de aula de “forma prática”. As atividades experimentais de verificação, como o próprio nome já sugere, são aquelas utilizadas para verificar os conceitos teóricos estudados em sala (OLIVEIRA, 2010). Esse tipo de aula experimental é comumente realizado após aulas teóricas do mesmo tema; nela, o aluno deixa o papel de observador e passa a ser estimulado a correlacionar e compreender o que foi trabalhado teoricamente e os fenômenos realizados experimentalmente. Por fim, nas atividades experimentais investigativas os estudantes participam ativamente de todas as etapas da investigação, desde a interpretação do problema até a apresentação de uma possível solução para ele.

O USO DE CORANTES NO TINGIMENTO DE TECIDOS

Por definição, corante é o nome dado a tinta, pigmento ou outra substância feita por um processo de síntese, ou extraído, ou isolado, ou derivado de outro modo, de uma fonte vegetal, animal, mineral ou outra, e que, quando adicionado ou aplicado a um corpo de qualquer natureza, no devido processo, é capaz de conferir uma cor a este (ECFR, 2007).



O uso de corantes para tingimento de tecidos é conhecido desde a antiguidade. Um exemplo inequívoco desse uso está relacionado aos povos egípcios (FERREIRA *et al.*, 2013); (GOMES *et al.*, 2014). Em relação ao Brasil, podemos dizer que há uma relação intrínseca entre os corantes naturais e sua história, o que pode ser percebido pela onomástica: o próprio nome do país deriva de uma fonte de matéria-prima para extração de pigmentos – o Pau-Brasil (*Paubrasiliaechinata antigamente* – até 2016, denominada *Caesalpiniaechinata*).

Os corantes naturais “são substâncias coradas extraídas através de processos físico-químicos ou bioquímicos de uma matéria-prima animal, vegetal ou mineral” (ARAÚJO, 2007, p. 38). São exemplos dessa classe de corantes: açafrão, urucum, índigo, óxido de cromo e óxido de ferro III. Ao longo do desenvolvimento das sociedades, esses pigmentos naturais caíram praticamente em desuso. Isso ocorreu principalmente devido ao surgimento de uma nova classe de pigmentos que ofereciam melhores condições de produção e uma maior variação de cores: os denominados corantes ou pigmentos sintéticos e artificiais. Ferreira *et al.* (2013) classificam esses corantes, com base na sua forma de obtenção, do seguinte modo: corantes artificiais são aqueles produzidos em laboratório e que não existe equivalente na natureza; e corantes sintéticos são aqueles produzidos em laboratório, mas que podem ter ou não um equivalente na natureza.

Hoje, os corantes naturais tem sido alvo de procura por conta de seu caráter biodegradável e por sua baixa toxicidade, em relação aos corantes sintéticos, seja para colorir fibras naturais, seja para tecidos sintéticos. Além disso, também é possível produzi-los em grande quantidade e com alto grau de solidez e fixação da cor, bem como resistência à luz, ao uso e à lavagem (FERREIRA *et al.*, 2013, p. 191).

Mesmo os corantes naturais apresentando, geralmente, uma toxicidade menor em relação aos outros tipos de corantes, é importante salientar que nem sempre isso ocorre. Os minerais que contêm metais pesados são tóxicos ao meio ambiente, por exemplo. “Os pigmentos minerais naturais são muitas vezes caracterizados por sua aspereza e largas distribuições de tamanhos de partículas, e também, pela presença de impurezas” (PEREIRA *et al.*, 2007, p. 35).




Processos de tingimento com corantes naturais

O processo de tingimento é uma das etapas indispensáveis no comércio dos produtos têxteis. Segundo Salem (2010), o processo de tingimento consiste em uma modificação físico-química do substrato de forma que a luz refletida provoque uma percepção de cor. Os processos de tingimento com corantes naturais podem ser realizados de duas formas: a frio e a quente. De acordo com Silva (2017), esses dois processos ocorrem das seguintes maneiras: “no tingimento a frio a extração do corante é feita em temperatura ambiente deixando a planta que será extraída o corante de molho ao ar livre por, em média, 3 dias. No tingimento a quente a planta é levada ao fogo e depois coada para depois ser acrescentada a peça que será tingida (SILVA, 2017, p. 25)”. Durante o tingimento é comum a utilização de substâncias que garantem uma melhor fixação da cor na fibra têxtil, os mordentes. Substâncias que aumentam a interação entre o corante e o tecido e, por isso: “[...] para a fixação adequada dos corantes naturais em qualquer fibra têxtil, a mordentagem é essencial na maioria dos casos (SILVA *et al.*, 2016b, p. 7).”

De modo geral, no tingimento com corantes naturais devem-se considerar diversos fatores, dentre os quais podemos citar a água, a temperatura na qual o processo estará sendo realizado, a concentração do corante e o tipo de mordente utilizados (SILVA, 2017). Logo, deve-se sempre estudar quais as melhores condições para efetuar um determinado tingimento de um dado corante natural.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO DE QUÍMICA

Segundo Franco (2018, p. 153), uma sequência didática (SD) pode ser compreendida como um “conjunto de atividades, estratégias e intervenções planejadas etapa por etapa pelo docente para que o entendimento do conteúdo ou tema proposto seja alcançado pelos discentes. Ainda segundo o autor, “o termo Sequência Didática surgiu no Brasil nos documentos oficiais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), editados pelo [MEC] [...] como “projetos” e “atividades sequenciadas” usadas no estudo da Língua Portuguesa” (FRANCO, 2018, p. 154). Ao longo dos anos, o termo SD vem sendo utilizado nas mais diversas unidades curriculares, em seus mais variados níveis e modalidades de ensino



Uma SD pode servir como um instrumento norteador para o professor durante uma série de aulas. Para Dolz e Schneuwly (2004, p. 53 *apud* GONÇALVES; FERRAZ, 2016, p. 126), “elas [as sequências didáticas] procuram favorecer a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação”. Desta maneira, podemos entender que essas atividades que compõem a SD têm como objetivo coordenar um caminho para aprofundar o tema trabalhado a fim de obter êxito no processo de ensino-aprendizagem.


Viecheneski e Carletto (2013, p. 541), em seu trabalho sobre as contribuições de uma SD para alfabetização científica de alunos nos anos iniciais do ensino fundamental, apontam que as atividades da SD “contribuíram para gradual avanço dos conhecimentos dos alunos, em relação à área de ciências e iniciação à alfabetização científica”. As autoras ainda ressaltam que “uma abordagem contextualizada e interdisciplinar e uma diversificação de estratégias didáticas é um caminho promissor para o ensino de ciências e à iniciação da alfabetização científica nos anos iniciais” (VIECHENESKI; CARLETTO, 2013, p. 542). Podemos encontrar diversos trabalhos publicados em periódicos e anais de eventos acadêmico-científicos que abordam o uso de SD no ensino de Química (SILVA *et al.*, 2013; SILVA; PATACA, 2017; LIMA, 2016; RODRIGUES *et al.*, 2016; OLIVEIRA *et al.*, 2014). Em ambos os trabalhos, com base nos resultados relatados, percebeu-se que a organização na construção das tarefas propostas e a coordenação na execução dessas evidenciaram uma melhora no aprendizado do aluno, no que tange aos conceitos abordados nas SDs.

Diante dos benefícios deste instrumento didático, expostos na introdução deste trabalho, buscou-se elaborar uma SD que abordasse a temática “tingimento natural de tecidos” e que pudesse contribuir para uma melhor aprendizagem de conceitos químicos, associando aquelas ações experimentais de cunho investigativo, de modo que estas últimas atuem como instrumento de motivação e contextualização do ensino de Química.

METODOLOGIA

Planejamento da sequência didática

A sequência didática (SD) foi construída com base nos trabalhos de Delizoicov *et al.* (2011). Para estes autores, a SD pode ser organizada em três etapas, denominadas problematização, organização e aplicação. Na problematização é explorado o conhecimento



prévio dos estudantes, onde os alunos são estimulados a compartilhar com o professor e colegas o que pensam sobre o tema proposto. A organização é o momento onde os alunos, acompanhado pelo professor, começam a buscar entender os conhecimentos que possibilitará a compreensão desse tema. Por fim, na aplicação, ocorre uma abordagem com maior abrangência do conhecimento, onde várias outras questões podem ser compreendidas pelo mesmo tema estudado (DELIZOICOV *et al.*, 2011).

A SD aqui proposta foi organizada em 8 unidades com 22 aulas no total:

Unidade 1 (Uma aula): Levantamento de concepções e estudo de caso (problematização) – Investigação acerca das concepções prévias dos alunos sobre corantes e tingimentos. Leitura de estudo de caso envolvendo um problema do cotidiano.


Unidade 2 (Uma aula): Compreensão de conceitos (organização) – Abordagem teórica sobre os conceitos de corantes naturais, sua classificação e formas de obtenção. Abordagem teórica e experimental sobre os tipos de tingimentos.

Unidade 3 (Duas aulas): Compreensão histórica e sociocultural sobre o uso de corantes (organização) – Abordagem teórica sobre o uso de corantes ao longo da história da humanidade. Análise teórica do caso do Malva, a partir da leitura do capítulo 9 do livro Os Botões de Napoleão (LE COUTEUR; BURRESON, 2006), e discussão em grupo sobre a temática envolvida.

Unidade 4 (Duas aulas): Compreensão de conceitos (organização) – Abordagem teórica dos conceitos relacionados à estrutura de compostos orgânicos e cor. Abordagem teórica dos conceitos químicos relativos ao processo de tingimento (Como uma determinada espécie química – corante – interage com as fibras têxteis?).

Unidade 5 (Oito aulas): Experimentos de verificação (organização) – Tingimento de tecidos com corante comercial e corante natural proveniente da cebola. Síntese de corantes comumente utilizados na indústria têxtil (indigotina e Malva de Perkin), atualmente e no passado.

Unidade 6 (Seis aulas): Experimentos de investigação (organização) – Investigação da capacidade das cascas das plantas selecionadas a partir do estudo de caso de tingir tecidos de algodão. Otimização dos processos de tingimento (uso de mordentes).



Unidade 7 (Uma aula): Avaliação da sequência didática (aplicação) – Diálogo semiestruturado com os alunos para avaliação das etapas da sequência didática.


Unidade 8 (Uma aula): Conclusão do estudo de caso (aplicação) – Finalização, pelos alunos, do estudo de caso iniciado na primeira unidade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Aplicação da sequência didática

O primeiro momento da sequência didática (SD) consistiu na introdução da temática de corantes a partir da apresentação e leitura compartilhada de um estudo de caso intitulado “Cores do sertão”. Neste estudo de caso, foi retratado um breve episódio da história de José, menino de 6 anos, filho de um casal de sertanejos humildes e que estavam passando por uma situação financeira delicada, devido ao grande período de seca na região. José havia ganhado um papel importante numa peça da escola e para participar da mesma, precisaria levar um figurino de determinada tonalidade de cor. Impossibilitados de comprar novas roupas e de posse apenas de tecidos brancos, considerando-se o contexto em que a história se passava, foi levantado aos alunos o seguinte questionamento: “Como conseguir figurino adequado, a partir de tecidos brancos, para o filho mais novo participar da peça na escola? ”.

A maioria dos alunos demonstraram familiarização com o uso de plantas, relatando histórias baseadas em lembranças dos pais e/ou avós que faziam chás e/ou extratos, muitos deles com propósitos medicinais caseiros, a partir de plantas, folhas e/ou cascas. Devido a esses conhecimentos prévios, os alunos apresentaram uma boa base para propor possíveis soluções para o problema presente no estudo de caso. Investigar temas em que os alunos tenham familiaridade e considerar o conhecimento que ele possui acerca dos mesmos é algo indispensável para a elaboração da SD, pois “quando a nova informação ancora-se em subsunçores relevantes preexistentes na estrutura cognitiva de quem aprende, ocorre a aprendizagem significativa efetiva (SANTOS; AMARAL, 2019, p. 285) ”. Para Ausubel (1982, p. 58), “a aprendizagem significativa é o mecanismo humano, por excelência, para adquirir e armazenar a vasta quantidade de ideias e informações representadas em qualquer campo de conhecimento”.




Após a discussão, foi iniciada uma aula teórica com recursos multimídias sobre conceitos introdutórios concernentes a corantes têxteis e tingimento. Nessa etapa, os alunos demonstraram considerável interesse e interação com o tema da aula, pois buscavam relacionar os conceitos trabalhados em sala com as vivências e lembranças de infâncias, envolvendo os produtos naturais citados.

Uma discussão interessante nesse primeiro conjunto de aulas teóricas foi sobre o significado e a existência (ou não) da relação de sinonímia entre os termos “sintético” e “artificial”. Os alunos que não observavam essa relação de sinonímia acreditavam que sintético seria algo “disponível na natureza”, mas que poderia ser obtido em laboratório. Quanto ao termo artificial, acreditavam ser atribuído a algo totalmente idealizado e criado em laboratório, desta maneira não possuindo vínculo com o natural. De acordo com Silva (2016), discussões a respeito de termos usados em diferentes contextos (senso comum e meio acadêmico-científico) favorecem o processo de alfabetização científica.

A alfabetização científica deve contribuir para que os alunos, além de conhecerem a natureza do mundo onde está inserido, consigam compreendê-la. Ressaltam ainda que qualquer estratégia de ensino que vise a alfabetização científica deve ser realizada mediante preparo adequado e profissional do professor envolvido (MILARÉ *et al.*, 2009).

Após a introdução dos conceitos teóricos sobre corantes e tingimento, os alunos foram levados ao laboratório para realizar um experimento de verificação: o tingimento de tecidos de algodão a partir de um corante natural (a cebola branca) e um corante têxtil comercial. A fim de verificar os métodos utilizados, resultados obtidos e possíveis diferenças observadas, a turma foi dividida em quatro grupos de modo que cada grupo trabalhasse com um corante específico e um tipo de processo de tingimento (a quente e a frio). Como resultado, todos os alunos concluíram, com base nos experimentos, que o processo de tingimento a quente seria o mais adequado para os materiais usados, tendo em vista uma maior fixação da cor nos tecidos. Também observaram que houve uma notória diferença entre o tingimento com cebola e corante comercial: a cor do tingimento com este último foi bem mais intensa do que com o primeiro material. Foi levantada a hipótese que deveria existir na mistura do corante comercial uma substância “auxiliadora” na fixação da cor, a professora apresentou o conceito de mordente a turma, citando alguns exemplos comumente utilizados, tais como sal de




cozinha, lúmen e vinagre. Ao solicitar aos alunos que buscassem a composição do corante comercial, estes identificaram exatamente a presença de cloreto de sódio.

Após a abordagem teórica e experimental dos conceitos de pigmentos, extração e tingimento, as aulas teóricas seguintes buscaram construir uma compreensão histórica e sociocultural dos corantes naturais e sintéticos ao longo dos anos. Os alunos demonstraram ter conhecimentos sobre aspectos históricos relacionados ao uso de corantes, pois fizeram vários comentários acerca do seu uso ao longo da história. Segundo Callegario *et al.* (2015), utilizar o passado e a evolução de todo um processo ao invés de apresentá-lo como algo acabado pode ser uma ferramenta bastante eficaz para a compreensão do presente, como também para tornar as aulas de Química mais interessantes e desafiadoras para os alunos. Pois, ao acompanhar todo o desenvolvimento de um determinado processo espera-se que o aluno fique mais motivado a aprender.

Para finalizar essa parte da SD, foi proposta a discussão do capítulo 9 do livro *Os botões de Napoleão* (LE COUTEUR; BURRESON, 2006), cuja leitura deveria ter sido feita pelos alunos em momento extraclasse. O capítulo discute a história dos corantes ao longo dos anos, com ênfase no corante Malva, sintetizado por William Henry Perkin. Essa etapa da SD não obteve o êxito desejado, pois a discussão dos tópicos necessitava que os alunos tivessem conhecimento do conteúdo do capítulo do livro. Alguns alunos alegaram que devido ao excesso de trabalhos e estudos não conseguiram ler o capítulo, enquanto outros demonstraram falta de interesse pela atividade simplesmente por se tratar de uma leitura.

“A aversão de muitos alunos à prática da leitura vivenciada no contexto escolar também é reflexo das concepções tradicionais de ensino que ainda resistem em algumas escolas. A noção de língua como sistema abstrato de signos, a compreensão de texto como mera soma de palavras ou de frases descontextualizadas, como também o conceito de leitura como simples decodificação são perspectivas que ainda orientam o ensino de língua/literatura em várias escolas (SILVA, 2005, p. 518).”

Silva (2003) afirma que a leitura em sala de aula vista como ação lúdica e prazerosa está um pouco distante de ser concretizada, pois fora da escola poucos são os que continuam com o hábito de ler. Alves (2016) acredita que há uma deficiência de leitura em muitos alunos e ressalta que “existe um ciclo vicioso de responsabilidade no ensino da leitura na escola. Em geral, os professores das séries iniciais acusam os pais por não colaborarem no processo da




leitura, os professores das séries seguintes, por sua vez, acusam os anteriores (ALVES, 2016, p. 3).”

Na sequência das aulas teóricas, partindo da indagação “De onde vem as cores?”, foi iniciada a discussão de como as estruturas químicas estão correlacionadas com as cores. A partir de breves explicações utilizando a Teoria do Orbital Molecular (TOM), foram explicados conceitos sobre sistemas conjugados e como a excitação de elétrons iria interferir no comprimento de onda absorvido no espectro de luz visível e na cor visualizada pelos nossos olhos. Foram trabalhados também os conceitos de grupos cromóforos e auxocromos e como este último poderia influenciar na absorção do comprimento de onda de cada composto, podendo diminuí-la ou aumentá-la. Mesmo não possuindo um entendimento aprofundado na TOM, visto que não é um conteúdo programático para o ensino médio, a turma participou bastante da aula demonstrando ser uma das aulas em que mais fixaram e correlacionaram os conceitos apresentados com os exemplos e dia a dia.

No primeiro conjunto de experimentos investigativos foram realizados processos de tingimento (a frio e a quente) de tecidos de algodão com extratos das cascas de angico (*Anadenanthera colubrina* (Vell.) Brenan), cajueiro (*Anacardium occidentale*) e jurema-preta (*Mimosa tenuiflora*). A turma foi dividida em dois grupos: os alunos do grupo 1 ficaram responsáveis pelo primeiro processo de tingimento (a frio) e o grupo 2 pelo segundo (a quente). Vale a pena ressaltar que ambos os grupos realizaram o processo de extração a quente dos pigmentos das cascas das mencionadas árvores, utilizando-se de procedimento similar ao realizado anteriormente para a cebola branca. Os experimentos tinham cunho investigativo porque a ação do aluno não se limitava à efetivação mecânica dos procedimentos experimentais descritos no roteiro, mas incluía também reflexões, discussões, comparações e explicações relacionadas a uma situação-problema (SUART; MARCONDES, 2009).

Nos interlúdios entre as etapas dos procedimentos experimentais foram discutidas e respondidas duas questões presentes no roteiro: (1) “Qual o nome dos processos usados nessa aula para obtenção do corante natural? Explique como ele funciona. ” e (2) “Quais conceitos químicos estudados anteriormente vocês conseguiram relacionar com a aula de hoje? Justifique”.




Dos quinze alunos presentes na aula, treze conseguiram responder corretamente a primeira pergunta, ao afirmarem que o processo utilizado seria o de extração. Dois alunos, no entanto, responderam que o processo utilizado para obtenção era o “aquecimento”, inferindo-se, portanto, que toda extração de pigmentos só seria possível através do aquecimento (extração a quente). Ainda no primeiro questionamento, os alunos tiveram dificuldades em explicar o “funcionamento” de uma extração utilizando conceitos científicos. De modo geral, os alunos se fixaram na descrição do procedimento de extração a quente. Em alguns casos, inclusive, os alunos praticamente descreveram a metodologia dos procedimentos experimentais.

É interessante observar que quando questionados oralmente, os alunos conseguiam estabelecer uma conexão entre o aumento da temperatura com o aumento da agitação das moléculas do sistema e o aumento da solubilidade dos pigmentos extraídos. Entretanto, nas respostas escritas eles não colocaram tais ideias. Para Antunes (2016), dentre as competências verbais, a escrita é a que os alunos têm maior dificuldade em desenvolver e praticar, pois além de ser uma tarefa que exige concentração, muitas vezes os estudantes não conseguem expressar devidamente o que pretendem.

Nas respostas da segunda questão, quatro alunos não a responderam. Os demais elencaram alguns conceitos que puderam relacionar com a aula: ebulição (3), solução (8), extração (4), soluto (3), solvente (3), ponto de ebulição (3), mistura (3), tingimento (2) e dissolução (1). Na justificativa dos conceitos mencionados, alguns alunos conseguiram relacionar os conceitos de química citados com as etapas dos procedimentos experimentais, entretanto, sem apresentar um texto totalmente coeso entre suas ideias: “ebulição” e “ponto de ebulição” devido ao processo de extração a quente utilizar o aquecimento até a fervura (ebulição); “soluto”, “solvente”, “mistura”, “solução” em alusão aos componentes da extração e, posteriormente, ao extrato contendo o corante; e “dissolução” como sendo o processo em que o soluto (o pigmento) é dissolvido no solvente (nesse caso, a água).

Após o término dos tingimentos, os alunos analisaram as cores dos tecidos, comparando as amostras de cascas diferentes e dos distintos métodos de tingimento (a quente e a frio) e verificando a possibilidade daquele material ser usado pela Dona Julieta do estudo de caso. Após essas discussões, os alunos deveriam responder os outros dois questionamentos do roteiro experimental: (1) “As cascas investigadas serviram como fonte de corante natural?




Se sim, qual a cor do tecido de algodão após o tingimento?” e (2) “Nos casos em que houve tingimento (se houve em algum deles), compare os resultados: 1) os tingimentos foram uniformes? 2) A temperatura influenciou no tingimento? 3) Algum desses produtos naturais pode auxiliar Dona Julieta a resolver o seu problema?”

Os alunos da turma chegaram à conclusão de que, dentre os materiais usados, o que apresentou cores mais fortes, no tom requerido pela personagem do estudo de caso, foi o angico, utilizando-se, preferencialmente, o tingimento a quente. Considerando também que os tingimentos realizados resultaram em cores brandas, os próprios alunos levantaram a possibilidade de tentar otimizar esse processo através da adição de substâncias que auxiliassem na fixação do corante à fibra do tecido. Para a elaboração dessa ideia, os alunos resgataram conceitos trabalhados nas aulas teóricas anteriores e nas primeiras aulas experimentais de tingimento.

Ao término da aula experimental investigativa, foi apresentado, com o auxílio de recursos multimídias, um resumo da descrição das árvores trabalhadas, com informações formológicas, geográficas e de usos. De modo geral, os alunos demonstraram mais interesse e participação com a aula experimental investigativa do que em relação às aulas realizadas anteriormente. Santos e Amaral (2019, p. 294): “a adição de experimentações com caráter investigativo promove uma interação maior com o conteúdo e desperta a curiosidade do aluno e faz com que o mesmo associe fatos do seu dia a dia na resolução de um problema. ” Segundo Suart e Marcondes (2009, p. 51), “nessa abordagem, os alunos têm a oportunidade de discutir, questionar suas hipóteses e ideias iniciais à luz do quadro teórico, coletar e analisar dados para encontrar possíveis soluções para o problema”.

Considerando o interesse dos alunos por métodos de síntese de corantes durante as aulas anteriores, foi organizado um experimento de verificação concernente à síntese do corante índigo. Esse experimento foi rápido e simples e foram discutidos conceitos referentes às funções e reações orgânicas, tais como condensação aldólica, funções orgânicas carboniladas (foco em aldeídos), grupo nitro etc.

A aula seguinte consistiu em experimentos investigativos relacionados a otimização do processo de tingimento. A turma foi novamente dividida em dois grupos: cada grupo trabalhou com um mordente diferente (NaCl ou vinagre), com três variações na quantidade de




cada mordente, conforme valores trabalhados nos testes preliminares. Dentre todas as aulas da SD, essa foi a que os alunos demonstraram maior entusiasmo e interesse, provavelmente instigados pela curiosidade de identificar o efeito dos mordentes no tingimento dos tecidos, ou seja, se haveria ou não uma melhora na fixação do corante.

Igualmente a aula investigativa anterior, entre as etapas dos procedimentos experimentais foram discutidas e respondidas duas questões presentes no roteiro: (1) “Qual o nome dos processos usados nessa aula para obtenção do corante natural? Explique como ele funciona, utilizando conceitos químicos.” (2) “Como o mordente age na fixação do corante?” Durante a discussão das questões, os alunos conseguiam identificar o processo de extração e explicar seu funcionamento utilizando-se de alguns conceitos químicos, apesar da falta de vontade em responder por escrito. No que diz respeito ao questionamento sobre a atuação dos mordentes, houve um melhor empenho dos alunos na discussão. Via de regra, eles concluíram que o mordente ajudava na otimização do tingimento de forma positiva, mas permaneceram sucintos para explicar como eles atuavam no processo.

Após a discussão de como o mordente influenciava nos resultados dos tingimentos. Iniciou-se uma discussão baseada em três pontos: Nos casos em que houve tingimento (se houve em algum deles), compare os resultados: 1) os tingimentos foram uniformes? 2) os tingimentos com mordentes foram melhores que os anteriores? Se sim, quais foram os melhores resultados? 3) Alguns desses produtos naturais podem auxiliar a Dona Julieta a resolver o seu problema?

Os alunos da turma chegaram à conclusão de que, dos tingimentos realizados nas duas aulas investigativas, os processos realizados com mordente apresentaram cores mais fortes, com destaque para o tingimento a quente com angico, já mencionado na aula anterior como melhor resultado de tingimento, agora com auxílio de 50 gramas de cloreto de sódio (NaCl). Concluíram também que o uso das cascas de angico, como fonte de corante natural, com o auxílio do cloreto de sódio poderia ajudar a solucionar o problema levantado no estudo de caso, pois os resultados obtidos através do processo de tingimento assemelhavam-se com as cores do figurino solicitado pela escola do personagem José.

É de suma importância ressaltar que apesar dos alunos apresentarem certa relutância para responder (de forma escrita) os questionários, as discussões geradas nas aulas e as




reflexões dos alunos caracterizam o fato de que houve uma construção de conhecimento durante todo o conjunto de aulas, pois eles conseguiam relacionar conceitos trabalhados anteriormente nessa aula experimental investigativa.

As particularidades observadas nas aulas experimentais investigativas corroboram com a ideia apresentada por Suart (2014, p. 74): “as atividades experimentais investigativas partem de uma situação problema, de interesse do aluno, a fim de que este se motive e veja necessidade em aprender o conteúdo a ser desenvolvido. Este problema, no entanto, não deve ser de difícil resolução, de modo que o estudante desista de investigá-lo.”

O último conjunto de aulas teóricas tinha por intuito aprofundar os conhecimentos químicos relacionados ao processo de interação entre a fibra do tecido e as moléculas do corante, tomando como referência os trabalhos de Ferreira (2019) e Piccoli (2008) que discorriam sobre a composição e características da fibra do tecido de algodão, do seu comportamento no meio aquoso, da importância dos mordentes na interação fibra-corante e o do processo de fixação da cor. Esse momento foi muito proveitoso e os alunos conseguiram acompanhar as explicações e participar efetivamente da aula, com discussões sobre os conceitos apresentados, geralmente fazendo pequenas retrospectivas de etapas das aulas experimentais.

Entendendo que a prática não somente completa a teoria, mas estabelece novas percepções aos alunos em relação à disciplina, contribuindo para aprendizagem, a experimentação entendida enquanto prática, juntamente com os conceitos teóricos, potencializa a construção do conhecimento, já que aprender através da visualização experimental e questionamentos promovem a reflexão e junção com conceitos e conhecimentos já estabelecidos. (PAULA *et al.*, 2017, p. 2)

Foi realizada, também, a síntese do Malva de Perkin que pode ser considerada um marco para a atividade química industrial, principalmente relacionada à Química Orgânica, como também é considerada por muitos um divisor de águas na produção de corantes e sua industrialização (LE COUTEUR; BURRESON, 2006). A turma demonstrou um entusiasmo moderado para realizar os procedimentos da síntese do Malva. Essa moderação talvez tenha sido reflexo do receio de muitos alunos manusearem, todos com os devidos EPIs



(equipamentos de proteção individual), determinados compostos, tais como o ácido sulfúrico, o dicromato de potássio e anilinas.

Considerando todas as atividades da SD, os alunos deveriam concluir o estudo de caso, escrevendo um desfecho para a história de Dona Julieta. Essa última atividade explora a habilidade dos alunos, como conjunto, em elaborar gêneros textuais em prosa. A turma necessitaria concluir a história com base em sua criatividade e nas aulas constituintes da SD, especialmente aquelas relativas às atividades experimentais investigativas.


“Um estudante que consegue relacionar corretamente as palavras específicas da química para explicar um determinado fenômeno apresenta indícios da formação do pensamento químico, pois, nessa situação, o uso da palavra não foi apenas de forma mecânica ou da qual não tomou consciência, mas denota capacidade de realizar diferentes relações conceituais, o que, por sua vez, remete para o uso consciente dos conceitos químicos” (WENZEL E MALDANER 2014, p. 315).

Por fim, no último encontro com a turma, os alunos foram convidados a avaliar a SD como um todo e cada uma das atividades constituintes da SD, através de um diálogo semiestruturado.

Avaliação da sequência didática

Após o fim da aplicação da sequência didática (SD), com intuito de avaliá-la, foi organizada uma discussão conduzida entre alunos e docente onde foi discorrido sobre cada ponto da SD. Desta maneira, a discussão foi iniciada com a explanação dos alunos acerca do uso do estudo de caso para problematização e introdução do tema. De uma forma sucinta e unânime, a turma demonstrou boa aceitação em ter iniciado a SD com o problema proposto no estudo de caso afirmando que este contribui para associação entre prática e teoria. Ficou bastante nítido nas falas dos alunos que estes compreenderam o estudo de caso como uma forma positiva de contextualização e condução do tema.

Silva *et al.* (2011) acreditam na relevância do uso de estudos de caso nas aulas de química, e destacam que é necessário que o assunto abordado esteja dentro do entendimento social dos alunos. “A capacidade de buscar informações que estejam diretamente vinculadas aos problemas sociais que afetam direta ou indiretamente o indivíduo é uma competência essencial na formação do educando para o exercício da cidadania” (SILVA *et al.*, 2011, p. 189).




O segundo ponto da discussão discorreu sobre as aulas teóricas introdutórias e o uso de recursos multimídias, neste caso os slides. Todos os alunos demonstraram terem gostado das aulas teóricas e do uso de slides, destacando o uso desse recurso multimídia como ferramenta favorável ao processo de ensino-aprendizagem. Eles frisaram que a linguagem um pouco descontraída dos slides contribuiu para uma melhor compreensão do tema trabalhado, pois evitaram o tédio que geralmente sentiam nas aulas de slides. É importante mencionar que, além da utilização de recursos gráficos para a abordagem de conceitos químicos, foram colocados alguns personagens e memes entre os conteúdos dos slides no intuito de “quebrar” uma provável monotonia ocasionada por apresentações meramente conteudista. Pavanelli-Zubleret *et al.* (2017, p. 8) destacam que a “prática com memes pode despertar o interesse do educando a diferentes tipos de leitura, aguçando sua criticidade, levando-o a inferir sentido a uma dada situação por meio da linguagem verbal e não verbal”.

O terceiro ponto da discussão foi a leitura do capítulo 9 do livro “Os botões de Napoleão”. Sendo a atividade mais criticada pela turma e com menor percentual de realização, pois apenas uma aluna fez a leitura integral do capítulo a fim de discutir em sala de aula, como proposto inicialmente. Embora tenham apresentados alguns pontos relevantes sobre a importância de ser fazer um resgate histórico do tema trabalhado, todos os alunos concordaram que tirariam essa atividade da SD por acharem a atividade de leitura em casa algo cansativo e até mesmo desnecessário.

No quarto ponto da discussão foram relatadas as opiniões dos alunos sobre as demais aulas teóricas ministradas na SD e as aulas experimentais. Todos alunos disseram que gostaram das aulas teóricas, pois além de dar suporte para o entendimento das aulas práticas, elas auxiliaram na resolução de uma das questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nessa conjunção, é interessante ressaltar que “[...] as aulas expositivas são fundamentais durante e após as investigações no laboratório, pois sem elas ‘o conteúdo ficaria solto’, dando a sensação aos aprendizes de que o conteúdo não tivesse sido trabalhado” (SALESSE, 2012, p. 24).

Em relação às aulas experimentais, a turma discutiu bastante e apresentou seus pontos de vista de como melhorar as aulas. Os discentes apresentaram pontos importantes que foram discutidos entre eles como forma de aperfeiçoamento dessas aulas, como, por exemplo, uma melhor divisão de tarefas entre os integrantes dos grupos, a fim que todos os participassem de



cada etapa dos experimentos; um aproveitamento melhor do tempo de aula; e maior fornecimento de insumos para os experimentos.

Esses pontos levantados pelos alunos corroboram, de certo modo, com o cenário apontado por Silva e Zanon (2000, p. 182),

Os professores costumam relatar que o ensino experimental é importante para melhorar o ensino-aprendizagem, mas sempre salientam a carência de materiais, número elevado de aluno por turma e carga horária muito pequena em relação ao extenso conteúdo que é exigido na escola (SILVA; ZANON, 2000, p. 182).

Comparativamente, segundo os alunos, as aulas experimentais investigativas foram mais estimulantes do que as demais, principalmente por apresentar relação direta com o estudo de caso.


Por estarem relacionando cada experimento com uma possível solução para o problema exposto, o interesse e atenção direcionados a essas aulas foram maiores. “A experimentação pode ser utilizada para demonstrar os conteúdos trabalhados, mas utilizar a experimentação na resolução de problemas pode tornar a ação do educando mais ativa” (SALESSE, 2012, p. 18).

Por fim, a maioria dos discentes consideraram que os assuntos abordados na SD puderam contribuir para um aprendizado social, uma vez que despertou neles a visão de como o que se estuda em sala de aula pode ser usado facilmente para interpretações e resoluções de problemas do cotidiano, estando em consonância com o que aponta Lima sobre o Ensino de Química.

“O Ensino de Química deve contribuir para uma visão mais ampla do conhecimento, que possibilite melhor compreensão do mundo, e para a construção da cidadania. Desse modo, na sala de aula, o foco passa a ser os conhecimentos socialmente relevantes, que façam sentido e possam se integrar à vida do aluno” [...]. (LIMA, 2016, p.6)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto nesse trabalho, concluímos que o uso da sequência didática contribui positivamente, tanto para o docente quanto para os estudantes, no que tange a organização e norteamento do conteúdo. A construção dessa sequência didática foi pautada no conhecimento prévio dos alunos e com atividades de diversos cunhos a fim de proporcionar um alicerce bem estruturado dos conteúdos envolvidos; A temática de corantes naturais



oportunizou um resgate histórico, social e cultural dentro do ensino de química que foi analisado de forma positiva pelos estudantes.

A experimentação no ensino de química se caracteriza cada vez mais como ferramenta facilitadora do ensino e primordial para a aprendizagem dos alunos. Foi possível compreender que a experimentação investigativa proporciona diversas vertentes não apenas para estimular os estudantes de forma momentânea, mas para auxiliar na construção do conhecimento, promovendo a indagação, reflexão e a busca por soluções. Essa ideia corrobora com Oliveira e Silva (2017, p. 162) quando afirma que “as atividades experimentais precisam ser muito mais do que motivação para os estudantes, mas propiciar um espaço para ação e reflexão.”

A falta de interesse e dificuldade dos alunos em se expressar na forma escrita, nas respostas dos questionários, não teve uma grande influência negativa no processo de aprendizagem, pois verbalmente havia uma sintonia entre a docente e a turma demonstrando uma construção de ideias e reflexões durante as aulas. É possível correlacionar essa falta de interesse na escrita como um reflexo do pensamento de que apenas sob avaliação devem se empenhar em respostas escritas.

Entendemos que a educação no seu mais amplo sentido, deva contribuir para a formação crítica do cidadão, por isso as aulas de química precisam cada vez mais proporcionar aos alunos a percepção de que o conhecimento científico está inserido na sociedade, de forma que se pode utilizá-lo no seu dia a dia. A contextualização das aulas de química através de um contexto social em que os alunos possam se identificar é algo promissor no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVES, Laura M. S. A leitura e universidade: um estudo do comportamento de leitura em alunos de pedagogia da UFPA. **Revista Margens Interdisciplinar**, v. 4, n. 5, p. 44-70, 2016.

ANTUNES, Sónia C. V. SILVA, António C. Percepções dos alunos sobre a escrita: escrever na escola e fora da escola. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, FÓRUM IBERO-AMERICANO DE LITERACIAS, V., 2016, Minho (Portugal), **Atas [...]**. Minho (Portugal): Universidade do Minho, 2016.

AUSUBEL, David P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

BRASIL. **Resolução CNNPA Nº 44/77**. Estabelece as condições gerais de elaboração, classificação, apresentação, designação, composição e fatores essenciais de qualidade dos corantes empregados na produção de alimentos (e bebidas). Brasília: CNNPA, 1977.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular(BNCC): Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CALLEGARIO, Laís J.; HYGINO, Cassiane B.; ALVES, Vanessa L.; LUNA, Fernando J.; LINHARES, Marília P. A História da Ciência no Ensino de Química: uma revisão. **Revista Virtual de Química**, v. 7, n. 3, p. 977-991, 2015.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José A.; PERNAMBUCO, M. Maria. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DOLZ Joaquim.; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento. *In: Gêneros orais e escritos na escola*. ROXANE, Rojo; CORDEIRO, Gláís S. (orgs.). Campinas (SP): Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

ECFR: Electronic Code of Federal Regulations, USA (e-CFR). **Foods and Drugs, Color Additives**. Title 21, Part 70.3, 2007.

FERREIRA, Iêda L. S. **Tingimento de tecido de algodão com corantes reativos utilizando água do mar**. 2019. Dissertação (Mestrado em Engenharia Têxtil) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal (RN), 2019.

FERREIRA, Luís G. B. V.; NOGUEIRA, Natália N.; GRACIANI, Fernanda S. Corantes Naturais e Sustentabilidade no Setor Têxtil. **Periódico Eletrônico Fórum Ambiental da Alta Paulista**, v. 9, n. 1, p. 188-192, 2013.

FRANCO, Donizete L. A importância da sequência didática como metodologia no ensino da disciplina de Física moderna no Ensino Médio. **Revista Triângulo**, v. 11, n. 1, p. 151-162, 2018.

GOMES, Hugo; ROSINA, Pierluigi; OOSTERBEEK, Luiz Natureza e processamento de Pigmentos de pinturas rupestres. *In: DINIS, Pedro; GOMES, Alberto; MONTEIRO-RODRIGUES, Sérgio (eds.). Proveniência de materiais geológicos: abordagens sobre o Quaternário de Portugal*. Coimbra: Associação Portuguesa para o Estudo do Quaternário de Portugal. Lisboa: APEQ, 2014. p. 193-212.

GONÇALVES, Adair V.; FERRAZ, Mariolinda R. R. Sequências didáticas como instrumento potencial da formação docente reflexiva. **Delta**, v. 32, n. 1, p. 119-141, 2016.

GUIMARÃES, Cleidson C. Experimentação no Ensino de Química: caminhos e descaminhos rumo à aprendizagem significativa. **Química Nova na Escola**. v. 31, n. 3, p. 198-202, 2009

LE COUTEUR, Penny; BURRESON, Jay. **Os botões de Napoleão: as 17 moléculas que mudaram a história**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LIMA, Andréia B. **Sequência didática para o ensino de química orgânica com a tema plantas**. 2016. 69 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava (PR), 2016.

LIMA FILHO, Francisco S.; CUNHA, Francisca P.; CARVALHO, Flavio S.; SOARES, Maria F. C. A importância do uso de recursos didáticos alternativos no ensino de química: uma abordagem sobre novas metodologias. **Enciclopédia Biosfera**, v. 7, n. 12, p. 166-173, 2011.

MARTINS, Guilherme B. C.; SUCUPIRA, Renata R.; SUAREZ, Paulo A. Z. A Química e as Cores. **Revista Virtual de Química**, v. 7, n. 4, p. 1508-1534, 2015.

MILARÉ, Thatiane; RICHETTI, Graziela P.; ALVES FILHO, José P. Alfabetização científica no Ensino de Química: uma análise dos temas da seção Química e Sociedade da Revista **Química Nova na Escola**. *Química Nova na Escola*, v. 31, n. 3, p. 165-171, 2009.

OLIVEIRA, Carolyne F.; DIJKING, Elaine A.; NEVES, Marcos C. D.; SILVEIRA, Rosemari. Sequência didática: radioatividade no ensino de química. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA E TECNOLOGIA*, 9., 2014, Ponta Grossa (PR), **Anais [...]**. Ponta Grossa (PR): UTFPR, 2014.

OLIVEIRA, Gislei A.; SILVA, Fernando C. Cromatografia em papel: reflexão sobre uma atividade experimental para discussão do conceito de polaridade. **Química Nova na Escola**, v. 39, n. 2, p. 162-169, 2017.

PAULA, Charlene; SABALLA, Juliana; GUIMARÃES, Vanessa; AZEVEDO, Aurélia; PASTORIZA, Bruno. Química e os conceitos de experimentação para o ensino. *In: ENCONTRO DE DEBATES SOBRE O ENSINO DE QUÍMICA*, 37., 2017, Rio Grande (RS). **Anais [...]**. Rio Grande (RS), 2017.

PAVANELLI-ZUBLER, Éliidi.; AYRES, Sandra R. B.; SOUZA, Renata M. Memes nas redes sociais: práticas a partir das culturas de referência dos estudantes. **Revista Redin**, v. 6, n. 1, p. 1-9, 2017.

PEREIRA, Ana R. P.; SILVA, M. J. S. F.; OLIVEIRA, Juliana A. S. Análise química de pigmentos minerais naturais de Itabirito (MG). **Cerâmica**, v. 53, n. 325, p. 35-41, 2007

PICCOLI, Heiderose H. **Determinação do comportamento tintorial de corantes naturais em substrato de algodão**. 2008. Dissertação (Mestrado em Engenharia Química) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis (SC), 2008.

RODRIGUES, Jéssica B.; SANTOS, Patrícia M.; LIMA, Roseane S.; SALDANHA, Tereza C.; WEBER, Karen C. O milho das comidas típicas juninas: uma sequência didática para a contextualização sociocultural no ensino de Química. **Química Nova na Escola**, v. 39, n. 2, p. 179-185, 2017

SALESSE, Anna M. T. **A experimentação no ensino de química: importância das aulas práticas no processo de ensino-aprendizagem**. 2012. 40 f. Monografia (Especialização em

Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, Modalidade de Ensino a Distância) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba (PR), 2012.

SILVA, Eliada A.; ALVES, Cláudia T. S.; SIMÕES NETO, José E. A utilização de uma sequência didática para abordar os conceitos de energia, calor e caloria contextualizada a partir dos problemas da obesidade. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA*, 18., 2016a, Florianópolis (SC), **Anais [...]**. Florianópolis (SC): SBQ, 2016a.

SILVA, Ivanda M. M. Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar. *In: EVENTO PG LETRAS 30 ANOS*. 2015, Recife (PE), **Anais [...]**. Recife (PE): PPGL/UFPE, 2015. Disponível em: <<https://pibidespanholuefs.files.wordpress.com/2015/07/texto-para-o-encontro-de-amanhc3a3.pdf>>. Acesso em 08 jun. 2020.

SILVA, Lenice H. A.; ZANON, Lenir B. **Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens**. 1. Ed. São Paulo: UNIMEP, 2000.

SILVA, Márcia G.; SILVA, Andreia B.; GIACOMINI, Fernando; ARZANI, Viviane C.; FERREIRA, Fabrício L.; RUGGERI, Thabata. Tingimentos Têxteis com corantes naturais extraídos dos excrementos do bicho-da-seda. *In: CONGRESSO CIENTÍFICO TÊXTIL E MODA*, 4., 2016b, Blumenau (SC), **Anais [...]**. Blumenau: ABTT, 2016b.

SILVA, Osmair B.; OLIVEIRA, Jane R. S.; QUEIROZ, Salete L. SOS Mogi-Guaçu: Contribuições de um Estudo de Caso para a Educação Química no Nível Médio. **Química Nova na Escola**, v. 33, n. 3, p. 185-192, 2011.

SILVA, Vinícius G. **A importância da experimentação no ensino de Química e Ciências**. 2016. 42 f. Monografia (Curso de Licenciatura em Química) – Universidade Estadual Paulista, Bauru (SP), 2016.

SUART, Rita C.; MARCONDES, Maria E. R. A manifestação de habilidades cognitivas em atividades experimentais investigativas no ensino médio de química. **Ciências & Cognição**, v. 14, n. 1, p. 50-75, 2009

SUART, Rita C. A experimentação no ensino de Química: conhecimentos e caminhos. *In: SANTANA, E.; SILVA, E. (orgs.). Tópicos em Ensino de Química*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 63-88.

VIECHENESKI, Juliana P.; CARLETTO, Márcia R. Iniciação à alfabetização científica nos anos iniciais: contribuições de uma sequência didática. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 18, n. 3, p. 525-543, 2013.

WENZEL, Judite S.; MALDANER, Otávio A. A Prática da Escrita e Reescrita em Aulas de Química como Potencializadora do Aprender Química. **Química Nova na Escola**, v. 36, n. 4, p. 314–320, 2014.



CAPÍTULO 7

UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DO OLHAR DOCENTE ACERCA DA UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS EM SALA DE AULA

Márcia Cristina Palheta Albuquerque, Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática, UFPA

Wellington da Silva Fonseca, Professor do ITEC, UFPA

RESUMO

O uso da tecnologia de uma maneira geral tem alterado de forma significativa a comunicação, os meios de transporte, o entretenimento, o trabalho e a cultura. Na sociedade da informação as dinâmicas dos processos crescem a uma velocidade contínua e em tempo real. Este cenário de mudanças na educação tem passado por muitos avanços, que vão desde o uso de laboratórios virtuais a ferramentas de aprendizado por meio da robótica educacional. Além disso, é cada vez mais frequente em sala de aula instrumentos tecnológicos utilizados pelos estudantes. O foco desta pesquisa está no olhar docente diante deste novo cenário educacional e como o professor pode adequar seus planos para as necessidades atuais da escola. Considerando este contexto, esta pesquisa tem como objetivo analisar e descrever por meio de um estudo de caso e da concepção docente como a utilização das tecnologias educacionais podem facilitar o ensino e aprendizagem de determinados conteúdos em sala de aula. Assim como, propiciar novas metodologias que dinamizem o ensino e o protagonismo do aluno como sujeito principal na construção do seu conhecimento. A partir de um minicurso foi aplicado aos estudantes do primeiro ano do curso Técnico em Informática, modalidade ensino médio regular da Escola de Ensino Técnico do Estado do Pará Dr. Celso Malcher (EETEP) e por meio da participação da docente colaboradora desta pesquisa, foi possível fazer a coleta de dados através de uma entrevista semiestruturada, a qual foi analisada levando-se em consideração as descrições das falas da entrevistada sempre estabelecendo uma relação com o referencial teórico pertinente ao tema abordado. Observou-se que o olhar da professora diante desta nova realidade educacional é de anseios em adaptar-se diariamente aos novos tempos e foi possível perceber que o uso de tecnologia em sala de aula pode proporcionar novas possibilidades de interação entre alunos e professores, além de favorecer a motivação e o estímulo na busca por conhecimento.

Palavras-chave: Estudo de caso, olhar docente, tecnologias educacionais.

INTRODUÇÃO

As tecnologias educacionais estão a cada dia ganhando mais espaços nos ambientes escolares. Isso se deve ao aumento da tecnologia na sociedade da digital nas últimas décadas, a qual permite que os indivíduos tenham acesso a informação de forma rápida, tanto no




trabalho quanto na sua vida social. Na educação, a utilização da tecnologia também é cada vez mais presente, trazendo benefícios para muitos profissionais na execução de suas atividades (BRITO; CAVALCANTE, 2020). Os estudantes estão imersos em jogos online, vídeos e aplicativos em seus *smartphones* estudo se tornou prático e dinâmico em seu cotidiano.

Entretanto, não significa que a escola esteja integrada a esta nova realidade. Já que não basta apenas inserir tecnologia nos processos educativos para garantir sua plena integração, pois a mesma sozinha não é capaz de levar às mudanças significativas no cenário da educação atual. Segundo Carr, et al., 1998, é a maneira pela qual os professores utilizam as tecnologias educacionais em sala de aula que podem gerar mudanças no ensino e aprendizagem dos alunos. Mas muitos professores ainda apresentam dificuldade em inserir tecnologias em suas aulas, principalmente as que estão ligadas a Internet, por inúmeros fatores, como exemplo, torna-se fluente no uso das tecnologias educacionais. De acordo com Dargains (2015), não basta apenas saber utilizar a ferramenta, mas deve-se estudar, aprender e compreender como usá-la para alcançar todo seu potencial.

Os professores possuem o desafio de integrar essas novas tecnologias aos conteúdos ministrados em sala de aula, além de superar a barreira das dificuldades estruturais existentes nas escolas (BARROS, et al., 2020). Ainda é necessário que escolas e professores se adaptem à nova realidade, principalmente considerando que os aspectos didáticos pedagógicos caminhem junto com os tecnológicos. Para Perrenoud (2000), é preciso ter novas competências para ensinar, uma delas é utilizar novas tecnologias, e afirma que a escola desconsiderar as transformações provocadas pelas tecnologias no mundo.

Além disso, o ensino centrado na figura do professor, não se enquadra mais neste novo cenário educacional, em que o aluno possui diversas possibilidades de aprendizado, principalmente por meio da Internet. No entanto, para que a aprendizagem seja significativa a presença do professor continua sendo fundamental, ele exerce o papel de mediador no processo de construção do conhecimento do aluno. Passero et al. (2016), considera que se o aluno estiver sozinho em frente ao computador estará em meio a informações dispersas, não construtivas, neste caso os esforços em usar o computador na educação não trarão resultados se a prática pedagógica não for reavaliada.



Considera-se também que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresenta dentre as competências gerais da educação básica, uma que compreende a utilização das tecnologias na educação,

“Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.” (BRASIL, 2016).


É importante entender que esta competência, reforça que o aluno deve manusear as tecnologias de forma que este seja capaz de refletir sobre os processos, considerando os aspectos éticos e de utilização com qualidade, além de interpretar e compreender o pensamento computacional e os fatores que impactam o uso das tecnologias na sociedade.

Diante do cenário apresentado, este trabalho contempla responder a seguinte pergunta de pesquisa: Como o uso de tecnologias educacionais pode contribuir para trabalho docente no processo de ensino e aprendizado dos alunos em sala de aula? A pesquisa está baseada em um estudo de caso cujo objetivo é compreender a partir da análise do olhar docente como as tecnologias educacionais podem estimular e facilitar novas práticas em sala de aula, além de estabelecer uma linha de reflexão acerca de como estes recursos podem auxiliar a desenvolver um ensino eficiente e de qualidade.

CONTEXTO TEÓRICO

Hoje, os ensinar os conteúdos na educação básica requer dinâmicas que motivem os alunos a participar ativamente do processo, os quais tornam-se protagonistas na construção do seu conhecimento, deste modo faz-se necessária a interação entre alunos e professores, principalmente no que consiste em compartilhar aprendizados em diferentes formatos.

O modelo de sociedade atual é marcado pelo processo de inovação tecnológica e caracteriza-se por diferentes formas de relações, seja de ordem econômica, social, cultural e política, ocasionando transformações profundas e aceleradas em todo o mundo (OLIVEIRA, 2020). Para Kenski (2015), a cultura digital da atualidade modela as formas de pensar, agir, comunicar-se com os outros, trabalhar e agir. Com esta nova forma de se comunicar, novas formas de ensinar foram surgindo, assim como os ambientes aprendizagem e as relações entre alunos e professores.



É notório que as tecnologias estão presentes no cotidiano dos alunos, e que diariamente os recursos tecnológicos influenciam e transformam seus hábitos, principalmente em relação as suas atividades. Segundo Gautério e Rodrigues (2017), as tecnologias digitais são ferramentas que podem promover mudanças culturais, alterando as formas de como atuamos na sociedade e por isso precisam ser vivenciadas nos ambientes educacionais.

De acordo com Silva e Novelo (2019),

Para que a tecnologia contribua para o fazer pedagógico, é necessário compreender as potencialidades dos recursos tecnológicos, através da troca, estudo e exploração, se permitir, transformar seu saber ser, saber fazer, a partir das Tecnologias Digitais, e assim modificar o ensinar e o aprender. (SILVA; NOVELO, 2019, p. 3).


Santaella (2014), aponta que o uso dos diferentes recursos de informação e comunicação digital no contexto educacional provoca efeitos cognitivos em quem os utiliza, sendo, portanto, mais que um diferencial em tecnologia de aprendizagem. Para Martín-Barbero (2014), a escola não pode desvalorizar e deixar de fora a reconfiguração comunicativa dos saberes e as narrativas emergentes. Por outro lado, a utilização dos recursos disponíveis nas redes de computadores deve sempre acompanhada de responsabilidade e senso crítico.

Os meios digitais são métodos alternativos para o professor utilizar como objeto de aprendizagem, não sendo mais necessário que o único recurso disponível para as aulas seja o livro didático, mas que um complemente o outro (MARTINS, et al., 2020). É notável que utilizar os recursos tecnológicos em sala de aula a favor da aprendizagem é benéfico para os alunos, oportunizando ao professor tornar as aulas mais dinâmicas, podendo transmitir o conhecimento pelo uso de livros didáticos ou, ainda, através das telas (BRITO, 2016).

De acordo com Maynard e Lucchesi (2013),

Pensar essas ferramentas tecnológicas como novas ferramentas instrucionais é questão de extrema importância para nós, educadores do século XXI, que lidamos diretamente com os “nascidos digitais”, ainda nos apoiando em recursos mais tradicionais como o livro didático, a lousa ou o quadro negro. (MAYNARD; LUCCHESI, 2013, p. 307.)

Diante dessa nova realidade faz-se necessário encará-la sem receios, como os avanços do passado na educação que também geraram mudanças nas salas de aula, como o uso do



quadro magnético e os pincéis atômicos, que substituíram o giz e as lousas. Como considera Paulo Freire (2001), o qual afirma que,

Utilizar computadores na educação, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas. Dependendo de quem o usa, a favor de que e de quem e para quê. O homem concreto deve se instrumentar com o recurso da ciência e da tecnologia para melhor lutar pela causa de sua humanização e de sua libertação. (FREIRE, 2001, p. 98).

Porém, de segundo Miranda e Júnior (2020), os recursos digitais não podem ser utilizados indiscriminadamente dentro da sala de aula. Sua implementação demanda reflexão para que dialogue não apenas com os conteúdos, mas também com o contexto de sala de aula a qual será inserido. Ainda de segundos os autores,

Tão importante quanto ter acesso à tecnologia para implementá-la em sala de aula, é elaborar estratégias e analisar bem os limites e as possibilidades de uso, de acordo com o contexto a ser incorporada. Caso contrário o Objeto Educacional Digital deixa de ser um recurso pedagógico e passa a ser apenas um mecanismo tecnológico, convertendo-se assim em entretenimento educacional, afastando-se da proposta para sua implantação dentro do espaço escolar. (MIRANDA; JÚNIOR, 2020. p. 91).

Apesar da facilidade do acesso à informação, alguns desafios ainda estão presentes nas escolas, como a falta ou poucos recursos tecnológicos disponíveis, além da falta de Internet. Talvez uma das alternativas seja o uso dos recursos que o aluno já possui como os celulares. Além de ferramentas educacionais que utilizam materiais de baixo custo e dispositivos físicos com custo acessível para escola, como os microcontroladores usados na robótica educacional, como o Arduino e o Micro:bit. Portanto, o refletir sobre a inserção de novas práticas pedagógicas, que contemple o uso de ferramentas tecnológicas, pode estimular o pensamento colaborativo, criativo e interativo os quais favorecem o ensino e a aprendizagem diante da cultura educacional da atualidade.

PERCURSO METODOLÓGICO

A abordagem desta pesquisa se desenhou de forma qualitativa. Gatti e André (2010) defendem que esta abordagem apresenta uma visão holística dos fenômenos, em que se considera que todos os componentes das situações interagem entre si e suas influências são recíprocas. A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como uma maneira de compreender detalhadamente os significados e as características das situações apresentadas pelos sujeitos.

Quanto ao objeto o método utilizado para o desenvolvimento da pesquisa foi o estudo de caso. Como estratégia de investigação, o estudo de caso é um método de pesquisa que utiliza, geralmente, dados qualitativos, coletados a partir de eventos reais, com o objetivo de explicar, explorar ou descrever fenômenos atuais inseridos em seu próprio contexto (BRANSKY et al., 2010). Caracteriza-se por ser um estudo detalhado e exaustivo de poucos, ou mesmo de um único objeto, fornecendo conhecimentos profundos (YIN, 2009).

Segundo Yin (2015), o uso do estudo de caso é adequado quando se pretende investigar o como e o porquê de um conjunto de eventos contemporâneos. O autor destaca que o estudo de caso é uma investigação empírica que permite o estudo de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

Esta pesquisa teve seu contexto de investigação desenvolvido na Escola de Ensino Técnico de Nível Médio Dr. Celso Malcher (EETEPA), localizada dentro do Parque de Ciência e Tecnologia do Guamá (PCT- Guamá), no bairro do Guamá, na cidade de Belém (PA). A EETEPA, foi instituída juridicamente através da Portaria nº 107/2002, publicada em fevereiro de 2002.

A EETEPA possui uma infraestrutura completa, com doze salas de aula, laboratório de informática e multidisciplinar, biblioteca e auditório, além do bloco administrativo completo, com sala dos professores, direção, secretaria e coordenação pedagógica (Figura 1).

Figura 1- EETEPA Dr. Celso Malcher.



Fonte: Autores.

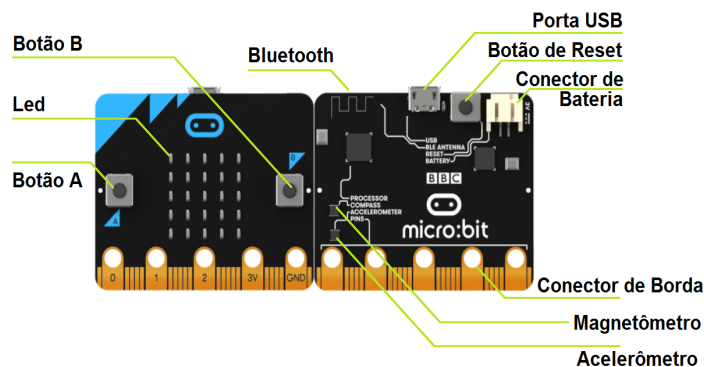
Segundo censo realizado pela Secretaria de Educação do Estado do Pará em 2018, a ETEEPA, possui 875 alunos matriculados, total de 139 matrículas realizadas em 2019 e 41 vagas disponíveis para novos alunos (PARÁ, 2018). Dentre os projetos realizados em 2019, destaca-se a I Feira Tecnológica Inovação e Produção Científica (I FETIP) e Educação Inclusiva.

Dentro deste contexto por meio do estudo de caso, o sujeito participante desta pesquisa foi a professora coordenadora do Curso Técnico em Informática, modalidade ensino médio regular, a qual participou como ouvinte de um minicurso desenvolvido para os alunos do 1º ano do curso, por meio da utilização da tecnologia educacional BBC Micro:bit. No período de 29 de agosto a 29 de setembro de 2019. O minicurso foi elaborado em aulas com duração de 2h, uma vez na semana, sendo de 08h às 10h para a Turma A (manhã) e de 14h às 16h para a Turma B (tarde).

O BBC Micro:bit (Figura 2) é uma pequena placa programável de fácil manipulação que foi desenvolvido em 2015 na Inglaterra (UK) e recentemente chegou ao Brasil. Vem com dispositivos de entrada e saída (*In/Out*) suficientes para desenvolver inúmeras atividades, além de proporcionar a oportunidade de aprender a programar e pensar de modo divertido e criativo para desenvolver projetos.

A saída principal é uma matriz de 25 LEDs inseridos na própria placa, que pode ser usada para exibir emojis simples, ícones ou mensagens. As entradas incluem dois botões programáveis (A e B), uma bússola, um sensor de temperatura, um acelerômetro e sensor que detecta os níveis de luz ambiente posicionado junto a matriz de LEDs.

Figura 2 - BBC Micro:bit.

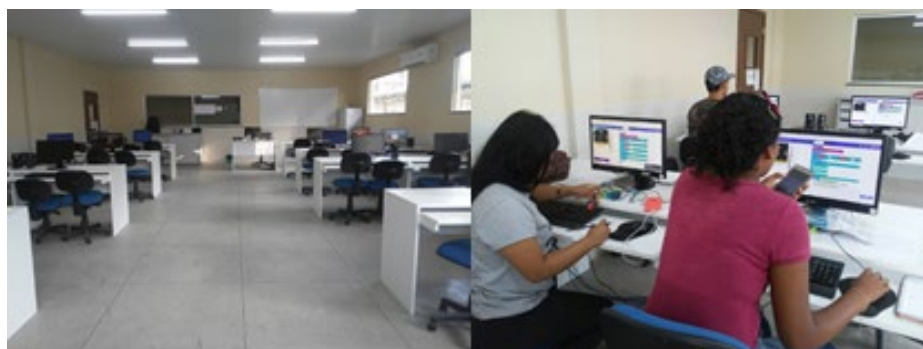


Fonte: Adaptado de Microbitguide (<https://microbit.org/guide/features/>)



O Microbit pode executar programas escritos em uma das quatro linguagens de programação: a linguagem gráfica baseada na tecnologia Blockly da Google, JavaScript, Python e C++. As aulas ocorreram no laboratório de informática da escola o qual possui 21 computadores todos conectados à Internet, sendo que um computador é para uso do professor, um quadro branco e dois armários.

Figura 3- Laboratório de informática EETEPA Dr. Celso Malcher.



Fonte: Autores.

Nesta pesquisa o instrumento adotado para coleta de dados foi a entrevista semiestruturada utilizada junto a professora responsável pela coordenação do curso técnico em informática modalidade ensino médio. Este instrumento foi elaborado com perguntas pré-definidas, as quais nortearam a condução da entrevista.


P1. Qual a importância de Oficinas com uso de recursos tecnológicos na Escola? Em relação ao Minicurso com a utilização de Micro:bit realizada na Escola, como você descreve essas ações e sua importância para a Escola e para o desenvolvimento dos alunos?

P2. Quais impactos no aprendizado dos alunos ao Minicurso de Micro:bit pôde trazer para os estudantes? E para a Escola?

P3. Quanto ao envolvimento dos estudantes no minicurso, descreva o olhar da Escola diante das atividades propostas.

P4. Na sua percepção quais os motivos que impedem ou dificultam uso dos recursos tecnológicos em sala de aula?

P5. Considerando o uso dos recursos tecnológicos em sala de aula, o nível de atenção e de aprendizagem dos alunos, na sua opinião dificulta ou contribui?



As respostas coletadas provenientes da entrevista semiestruturada, foram analisadas de forma descritiva, considerando o referencial teórico pertinente abordado neste trabalho. Gil (2008) classifica a pesquisa, quanto ao objetivo, em três categorias básicas: exploratória, explicativa e descritiva, segundo o autor, pesquisas exploratórias visam compreender um fenômeno ainda pouco estudado ou aspectos específicos de uma teoria ampla. Pesquisas explicativas, identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos, explicando suas causas. E, finalmente, a descritiva, descrever determinada população ou fenômeno.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção apresenta-se as discussões a partir da entrevista semiestruturada com a professora coordenadora do curso Técnico em Informática da ETEPA Dr. Celso Malcher, sua identidade será mantida em anonimato, e será identificada como “Professora Colaboradora” (PC). A entrevista ocorreu na sala da coordenação do curso da escola, foi realizada individualmente sem a presença de outras pessoas no espaço. As questões foram formuladas de maneira que a entrevistada verbalizasse suas reflexões sobre os temas abordados.

A entrevista foi elaborada com base no minicurso apresentado na escola, por meio da utilização do Micro:bit, como ferramenta tecnológica educacional para o ensino-aprendizagem dos alunos. As análises serão baseadas nas respostas descritivas da entrevistada, de forma indutiva e qualitativa com base na literatura sobre o tema. De acordo com Rosa e Arnoldi (2006), a sistematização qualitativa, deve se aprofundar nas falas, nos comportamentos, nos sentimentos e nas expressões, interligados no contexto em que estão inseridos.

Durante o minicurso a professora pode acompanhar três aulas sobre o uso da ferramenta estudada, e após este momento seguiu-se a entrevista. As questões que nortearam esta entrevista foram:

A PC tem formação inicial em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e especialização em Docência do Ensino Superior e atua como docente a oito anos. No que se refere ao questionamento P1, PC considerou que “as oficinas com utilização de recursos



tecnológicos chamam mais atenção de nossos alunos a participarem, desperta o interesse dos mesmos a desenvolver habilidades da criatividade, organização e trabalho em grupo” (PC).

Durante toda as aulas do minicurso foi possível perceber esta descrição na fala da PC. Os estudantes se envolveram nas atividades de forma criativa, ao compreender o desafio proposto, organizavam-se e interagiam entre si para o desenvolvimento do produto, a dinâmica do trabalho em equipe foi extremamente importante na construção do aprendizado dos alunos no decorrer do minicurso. Ferramentas que envolvem tecnologia educacional, como os recursos da robótica educacional, promovem uma proposta lúdica, criativa e o trabalho em grupo para solução de problemas (OLIVEIRA et al., 2019).

Ainda em relação a pergunta P1, PC destaca a importância da linguagem de programação na rotina dos alunos, conforme relata:

Com o minicurso de microbit os alunos, podem aprender com mais facilidade a programar utilizando a linguagem de bloco, que hoje em dia é a disciplina que se tem mais dificuldade de compreender como interligar com o desenvolvimento tecnológico, tivemos alunos que não são da área de TI e que conseguiram desenvolver o que foi proposto no curso (PC).

Os estudantes não conheciam a linguagem computacional em bloco, a qual é utilizada para usar a plataforma Micro:bit, entretanto, com o desenvolvimento dos projetos no minicurso, eles tiveram a oportunidade de interagir com a programação em bloco, a qual foi desenvolvida para iniciantes por apresentar uma interface simples e clara. Segundo Medeiros, et al. (2019), ao utilizar o software Scratch é possível criar histórias interativas, jogos e animações, utilizando blocos lógicos e itens de som e imagem, esta ferramenta promove o raciocínio lógico, a partir da utilização de blocos para programar.

A PC relata a importância de cursos ofertados na escola que envolvam os alunos a prática de atividades por meio de ferramentas que envolvam tecnologia educacional, principalmente na contribuição destes recursos em sua formação. “Esse resultado é de grande valia para a EETEPA DR CELSO MALCHER, pois queremos cada vez mais formar nossos alunos e estar proporcionando esses tipos de cursos que acrescentará em sua vida acadêmica” (PC). Ao se referir a pergunta P2, PC considera a aproximação dos alunos ao universo tecnológico a partir da ferramenta utilizada no minicurso.



A ferramenta Microbit aproximou nossos alunos do universo tecnológico, sendo mais divertido o ensino da programação, e conseqüentemente trouxe melhorias na compreensão de outras disciplinas, como a própria Matemática e Física, que conseguiram assimilar o que estão aprendendo do em sala de aula. (PC).

O desenvolvimento dos projetos durante o minicurso, oportunizou aos estudantes ampliar as novas metodologias para compreender os conteúdos de sala de aula. Segundo De Oliveira e Fonseca (2017), instrumentos como a robótica pedagógica é uma opção interessante como ferramenta didática pedagógica no processo do ensino-aprendizagem para os conteúdos de Ciências.

Para a PC, apesar das atividades do minicurso terem sido realizadas em um espaço de tempo pequeno, o envolvimento dos estudantes diante das atividades foi considerado satisfatório.

Apesar das atividades terem sido desenvolvidas em um pequeno espaço de tempo, pudemos observar a didática que foi utilizada para que nossos alunos compreendessem o objetivo do curso, um dos diferenciais do minicurso com microbit é a possibilidade de deixar a imaginação solta e dar origem a trabalhos bem interessantes e divertidos (PC).

Todas as atividades foram programadas para que todas as etapas da PBL fossem desenvolvidas durante as aulas. O tempo de duração e o espaço para a realização do minicurso foi determinado pela disponibilidade da EETEPA. Neste contexto, o planejamento prévio das aulas ministradas para o desenvolvimento dos projetos foi de fundamental importância para que todas as atividades planejadas fossem realizadas.

A PC ao descrever em suas palavras a resposta referente a P4, apresenta suas dificuldades em relação ao uso de ferramentas que envolvam tecnologias educacionais em sala de aula.

Muitas vezes nós professores queremos utilizar novas ferramentas em sala de aula, principalmente as que envolvem novas tecnologias, temos consciência de que os nossos alunos estão mergulhados neste mundo da informação, mas somos obrigados a cumprir conteúdos, não dispomos de tempo para preparar aulas diferenciadas, e as vezes muitos professores não tem experiência com as tecnologias, falta formação continuada para que realmente as tecnologias possam fazer parte do cotidiano nas salas de aula (PC).

Apesar dos avanços em tecnologias da informação e comunicação e de a PC reconhecer que os alunos estão imersos neste cenário, percebe-se pelo relato que o uso dessas ferramentas ainda é pequeno. Pois, é necessário que tempo de planejamento, incentivo por



parte da escola para utilização e formação continuada, elementos importantes para em relação ao avanço do uso de novas tecnologias na escola, entretanto, apenas isso não significa garantia de novas práticas, há muito para caminhar ainda para efetivas mudanças deste cenário, entre essas a valorização profissional e igualdade social nas escolas.


As principais dificuldades e desafios a serem superados são com relação a qualidade de sinal da internet nas escolas, outro fator é a manutenção e troca das ferramentas tecnológicas, que muitas vezes não funcionam (GARCIA; CAMA, 2019). Para Kenski (2013), o que espanta é que as mesmas tecnologias são utilizadas pelos professores e pesquisadores fora das salas de aula e em suas pesquisas, mas, não se tem uma efetivação na prática docente com os alunos. Segundo Pensin e Nikolai (2013), “a prática pedagógica diz respeito a uma ação intencional do educador em direção ao processo de ensino-aprendizagem”. (PENSIN; NIKOLAI, 2013, p.38).

Considerando o aprendizado e a atenção dos estudantes (P5), é perceptível no relato da PC que o uso dos recursos que envolvem tecnologia educacional precisa estar associado ao planejamento prévio do professor, com objetivos claros, ela aponta a dificuldade de alcançar a atenção da turma em sua totalidade devido ao número excessivo de alunos, como descrito em sua fala:

As vezes quando usamos um recurso diferenciado em sala de aula, e se fizermos um planejamento deste momento com os alunos, o retorno é satisfatório. Claro que em uma sala de aula com 40 alunos, não temos 100% da atenção dos alunos, mas na maioria das vezes os recursos digitais que envolvem o uso de tecnologia educacional atraem a atenção deles, por se tratar da forma visual, da forma prática da aula e da motivação por conhecer novas ferramentas, eles se sentem mais atraídos sim, mesmo considerando que alguns ainda se dispersam (PC).

Em relação ao aprendizado dos alunos a PC percebe que não utiliza meios suficientes para avaliar os estudantes em relação a este parâmetro, mais sugere que com o uso de ferramentas diferenciadas em sala de aula os alunos conseguem relacionar a teoria e a prática, como descreve sem eu relato:

No caso da aprendizagem, eu acho que deveria ter mais ferramentas para avaliar meus alunos. Mas na minha opinião, em muitas aulas com uso de recurso com tecnologia educacional, percebo que eles têm aproveitamento, conseguem relacionar melhor os conteúdos dentro da proposta do recurso utilizado. Quando eles levam para prática percebo que a aprenderam a teoria, isso é observado em minhas aulas (PC).



Ela ainda aponta mais uma vez o planejamento da ação como fator importante para alcançar bons resultados em relação ao aprendizado dos alunos. “Acho que dependendo de como você utiliza as ferramentas, fazendo um plano de aula que consiga alcançar seus objetivos, o uso dos recursos tecnológicos contribui para o aprendizado dos alunos (PC).


Utilizando simuladores virtuais para ensinar Química Martins et al. (2020), observou que as aulas se tornaram mais atrativas e proveitosas para os alunos, contando com a participação efetiva deles nas aulas, além da ferramenta ter facilitado a aprendizagem deles em relação ao balanceamento de equações químicas. Segundo Pereira e Bett (2020), quando se integra algo diferenciado na sala de aula, a atenção do estudante é despertada, motivada para uma aprendizagem, mas significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foram apresentados neste trabalho por meio de um estudo de caso, um olhar docente acerca do uso das tecnologias educacionais relacionadas aos conteúdos vistos em sala de aula, além da importância a respeito das reflexões sobre este novo cenário educacional do século XXI. Esta pesquisa teve seus alicerces relacionados a seguinte pergunta de pesquisa: Como o uso de tecnologias educacionais pode contribuir para o trabalho docente no processo de ensino e aprendizado dos alunos em sala de aula?

Na entrevista com a PC, em torno da temática apresentada nesta pesquisa, percebe-se por meio de seus relatos que o uso de recursos tecnológicos educacionais, como o Micro:bit, motivam a criatividade dos alunos e facilitam suas interações. É que a sala de aula se torna um ambiente rico em estímulos quando ferramentas diferenciadas são utilizadas pelos professores, mesmo que não se obtenha êxito com relação a atenção de todos os estudantes.

Os planejamentos das ações para a utilização de tecnologias educacionais em sala de aula, tornando-se fatores importantes para o melhor aproveitamento do uso desses recursos em sala de aula. A formação continuada é outro elemento de extrema importância principalmente acerca do uso de novas tecnologias educacionais, a qual pode auxiliar os professores a complementar suas aulas e tornar o aprendizado mais dinâmico por meio de novas possibilidades.



Portanto, é possível observar que o aprofundamento em pesquisas com ferramentas educacionais, as quais apresentam uma importante contribuição para os estudos em recursos pedagógicos associados a tecnologia. Principalmente que sejam voltados para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes e formação de professores, os quais como mediadores dessas ações possam promover novas práticas de ensino em suas salas de aula. A partir do desenvolvimento desta pesquisa, muitos questionamentos acerca desta ferramenta de aprendizagem ainda poderão ser respondidos, como por exemplo, avaliar o letramento científico dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BARROS, J. L. S. et al. Tecnologias da informação e comunicação na base nacional curricular comum para o Ensino Fundamental: concepção dos professores de São José de Ribamar, Brasil. **Research, Society and Development**. v. 9, n. 7, e482974127, 2020.

BRASIL. (2016). Base Nacional Curricular Comum Curricular (BNCC). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Brasília: Ministério da Educação.

BRANSKI, R. et al. **Metodologia de estudo de caso aplicado à logística**. XXIV Congresso de Pesquisa e Ensino em Transporte. Salvador: Anpet. 2010. p. 1-12.

BRITO, J. P. **A Importância do Letramento Digital na Educação Básica**. 22f. TCC (Graduação em Letras) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira – PB, 2016.

BRITO, E. D. M.; CAVALCANTE, K. L. C. Adaptação docente e o uso de tecnologias em sala de aula. **Revista Seminário de Visu**. v. 8, n. 1, p. 67-76. 2020.

CARR, A.; JONASSEN, D.; LITZINGER, M.; MARRA, R. Good ideas to foment educational revolution: The role of systematic change in advancing situated learning, constructivism, and feminist pedagogy. **Educational Technology**. v. 38, n. 1, p. 5-14. 1998.

DARGAINS, A. R. **Estudo exploratório sobre o uso da robótica educacional no ensino de programação introdutória**. Dissertação (Mestrado em Informática). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 239. 2015.

DE OLIVEIRA, D. G.; FONSECA, W. S. **Robótica Pedagógica, Uma Forma Lúdica para o Ensino de Ciências na Amazônia**. III Congresso Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências. Campina Grande: Realize. 2017. p. 1-15.

FREIRE, P. *A Educação na Cidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001^a.

GARCIA, J. C.; CAMA, N. P. Professor corregente e o uso de tecnologias educacionais. **Diversa Revista Eletrônica Interdisciplinar**, Matinhos, v. 12, n. 2, p. 144-154, Jul/Dez 2019.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

GAUTÉRIO, V. L.; RODRIGUES, S. C. **O aprender em ambientes de aprendizagem: configurando uma cultura escolar**. 1ª. ed. São Paulo: Novas Edições Acadêmicas, v. Unico, 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. 6ª. ed. São Paulo: Atlas, v. Unico, 2008.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente**. 1ª. ed. Campinas: Papirus, v. Unico, 2013.

MÁRTIN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. 1ª. ed. São Paulo: Contexto, v. Unico, 2014.

MARTINS, S. O. et al. O uso de simuladores virtuais na educação básica: uma estratégia para facilitar a aprendizagem nas aulas de Química. **Revista Ciências & Ideias**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 216-233, 2020.

MAYNARD, D. C. S.; SILVA, M. E-Storia. **Revista História Hoje**. v.1, n. 2, p. 249-252. 2012.

MEDEIROS, D. D. S. et al. **Introdução à Programação: Uma Abordagem Lúdica para Adolescentes**. XLVII Congresso Brasileiro de Engenharia. Fortaleza: ABENGE. 2019.

MIRANDA, H. S.; JÚNIOR, E. F. Escola analógica, cibercultura e os desafios da sala de aula. **Educação Básica Revista**. v. 6, n. 1, 2020.

OLIVEIRA, A. L. et al. Professores Iniciantes: em busca da construção da identidade. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 4, p. 17097-17107, 2019.

PARÁ. Governo do Estado do Pará. **Secretaria de Estado de Educação do Pará**, 2018. Disponível em: <<http://www.seduc.pa.gov.br/site/seduc>>. Acesso em: 2020

PASSERO, G.; ENGSTER, N.; DAZZI, RLS. (2016). Uma revisão sobre o uso das TICs na educação da Geração Z. **Revista Novas Tecnologias na Educação**.v. 14, n. 2, doi:10.22456/1679-1916.70652, 2020.

PENSIN, D. P.; NIKOLAI, D. Inovação e práticas pedagógicas no contexto da Educação Superior. **UNOESC & Ciências**, Joaçaba, v. 4, n. 1, p. 31-54, Jan/Jun 2013.

PEREIRA, E. L.; BETT, E. G. As tecnologias frente ao processo de ensino e aprendizagem. **Revista Aproximação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 28-38, Jan/Fev/Mar 2020.



PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. **Competências para Ensinar no Século XXI: A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, v. 1, 2000.

SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. 1ª. ed. e-book kindle: São Paulo: Paulus, v. Unico, 2014.

SILVA, R. S.; NOVELLO, T. P. O uso de tecnologias digitais no ensinar Matemática: Recursos, Percepções e Desafios. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 6, n. e20025, p. 1-15, 2019.

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, p. 2005. 212. 2015.

YIN, R. K. Case study research: design and methods. London: Sage, 2009.



CAPÍTULO 8

ESCOLA E CULTURA ESCOLAR NA PRISÃO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A PENITENCIÁRIA DO AHÚ (1908-1918)

Marcio José de Lima Winchuar, Docente do DEPED/G, UNICENTRO

Diego Paiva Bahls, Mestrando em Educação, UFPR

Rodrigo dos Santos, Docente do DEHIS/G, UNICENTRO

RESUMO


O presente artigo tem como objetivo discutir a educação escolar na prisão, refletindo sobre uma representação histórica da Penitenciária do Ahú, no estado do Paraná. A pesquisa, de caráter bibliográfico e documental, ampara-se em teóricos sobre o tema, nos Relatórios do Director da Penitenciária do Ahu, emitidos anualmente pelos secretários de estado, nos primeiros anos de funcionamento da penitenciária (1908-1918), disponibilizados por Prá (2009); e uma fotografia da sala de aula da instituição que analisa o espaço escolar da penitenciária. Buscamos, por meio dos estudos culturais, compreender o que definimos de cultura escolar na prisão. A cultura escolar apresenta-se mesclada a uma cultura prisional, tornando o espaço educacional, na prisão, hierarquizado, no qual o sujeito em privação de liberdade não possui um lugar ativo, mas ocupa um lugar de ouvinte, já que as políticas que regulam o funcionamento da prisão são marcadas pelo silêncio e pela opressão.

Palavras-chaves: Educação Escolar; Estudos Culturais; Privação de liberdade.

INTRODUÇÃO

O trabalho tem como objetivo principal discutir conceitos relacionados à cultura escolar na especificidade da escola da prisão, visando compreender as práticas escolares. Pensar a educação, para pessoas em privação de liberdade, merece um olhar atento de pesquisadores e pressupõe compreender que esta educação desenvolve-se em um espaço singular. O acesso ao conhecimento escolar e a aprendizagem de um ofício, como direito de sujeitos em situação de privação de liberdade é recente e, sua obrigatoriedade, foi conquistada a partir do código de execução penal, na década de 1980, entretanto, já integrava o regulamento da penitenciária em questão.

Atualmente, mesmo com a obrigatoriedade da oferta de educação em estabelecimentos penais, estamos diante de uma situação paradoxal, e um dos “desafios a ser enfrentado é o de encontrar caminhos para o desenvolvimento de uma educação emancipadora em um espaço



historicamente marcado pela cultura da opressão e repleto de contradições: isola-se para (re)socializar, pune-se para reeducar” (ONOFRE, 2015, p. 240-241).


Os sujeitos que integram o sistema penitenciário estão inseridos em um determinado tempo histórico e social, em que fazem parte de uma cultura que se encontra desarticulada da vida em sociedade civil. Nesse sentido, as práticas pedagógicas ocorrem inseridas em um espaço marcado por normas particulares em que operam a hierarquia e a opressão.

Nessa conjuntura, esse artigo faz um exercício de representação do espaço escolar da Penitenciária do Ahú – por meio de uma fotografia da sala de aula da instituição, bem como de informações coletadas nos Relatório do Director da Penitenciária do Ahu emitidos anualmente pelos secretários de estado, nos primeiros anos de funcionamento da penitenciária (1908-1918), visando compreender a cultura escolar, a partir dessa demarcação temporal. Assim, esse artigo classifica-se, metodologicamente, como bibliográfico e documental.

Dividimos este artigo em duas seções, além dessa introdução e da conclusão. A primeira pretende historicizar o sistema penitenciário do estado do Paraná e a criação da Penitenciária do Ahú a partir de Prá (2009) e Silveira (2009). A segunda evidencia o lugar da escola na penitenciária do Ahú, por meio de elementos da cultura material desenvolvidos principalmente por Meneses (1998) e Souza (2007), visando verificar a ocorrência de uma cultura escolar neste espaço.

A PRIMEIRA PENITENCIÁRIA DO ESTADO DO PARANÁ: A PENITENCIÁRIA DO AHÚ

Ao trazermos a origem da denominação de penitenciária, logo pensamos no conceito de prisão, entretanto, convém mencionar que a partir de Prá (2009), a palavra prisão vem do latim *prensione*, ato de capturar ou prender alguém. Por esse viés, “passou a significar também o lugar em que alguém fica retido ou segregado. Até hoje é usual a palavra prisão, tanto para o ato de deter ou capturar, como para o local de detenção” (PRÁ, 2009, p. 33). Portanto, como aponta Hall (2016) o significado flutua, construindo-se culturalmente, e depende das suas apropriações, com isso, ao se referir a Penitenciária do Ahú a definimos, principalmente sobre seu local.



Na Idade Média, as prisões eclesiásticas serviam para fins penitenciais, com o objetivo de impor pena, castigo àqueles que se colocam contrários à Igreja Católica e/ou que abandonaram a fé. Esses estabelecimentos eram conhecidos como penitenciários, que isolavam os sujeitos visando arrependimento e conversão. Com isso, resultaram as denominações de penitenciárias na atualidade, referindo-se a um lugar de reclusão e cumprimento de pena (PRÁ, 2009).


Além de prisão e penitenciária, outros nomes ao longo das épocas foram incorporados a estes estabelecimentos e são utilizados na atualidade, tais como “cárcere, cadeia, presídio, casa de detenção, casa de custódia, etc. Antigamente outros nomes também eram empregados como: enxovia, masmorra, calabouço, ergástulo, etc”. (GOMES NETO, 2000, p. 43).

A história do Sistema Penitenciário do Estado do Paraná teve seu início com a primeira cadeia pública construída em Paranaguá-PR, no ano de 1677. A principal via de acesso a Curitiba se dava por lá, tendo em vista o processo de colonização ser realizado a partir dos portos, onde a concentração populacional era maior. Nesse período, começaram a surgir os primeiros delitos e a necessidade de construir uma cadeia pública, tendo em vista a detenção de desajustados da sociedade (PRÁ, 2009).

Com o aumento da criminalidade, além de Paranaguá, novas cadeias públicas foram criadas pelo estado. No final do século XIX, com o significativo aumento da população carcerária, destacamos o objetivo das autoridades em procurar diversas formas para resolver este problema, já que a maioria das cadeias estava com superlotação e condições deploráveis. Em 1898, um incêndio destruiu a última cadeia pública do século XIX em Curitiba, obrigando a transferência dos presos para a cadeia do quartel do regimento de segurança (PRÁ, 2009).

As condições físicas da cadeia não eram adequadas, uma vez que os detentos “achavam-se amontoados em um lance do edifício do quartel, com manifesto prejuízo para o serviço da força pública e grave perigo para a saúde dos presos, privados de bom arejamento e suficiente iluminação. Curitiba não possuía mais do que nove mil habitantes” (PRÁ, 2009, p. 28).

Durante a história brasileira várias foram as formas de improviso para os espaços de encarceramento. Nas discussões de Santos (2020) as hospedarias de imigrantes, criadas no período imperial e lugares sanitários para acolhimento de estrangeiros, também serviram



como presídios entre 1917, 1930, durante a Segunda Guerra e Ditadura Militar para tripulantes de navios alemães, italianos e japoneses, presos advindos da Revolta Constitucionalista e opositores ao regime. O fato curioso é que mesmo utilizado para essas finalidades, principalmente a hospedaria Ilha das Flores, localizada no Rio de Janeiro, ainda recebia, em menor número, imigrantes.

A Penitenciária do Ahú, inaugurada em janeiro de 1909 e posta em funcionamento em abril do mesmo ano, surge


Como expressão de uma vontade política das elites locais de assegurar, por seu intermédio, não apenas um meio de punição e regeneração de criminosos; mas também o ingresso de Curitiba no rol das cidades equipadas para combater os males da “morbidez social” com as armas da modernidade e da civilização (GRUNER, 2009a, p. 434).

A penitenciária é o desdobramento de um processo que atribui ao crime, bem como a criminalidade uma maior visibilidade, principalmente na imprensa. Ela é, também, a instituição em torno da qual novos e mais significativos esforços do poder público visam criar, “não apenas uma instituição policial mais moderna e eficiente, mas toda uma estrutura jurídica e penal coerente com o discurso modernizador e positivista que grassava pelo país, informando entre outros, o campo do direito e da criminologia” (GRUNER, 2009a, p. 434).

Ao trazer discussões em torno da Penitenciária do Ahú, convém destacar a importância do trabalho de Silveira (2009) que situa novas práticas punitivas da modernidade que teve como *locus* principal a prisão. Além disso, discute a inserção da escola prisional e o trabalho com as oficinas no interior do presídio como técnicas penitenciárias privilegiadas, que visam a regeneração do interno, tendo como pano de fundo a Penitenciária do Ahú.

Silveira (2009) destaca que, em 1908, Curitiba era uma cidade brasileira considerada mediana, no entanto, tal qual a maiores cidades do país, dedicava-se às reformas urbanas e estruturais. A criação da penitenciária, bem como a transferência dos presos das cadeias públicas de Curitiba para a Penitenciária do Ahú era parte integrante desse projeto positivo da possibilidade de um progresso, advindo da modernidade.

Nesse sentido, investigar a ocorrência de práticas escolares e de ressocialização no início do século XX, no estado do Paraná, com o surgimento do sistema penitenciário, é relevante considerando, a partir de Barros e Jordão (2011, p. 4) que “a prisão é uma



instituição política. Sua função social, após a formação do Estado liberal é de recuperação dos indivíduos, devendo buscar sua ressocialização”.


Além do que “O modelo adotado [em Ahú] foi o de Auburn³⁵, que preconizava a regeneração do criminoso por meio do trabalho diurno fora das celas, executado de forma contínua e silenciosa e, durante a noite, isolamento total até o alvorecer do novo dia” (GRUNER, 2009a, p. 436). Silveira (2009) salienta que se trata de um modelo com escola, capela, farmácia, refeitório, oficinas de trabalho e regime de isolamento noturno. Os espaços são impessoais, tendo em vista a não formação de grupos, obedecendo diariamente à rotina de acordar, comer, trabalhar e dormir.

O prédio destinado à penitenciária do Ahú, antes de abrigar sujeitos em privação de liberdade, destinava-se a ser o Asilo para Alienados Nossa Senhora da Luz, iniciativa da irmandade da Santa Casa de Misericórdia, entretanto, o Presidente do Paraná, Francisco Xavier da Silva, em 1903, “atendendo o clamor dos seus assessores, entendeu que o seu aproveitamento seria melhor para abrigar uma Penitenciária, já que a criminalidade começava a encher a cadeia pública da cidade” (SILVEIRA, 2009, p. 149).

O espaço foi destinado para outro uso, que não o inicialmente constituído, necessitando de adequações não apenas da sua estrutura, mas para um aceite da sociedade que estava em seu entorno. No entanto, a partir do acordo entre o governo e a Santa Casa de Misericórdia, concretizam-se os anseios da sociedade paranaense, a qual se preocupava com a falta de segurança que representavam as cadeias públicas. A penitenciária trazia uma conotação de importância, “devido à necessidade de se ter um local apropriado para o confinamento dos presos do início do século XX” (PRÁ, 2009, p. 36).

O presídio do Ahú teve relevância impar para a sociedade curitibana, pois de alguma forma supria a necessidade de novos espaços de encarceramento que foi se constituindo na capital paranaense, no entanto, após cem anos, sendo cenário de eventos que marcaram o sistema penitenciário do Estado do Paraná, em 2005, ele foi desativado. A saída dos seus últimos encarcerados do Ahú aconteceu um ano depois, em 2006, e, concomitantemente, o encerramento de todos os trabalhos. Depois de diversos entraves, em 2018, nesse espaço foi

³⁵A prisão considerada modelo foi a de Auburn, localizada em Nova York, construída em 1816. O projeto original incluía 61 solitárias e foram instaladas para tratar cada um dos condenados, separadamente (SILVEIRA, 2009, p. 142).



inaugurado um centro judiciário, foram implantadas as instalações dos Juizados Especiais e do Fórum Criminal pelo Tribunal de Justiça (TJPR).

O LUGAR DA ESCOLA NA PRISÃO: A POSSIBILIDADE DE UMA CULTURA ESCOLAR PRISIONAL


Começamos esse trecho buscando definir o que é cultura, um conceito polissêmico e alvo de disputas de diversas perspectivas acadêmicas. A sua definição pode demandar diversos caminhos, no entanto, optamos pela sua acepção a partir de Hall (2016), como significados compartilhados construídos por práticas e representações. As ações individuais comungadas pelos diversos segmentos que legitimam o que pode ou não ser cultura, não estão apenas nos grupos privilegiados, ou ainda, relacionados às artes ou músicas, mas as pessoas comuns, em suas questões cotidianas, muitas vezes invisíveis na história, como os encarcerados.

Ao trabalharmos com questões que envolvem escola, na prisão, outro conceito é necessário, o de cultura escolar. Para Juliá (2001, p. 10), ela é definida

[...] como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

A cultura em uma escola prisional é marcada por práticas educativas que ocorrem em um espaço de confrontos de diversas ordens, como social, política, econômica, religiosa, entre outros. As práticas culturais da escola, nesse espaço, é marcada pelo cumprimento rígido de horários, conteúdos e comportamentos preestabelecidos com predominância no modelo de hierarquia. A escola, especificamente nesse espaço, demarca condutas, práticas, comportamentos e a reprodução de saberes que tem como objetivo ímpar: a reinserção de sujeitos na sociedade civil.

Vieira (2013, p. 100) destaca que à prisão interessa a transformação dos sujeitos que ali ficarão, durante o período de cumprimento de pena, excluídos do grupo social, em constante vigilância, a fim de serem controlados, manipulados, adestrados, por meio de tecnologias disciplinares. “A escola na prisão é *convocada* a aliar-se a esse projeto de



transformação dos sujeitos, pois a ela também cabem atribuições e perspectivas transformacionais em prol de um mundo melhor e mais desenvolvido”.

No início do século XX, vários questionamentos acerca da necessidade de uma escola nas prisões receberam destaque e, entre eles, Silveira (2009) afirma que a educação era vista como o principal meio de socialização de sujeitos que adentraram para o mundo do crime, principalmente, porque a sua maioria não havia passado por uma escola

[...] a ignorância gera delinquente e o delito é o produto do meio social desfavorecido intelectualmente; a educação corrobora para a socialização e a reinserção do marginal na sociedade; a educação capacita o preso e beneficia laboralmente o detento a ajustar-se à organização e afazeres da vida comum. Outra justificativa, de ordem mais prática, é que as atividades educativas poderiam contribuir para que os internos não ficassem ociosos (SILVEIRA, 2009, p. 118).

A partir dessa visão, todo um processo pedagógico foi posto em prática, na tentativa de reestabelecer princípios e difundi-los na sociedade. Assim, atividades de ordem hierarquizada e centralizada se fizeram presentes nos processos de ensino e aprendizagem.

Prá (2009), a partir do decreto 564, de 23 de setembro de 1908, cita a obrigatoriedade do ensino noturno até que o preso aprendesse a ler, escrever e contar. Entre as disciplinas ministradas, ela cita as noções de Gramática, Aritmética, Geografia e História do Brasil.

Vale destacar, em específico, que sujeitos que passaram a integrar o sistema penitenciário do Ahú, eram inseridos em práticas educativas que tinham como objetivo processos de ressocialização e sua reinserção na sociedade.

As orientações dos conteúdos difundidos na Penitenciária apontavam para a recuperação de valores, todos associados ao hábito de agir de acordo com determinadas máximas com a finalidade de despertar no interno a vontade de domar suas paixões e o desejo de delinquir. Na visão positivista da educação, o caráter só pode se constituir quando o sujeito for firme em seus propósitos e determinações, e, é isso que possibilita assegurar constância nas decisões e ações pessoais (SILVEIRA, 2009, p. 196).

A escola, em ambientes de privação de liberdade, caracteriza-se por pertencer a uma forma de cultura escolarizada oposta àquela cultura presente na escola convencional, uma vez que possui normas e objetivos próprios que visem o estabelecimento da ordem e a ressocialização. Entretanto, há muitos aspectos em comum que podem ser identificados, caso a compararmos com a escola convencional. Nesse contexto, é que tomamos esse espaço e



suas particularidades para entendermos as práticas escolares e a possibilidade de uma cultura escolar na penitenciária.

Nesse cenário, esse sujeito passa a pertencer a um grupo social com especificidades e limitações, tendo em vista que seus significados, afazeres e o cotidiano da prisão possuem normas preestabelecidas que são inerentes a este espaço, tanto por parte dos alunos reclusos quanto por parte dos professores inseridos nesse sistema. Assim, a escola adapta-se, a fim de atender as necessidades educacionais de sujeitos que estão imersos no sistema.

Ao discutirmos questões relacionadas ao que pode ser denominado de cultura escolar, bem como a práticas pedagógicas que permeavam a escola na penitenciária do Ahú, convém considerar não só as atividades desenvolvidas, mas também o espaço da sala de aula; as carteiras e sua organização, uma vez que elas podem contribuir com processos de centralização e hierarquização. É possível notar que ela tinha muito em comum com qualquer outra sala de aula do início do século XX: carteiras duplas e enfileiradas, mesa do professor numa posição central em relação aos alunos e quadro-negro.

Para Souza (2007, p. 165), os artefatos materiais veiculam “concepções pedagógicas, saberes, práticas e dimensões simbólicas do universo educacional constituindo um aspecto significativo da cultura escolar”. Assim, o aparecimento, a transformação e o próprio desaparecimento desses objetos são reveladores de diferentes práticas educacionais.

Vale destacar, ainda, que o emprego de imagens como fonte de informação e pesquisa é apenas um dentre tantos e se realiza efetivamente em situações culturais específicas, entre várias outras. “A mesma imagem, portanto, pode reciclar-se, assumir vários papéis, ressemantizar-se e produzir efeitos diversos” (MENESES, 2003, p. 29).

Nesse sentido, propomos a análise da figura 1.



Figura 1: sala de aula na Penitenciária do Ahú – 1909



Fonte: secretaria da segurança pública e administração penitenciária
Departamento Penitenciário – DEPEN. Disponível em:

http://www.depen.pr.gov.br/modules/galeria/uploads/21/foto_14.gif Acesso em 17.07.2017

Ao analisarmos a imagem da sala de aula, na sua forma estética, é possível situá-la no comparativo com outras, uma vez que ela possui vestígios e intertextualidade³⁶, a partir de sua organização e mobília, de um espaço tanto do início do século XX quanto atual. A principal diferença concentra-se nas carteiras duplas, as quais não são comuns na atualidade, mas que ainda podem ser presentes em algumas salas de aula. As carteiras duplas, além de delimitar um lugar para os alunos, “era um recurso para a obtenção de disciplina, pois o professor poderia visualizar melhor seus alunos organizados em dupla”. Além disso, “[...] possibilita a saída do aluno pela lateral, onde o interrogatório do professor e outras autoridades poderia ser realizado” (CASTRO, 2009, p. 55).

Castro (2009), a partir de Frago (2001), afirma que o ambiente educativo, incluindo as salas de aula e sua organização, ora servem para tornar o ensino fixo, mecânico e imóvel, ora para mobilizar e harmonizar. Salienta, ainda, que os sujeitos “ao utilizarem as carteiras escolares em suas instituições, produzem cultura escolar tanto para produzirem momentos

³⁶ Hall (2016) aponta que é necessário pensar as imagens em uma série delas, para verificar o que possuem em comum naquela temporalidade específica. Ele fez esse exercício no que denominou de O espetáculo do Outro, imagens de negros nas olimpíadas de 1988 representadas na mídia impressa, em periódicos.




agradáveis, harmoniosos e divertidos, quanto para momentos cansativos, com frontalidade excessiva e desagradável” (CASTRO, 2009, p. 78-79).

É necessário frisar como aponta Pesavento (2008) que a fotografia é uma construção, uma representação do real, e nunca ele é tal como aconteceu, não possuímos uma máquina do tempo para retornar ao passado, mas uma interpretação possível, construção de significado, onde há uma organização entre o olhar do fotógrafo. Nesse sentido, essa imagem possui também um antes e um depois, pois é apenas um segundo, um estalar de um momento, que foi cristalizado. Ela foi tirada pela manhã ou à tarde? Quem são esses alunos? Todas as carteiras seriam ocupadas? Todas as pessoas em situação de encarceramento da instituição estão estudando? Como é sua organização?

Ao considerarmos a cultura escolar em espaços de privação de liberdade, muitos aspectos devem ser considerados, tais como: a organização do espaço da penitenciária, as salas e as “celas de aula”, a relação professor e aluno, a relação aluno e aluno, “a construção” do currículo, o acesso à biblioteca, às leituras, as formas e a frequência da realização de leituras e, principalmente, a ausência e/ou a limitação de interações com a sociedade civil externa. Essas questões, que envolvem o espaço escolar, demarcam relações de poder uma vez que não são passivos de neutralidade, como todos os elementos da sociedade. A função da escola, na prisão, é possibilitar que indivíduos “aprendam” de acordo com regras, a partir de seus próprios objetivos.

A partir da imagem 1, a organização do espaço da sala de aula, por meio das carteiras e do próprio quadro-negro, pode indicar a ocorrência de um método de ensino coletivo. Isso quer dizer que, no momento da aula, todos os alunos olham, ao mesmo tempo, ao professor e ao quadro, característica fundamental do ensino simultâneo (CASTRO, 2009). Essa organização, bem como o método de ensino, mantinham a disciplina entre os alunos, sendo uma forma de vigiá-los e controlá-los. Tanto professor quanto aluno tinham espaços definidos e cabia ao primeiro falar e, ao segundo, somente ouvir. Essa prática não era comum somente na escola da penitenciária, mas fazia parte da cultura escolar, sendo uma prática cultural.

Prá (2009), a partir do decreto estadual 564, de 23 de setembro de 1908, salienta que a instrução escolar, na prisão, era confiada a um professor e compreendia o ensino de leitura, escrita, aritmética, noções de geografia do Brasil, história do Brasil e direitos e deveres



morais e políticos. Em seu artigo 53, “O professor pode fazer sahir da aula o condemnado, que proceder de modo inconveniente, communicando a falta ao diretor, para devida punição” (PRÁ, 2009, p. 131). É notável a sustentação de práticas pedagógicas punitivas, demonstrando o forte poder hierárquico presente na escola do sistema prisional. Além disso, há impossibilidade de contato dos alunos com a sociedade externa, uma vez que há grades nas janelas. Isso materializa uma das particularidades que fazem parte de uma cultura escolar na prisão. Dessa forma, “tentava-se impor ao preso, estigmatizado como ‘preguiçoso’ e ‘indolente’, o hábito, a disciplina e a subordinação à hierarquia” (SILVEIRA, 2009, p. 178).

Outros vestígios do passado que nos ajudam a visualizar as práticas escolares na penitenciária, especificamente em Ahú, são os Relatórios do Director da Penitenciária do Ahu emitidos pelos secretários de estado. Neles constam informações, dificuldades, atividades desenvolvidas e obras, entre outras, dentro dessa instituição. Esses relatórios, originalmente salvaguardados pela Biblioteca Pública do Paraná, integram a obra de Alcione Prá (2009), denominada Paraná: das cadeias públicas às Penitenciárias (1909-2009)³⁷.

Esses documentos foram impressos na própria penitenciária, a partir de oficinas de tipografia realizadas com os detentos. Nesse espaço eles desenvolviam várias práticas laborais, desde confecção de sapatos a criação de livros. Devemos considerar que o impresso é um texto dirigido intencionalmente a um público. “É organizado para ser lido e compreendido por um grande número de pessoas; busca divulgar e criar um pensamento, modificar um estado de coisas a partir de uma história ou de uma reflexão” (FARGE, 2009, p. 13). Entre as intenções do impresso, Farge (2009) destaca que a mais singela e evidente é a de ser lido pelos outros.

Os Relatórios do Director da Penitenciária do Ahu se colocam como uma fonte de discussão pertinente e, sua interpretação, suas relações com os mundos culturais, econômicos e sociais, são essenciais. São textos que foram escritos para representantes de estado, mas que foram apropriados por profissionais e hoje são fontes para a construção de uma história, que contribuem para entendermos historicamente o funcionamento da instituição e dos sujeitos, uma vez que revelam práticas culturais de determinada época. Destacamos, aqui, a importante função do pesquisador, uma vez que o historiador não faz o documento falar, pois não faz

³⁷ Nas menções dos Relatórios do Director da Penitenciária do Ahu preservamos a grafia original.



mais uma história metódica, com data e fato, mas uma cultural, “é o historiador quem fala e a explicitação de seus critérios e procedimentos é fundamental para definir o alcance de sua fala. Toda operação com documentos, portanto, é de natureza retórica” (MENESES, 1998, p. 95).

Retornamos a discussão sobre escola e prisão no Relatório do Director da Penitenciária do Ahu de 1909, assinado por Ascanio Ferreira de Abreu³⁸. Ele demonstra que


[...] teve a escola uma frequência regular de 55 penitenciados, divididos por classes dos quaes 26 eram analfabetos, 16 liam mal e 13 liam regularmente. Os analfabetos já não o são, pois aprenderam simultaneamente a lêr, escrever e contar; os demais sentenciados aperfeiçoaram-se na leitura, na escripta e receberam as principais noções de gramática, arithimetica, geografia e historia do Brazil (RELATÓRIO DO DIRECTOR DA PENITENCIÁRIA DO AHU DE 1909 *apud* PRÁ, 2009, p. 183).

A partir do Relatório do Director da Penitenciária do Ahu, é possível obter dados relacionados ao público que frequentava as aulas na escola do presídio, bem como entender que o ensino não era pautado somente no ofício e de ordem moral, mas em atividades consideradas de conteúdo escolar. A divisão do ensino em classes mostra que o momento de estudo era um dos que os reclusos tinham contato entre eles, promovendo sociabilização, entretanto, não podemos ser ingênuos, possivelmente boa parte da comunicação e/ou interação poderia ser motivo de novas punições, pois nesse períodoo professor é colocado de maneira impositiva e tradicional³⁹.

No Relatório do Director da Penitenciária do Ahu de 1911, verifica-se a afirmação de que “a instrucção aos penitenciados tem apresentado progressos, quer na parte instructiva, quer moral. A frequência á escola, durante o anno, foi de 51 sentenciados, dos quais 19 liam mal, 18 regularmente e 14 relativamente bem” (RELATÓRIO DO DIRECTOR DA PENITENCIÁRIA DO AHU DE 1911 *apud* PRÁ, 2009, p. 190). Silveira (2009, p. 176) salienta que a preocupação relacionada à moralização e instrução aos sentenciados, surge de um movimento intelectual que se manifesta na França e é tomada como missão da

³⁸ O major Ascanio Ferreira de Abreu foi nomeado o primeiro direito da Penitenciária do Ahú (GRUNER, 2009b).

³⁹ A educação/pedagogia tradicional é aquela que o professor torna-se o detentor do conhecimento e o aluno não possui participação: “A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos” (SAVIANI, 1999, p. 18).




penitenciária, uma vez que “a instituição penal deve visar à educação do condenado, criando-se condições por meio das quais, quando em liberdade, possa resolver os conflitos próprios da vida social, sem recorrer ao caminho do delito”.

Em 1918, a partir do relatório anual é possível observar a quantidade de alunos e organização da turma naquele ano, “estavam matriculados na escola 70 alunos, distribuídos em três classes: superior, média e inferior, sendo a frequência naquele ano de 54 reclusos, pois uns saíram por conclusão de pena e outros por estarem satisfeitas as necessidades de ensino” (RELATÓRIO DO DIRECTOR DA PENITENCIÁRIA DO AHU DE 1918 *apud* PRÁ, 2009, p. 203). Podemos questionar o que pode ser entendido como “satisfeitas às necessidades de ensino”, o recluso poderia deixar a escola, caso pagasse sua pena ou soubesse minimamente ler e escrever. Como era mensurada essa segunda condição? Não temos fontes disponíveis para analisar esses questionamentos, no entanto, precisam ser levadas em consideração.

É possível notar que, nos Relatório do Director da Penitenciária do Ahu, a cada ano aumentava o número de reclusos e, conseqüentemente, o número de matriculados, fato que demonstra a grande quantidade de analfabetos que adentrava o sistema penitenciário e que o ensino pode ser considerado lento, uma forma de resistência para não desenvolver outras atividades ou ocupar o tempo.

A divisão por classe demonstrava uma organização do ensino advinda de fora da penitenciária, mesmo sendo considerado, mesmo que parcialmente, um ambiente solitário e individual, a sala de aula continua sendo um ambiente coletivo. Apesar de uma divisão entre os mais adiantados, os medianos e os considerados inferiores na sua construção de conhecimento. Até mesmo pela própria denominação: superior, média e inferior.

O Relatório do Director da Penitenciária do Ahu de 1911 traz, em sua primeira página, um carimbo com as seguintes informações: Penitenciária do Estado. Biblioteca “Ascanio de Abreu”. Um país se faz com homens e livros – Monteiro Lobato. A criação da biblioteca na prisão consta no artigo 54 do regulamento da penitenciária – Decreto 564 de 23 de setembro de 1908. Destacamos, aqui, um dos primeiros documentos que colocam a necessidade da leitura na prisão e confirmando que isso era efetivado em Ahú.



A leitura, mesmo que marcada pela precarização, ocupa um lugar significativo nesse processo, uma vez que o Relatório do Director da Penitenciária do Ahu de 1911 aponta que

sabida a benéfica influencia exercida pela leitura, no angustioso silencio das células, sobre o espirito vacillante de grande numero de detentos, penso que seria de incalculável alcance moral [...]” a criação “[...] de uma biblioteca composta de livros de leitura amena e edificante para uso dos condenados (RELATÓRIO DO DIRECTOR DA PENITENCIÁRIA DO AHU DE 1911 apud PRÁ, 2009, p. 191).

A partir do Relatório do Director da Penitenciária do Ahu, essa ainda não era uma prática recorrente, uma vez retoma a criação e/ou execução do disposto pelo artigo 54 do regulamento. Com o relatório verifica-se que a leitura é colocada como uma prática que avança para além da sala de aula, já que ocorre, também, em espaços individuais, no silêncio das celas. Além disso, o fragmento demonstra o entendimento de que a leitura ultrapassa o processo de decodificação, proporcionando novas formas de ler, com alcance moral e ético, mudando maneiras de agir, de pensar e de compreender a si e ao outro. Da mesma forma, a biblioteca e seu acervo são vistos como elementos que proporcionam a leitura de forma eficaz, sendo benéficos aos leitores nesses espaços. A partir de uma perspectiva crítica, como bem demonstra Winchuar (2020), as práticas de leitura, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar atuam de forma significativa no processo de formação humana.

Já o Relatório do Director da Penitenciária do Ahu de 1918 menciona que “a biblioteca continua a ser muito procurada pelos sentenciados, sendo que lastimava-se o pequeno numero de obras existentes, num total de 150 obras sobre religião, ciências, sociologia, artes, ofícios e muitos romances e estudos sociais” (RELATÓRIO DO DIRECTOR DA PENITENCIÁRIA DO AHU DE 1918 apud PRÁ, 2009, p. 203). As práticas de leitura como ressocializadoras continuam a ocupar um lugar significativo na prisão, quem sabe uma forma de alívio ao sofrimento de ficar encarcerado, entretanto, já se mostrava como precária, considerando o pequeno número de obras existentes. Além da falta de investimentos, isso pode ser relacionado ao fato de que com a escola e a instrução “não se pretendia formar cidadãos ou dotá-los de um pensamento crítico, mas adestrar os presos para o trabalho assalariado e, se possível, para a formação de uma mão-de-obra disciplinada, dócil e submissa” (SILVEIRA, 2009, p. 178).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessa reflexão foi possível adentrar o espaço da sala de aula da penitenciária do Ahú. Isso nos permite inferir algumas práticas culturais desse espaço por meio das representações demonstradas. É possível compreender que os processos alguns elementos dos educativos no sistema penitenciário no estado. Esses conhecimentos contribuem para discutirmos esse sistema na atualidade, tendo em vista a dialética presente/passado que os estudos culturais propõe, desde questões relacionadas a superlotação até àquelas relacionadas a precariedade do sistema, principalmente, no âmbito educacional.


Com relação à cultura escolar, identificamos que ela ocorre entrelaçada a uma cultura da prisão, por isso podemos a defini-la como cultura escolar prisional. São significados partilhados por aqueles sujeitos naquele espaço, eles não são apenas dentro da sala de aula, mas na procura e acesso à biblioteca. Entretanto, ainda é o formato de ensino tradicional encontrado nesse espaço, em que o professor é detentor do saber e do dizer e o aluno um mero ouvinte, era prática corriqueira em grande parte das escolas do início do século XX, independentemente do local em que estavam inseridas.

A cultura escolar mesclada à cultura prisional torna o espaço educacional, na prisão, hierarquizado, no qual o sujeito em privação de liberdade não possui um lugar ativo, mas ocupa um lugar de ouvinte, já que as políticas que regulam o funcionamento da prisão são marcadas pelo silêncio. Nesse caso, professor e aluno ocupam lugares demarcados, conforme a organização da sala de aula. Isso reflete, também, a um sistema educacional caracterizado por práticas de ordem tradicional, em que a escola possui uma função disciplinadora.

Nesse sentido, é possível concluir que a escola, na prisão, produz cultura escolar, uma vez que é um espaço marcado pela reprodução de normas e condutas que ocorrem a partir da transmissão de conhecimentos, os quais são promovedores de comportamentos sociais que se afastam da formação de sujeitos críticos e responsivos, tendo em vista que essa não é a maior preocupação da escola nesse espaço.

REFERÊNCIAS

BARROS, Ana Maria; JORDÃO, Maria Perpétua Dantas. A cidadania e o sistema penitenciário brasileiro. v. 10, p. 1-15, **Fustributário**, Fortaleza, 2011.



CASTRO, Raquel Xavier de Souza. **Da cadeira as carteiras escolares individuais**: entre mudanças e permanências na materialidade da escola primária catarinense (1836-1914). Florianópolis, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado de Santa Catarina.

FARGE, Arlete. **O sabor do arquivo**. São Paulo: Edusp, 2009.

JULIÁ, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução: Gisele de Souza. **Revista Brasileira de História da educação**. São Paulo: Autores Associados/SBHE, n. 1, p. 9-43, 2001.

GOMES NETO, Pedro Rates. **A prisão e o sistema penitenciário**: uma visão histórica. Canoas: Ed. Ulbra, 2000.

GRUNER, Clóvis. “Um bom estímulo à regeneração”: a Penitenciária do Estado e as novas estratégias da ordem na Curitiba da Primeira República. **Revista de História**. São Paulo, v. 2, n. 28, 2009a.

GRUNER, Clóvis. Humanizar e defender: a ciência criminal entre o humanismo e a defesa social. In: ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, Fortaleza, 2009b, **Anais...1-11**.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio/Apicuri, 2016.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 23, nº 45, p. 11-36, 2003.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Memória e Cultura Material: Documentos Pessoais no Espaço Público. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 11, n.21, p. 89-104, 1998.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 239-255, maio-ago., 2015.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. O mundo da imagem: território da história cultural. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy; SANTOS, Nádia Maria Weber; ROSSINI, Miriam de Souza. **Narrativas, imagens e práticas sociais**: percursos em história cultural. Porto Alegre: Asterisco, 2008, p. 99-122.

PRÁ, Alcione. **Paraná**: das cadeias públicas às penitenciárias. Curitiba: Instituto Memória, 2009.

SANTOS, Rodrigo dos. **Em busca de um lar**: práticas culturais e representações da família Egert na região de Guarapuava-Pr (1949-2016). Maringá, 2020. Tese (Doutorado em História), Universidade Estadual de Maringá.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.



SILVEIRA, Maria Helena Pupo. **O processo de normalização do comportamento social em Curitiba**: Educação e Trabalho na Penitenciária do Ahú (1908). Curitiba, 2009. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná.

SOUZA, Rosa Fátima de. História da cultura material escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, Marcos Levy Albino (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007.

VIEIRA, Elizabeth de Lima Gil. A Cultura da Escola Prisional: entre o instituído e o instituinte. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 93-112, jan./mar. 2013.

WINCHUAR, Marcio José de Lima. **Práticas de leitura em escolas do campo**: um estudo com professores de escolas e classes multisseriadas de Prudentópolis-Pr. Curitiba, 2020. Tese (Doutorado em educação), Universidade Federal do Paraná.

CAPÍTULO 9

A IMPORTÂNCIA DA SUBLIMAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR: UM ESTUDO PSICANALÍTICO

Marcos Vitor Costa Castelhana, Graduando em Psicologia, Centro Universitário UNIFIP
Délis Sousa Benevides, Graduanda em Psicologia, Centro Universitário UNIFIP
Hugo Horácio de Lucena, Graduando em Psicologia, Centro Universitário UNIFIP
Gerlane Costa dos Santos, Psicóloga Atuante, Graduada em Psicologia, UEPB, Especialista em Saúde Mental, Facisa, Saúde Coletiva, Uninter, Mestranda em Ciências da Educação, FACSU

RESUMO


A Psicanálise com o passar dos períodos, começa a ganhar, cada vez mais, notoriedade ante as diversas ramificações presentes no universo humano. Tendo entre suas possibilidades, as metodologias educacionais que permeiam o ambiente escolar e sua sistematização defronte os objetivos pré-visualizados e os desafios intrínsecos a essa área em específico. A educação seria uma forma de direcionamento dos indivíduos para além do espectro privativo, atingindo a autonomia expressa na realidade. Este estudo objetiva por meio do viés psicanalítico, analisar a importância do mecanismo sublimatório para o progresso perspectivo dos meios que formam a educação em sua totalidade, permitindo a elaboração de uma sociedade mais livre e menos repressora diante das subjetividades que compõe a vida civil. O estudo apostando visa instigar pesquisadores e cientistas para o estudo desse tema e de sua intrínseca potência, fomentando a literatura científica.

Palavras-chave: Psicanálise, educação, mecanismo sublimatório

INTRODUÇÃO

A Psicanálise com o passar dos períodos, começa a ganhar, cada vez mais, notoriedade ante as diversas ramificações presentes no universo humano. Tendo entre suas possibilidades, as metodologias educacionais que permeiam o ambiente escolar e sua sistematização defronte os objetivos pré-visualizados e os desafios intrínsecos a essa área em específico (LIRA e ROCHA, 2012).

Segundo Freud (1996a), o mundo civilizatório induz os sujeitos para um direcionamento pautado na privação de determinadas características e comportamentos que divergissem do espectro coletivo. Dessa forma, a educação seria uma forma de direcionamento dos indivíduos para além do espectro privativo, atingindo a autonomia expressa na realidade (SILVA, 2014).



Para esse estudo, foi-se pesquisado obras que se relacionassem com o tema proposto, existindo entre elas: Ego e o Id (1970), O Mal-estar na Civilização (1996a), Mal-estar na Cultura (2012), entre outras. Além disso, buscaram-se trabalhos e artigos nas plataformas digitais do Google Acadêmico e Scielo.

Portanto, este capítulo objetiva por meio do viés psicanalítico, analisar a importância do mecanismo sublimatório para o progresso perspectivo dos meios que formam a educação em sua totalidade. Permitindo, a elaboração de uma sociedade mais livre e menos repressora diante das subjetividades que compõe a vida civil.

ASPECTOS ELEMENTARES DA ÓTICA PSICANALÍTICA

A Psicanálise é considerada uma doutrina científica que visualiza o ser humano através de suas entrelinhas, fundando uma perspectiva estrutural que elabora uma metodologia sistemática para a investigação de seu objeto de estudo, no caso, o inconsciente e suas manifestações relacionadas (HERMANN, 1983; REIS, MAGALHÃES e GONÇALVES, 1984; AMORIM, 2016).

Dessa forma, na visão freudiana, os processos psíquicos influenciariam, diretamente, os comportamentos humanos em sua amplitude, demonstrando a importância de sua análise de forma coesa para compreensão do ser humano e de suas minúcias (FREUD, 1970; HALL, LINDSEY e CAMPBELL, 2000; DAVIDOFF, 2001; BRAGHOLLI, 2010). Para o autor, o inconsciente seria a região hipotética responsável por resguardar todos os elementos que foram recalcados ou que nunca vieram ao consciente (BOCK, TEIXEIRA e FURTADO, 2008; FEIST e FEIST, 2008).

Ao decorrer da doutrina freudiana, ocorreram inúmeras modificações, objetivando, acima de tudo, uma construção teórica mais fidedigna (FEIST e FEIST, 2008). Um dos termos de maior importância, seria a ideia de pulsão que representa a fronteira entre o psíquico e o somático, sendo o fruto de processos internos (ROZA, 1983). Os aspectos pulsionais, diferentemente do instinto, não seriam caracterizados por um comportamento específico e determinado, uma vez que a pulsão se dirigiria para o objeto com o intuito da satisfação, podendo alterar suas constâncias diante de certos contextos particulares (FADIMAN e FRAGER, 1986).

Para Freud (1996b), existiram duas pulsões inerentes ao id, no caso, as pulsões de vida e as pulsões de morte. A primeira, relaciona-se ao prolongamento da vida em si e na formação de unidades, cada vez, maiores (FADIMAN e FRAGER, 1986). Já a segunda, voltaria-se ao direcionamento defronte a morte, ou seja, a busca pelo reestabelecimento do estado anterior a vida que é regido pela compulsão a repetição (GUTIÉRREZ-TERRAZAS, 2002; RUDGE, 2006).

Durante a formação das sociedades, Freud (1996a) comenta a importância do bloqueio do espectro pulsional para a edificação civilizatória, visto que a implementação da coletividade restringiria determinadas atividades que fossem de encontro com as normativas civis. Então, para lidar com as circunstâncias sociais e com o sofrimento resultante das mazelas interativas, Freud (1996a) afirma que existem três vias enfrentamento:


Tabela 1: Maneiras de lidar com o sofrimento no contexto civil

1- Diferença das decepções	Prática de passa-tempos para lidar com as decepções inerentes ao cotidiano.
2- Satisfação substitutivas	Estaria voltada a comportamentos de caráter trabalhista ou artístico. Ou seja, atuações cultural e socialmente aceitas.
3- Utilização de entorpecentes	Ingestão de álcool ou outras drogas para lidar com o sofrimento intrínseco.

Fonte: elaboração do autor

Diante do exposto, o teórico nos revela que existem inúmeras maneiras de lidar com o sofrimento oriundo da vivência em sociedade, entretanto, algumas práticas sérias mais eficazes, do que outras. Logo, as tidas satisfações substitutivas seriam as preferíveis, pois integrariam o sujeito com os aspectos civilizatórios (FREUD, 1996a).

Destarte, para a fundação das sociedades se faz necessário uma repressão dos elementos pulsionais, uma vez que certos fatores iriam defronte à composição civil, e essa luta entre as pulsões do id e os padrões sociais acabam por gerar o, denominado, mal-estar (FREUD, 1996a). Em que, o mal-estar resultante dos processos e desavenças internacionais também afetariam o âmbito da cultura (FREUD, 2012).



Para lidar com esses conflitos constitucionais, o pensador menciona que o ego se utiliza dos mecanismos de defesas, considerados uma das formas mais eficazes para lidar com as pulsões do id e suas exigências extremas. Entre os mecanismos relacionados ao processo de socialização se encontraria a sublimação, processo caracterizado pelo qual o sujeito lida com seus impulsos, utilizando-se de meios socialmente aceitos em um dado contexto cultural (ROUDINESCO, 1944; KUSNETZOFF, 1982; LAPLANCHE e PONTALIS, 1996; ZIMERMAN, 2004; SCHULTZ e SCHULTZ, 2002; BIRMAN, 2009; COTRIM, 2011; MEDNICOFF, 2015).

Sendo assim, todos os processos interventivos pautados na adaptação do sujeito em seu meio particularizado, seria considerado essencial para a construção de uma sociedade menos repressora. Considerando esse raciocínio, uma das estratégias mais significativas, nesse âmbito, seria a educação e suas metodologias ativas.


A SUBLIMAÇÃO E SUA INFLUÊNCIA NO PROCESSO EDUCATIVO

Como mencionado, a sublimação seria uma das alternativas primordiais para mediar com as exigências sociais e a atividade pulsional, influenciando, de maneira coesa, a educação e suas estratégias metodológicas. Segundo Silva (2014), a educação, no âmbito freudiano, seria uma das formas de lidar com as normativas sociais e de integrar o sujeito ante o princípio da realidade.

Dessa forma, os processos educacionais teriam o papel de gerar uma sociedade menos repressora em frente das obrigações que reprimem os aspectos essenciais dos seres humanos. No qual, os medidores desse processo, deveriam se distanciar dos meios indubitáveis e incoerentes para atingir as metas propostas (SILVA, 2014).

Dentro dessa perspectiva, Freud (1987) menciona a importância das alterações sociais, uma vez que determinados rumos contemporâneos teriam um caráter pernicioso para a consolidação dos multifacetos civilizatórios. O autor também comenta que os meios sociais deveriam preconizar o Eros Social, tendo em vista que isso evitaria conflitos de interesse e os desastres provenientes das relações humanas (FREUD, 1996c).

Em que, o sincretismo da educação e dos mecanismos sublimatórios, tornaria-se possível o direcionamento de sujeitos mais livres e de civilizações menos repressoras.



Partindo sempre do princípio, que o eu sempre se relacionará com o outro e suas características na formação do todo como um coletivo (FREUD, 1990).

Por fim, a Psicanálise é bastante consolidada no contexto clínico, entretanto, apenas nas últimas décadas que ela começa a ganhar mais espaços em outros ambientes específicos (ALBERTI, 2011). Sendo a educação uma de suas possibilidades discursivas, no qual, podem ser aprimorados a partir de processos psíquicos direcionados, estando entre eles, a sublimação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho por meio da cosmovisão psicanalítica objetivou analisar a relação entre a educação e o mecanismo sublimatório, em detrimento de suas funções na solidificação das sociedades contemporâneas. Além disso, o estudo aprestando visa instigar pesquisadores e cientistas para o estudo desse tema e de sua intrínseca potência, fomentando a literatura científica.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, S.; Investigações sobre o lugar da psicanálise na saúde mental. **Cadernos de Pesquisa**, v. 17, n. 3, 2011.
- AMORIM, R. **Filosofia**. 1. ed. Rio de Janeiro: Bernoulli, 2016.
- BIRMAN, J. Criatividade e sublimação em psicanálise. **Psicologia clínica**, v. 20, n. 1, p. 11-26, 2009.
- BOCK, A. M.; TEIXEIRA, M.; FURTADO, O. **Psicologias**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.
- BRAGHIROLI, E. M. **Psicologia Geral**. 2. ed. Porto Alegre: Vozes, 2010.
- COTRIM, G. **Fundamentos da Filosofia: História e Grandes Temas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Saraiva, 2011.
- DAVIDOFF, L. **Introdução à Psicologia**. São Paulo: Pearson Makron Books, 2001.
- FADIMAN, J.; FAGNER, R. **Teorias da Personalidade**. 1. ed. São Paulo: Harbra, 1986.
- FEIST, J.; FEIST, G. **Teorias da Personalidade**. 1. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2008.

FREUD, S. (1930). **O mal estar na cultura**. Tradução de Renato Zwick. Porto ALEGRE, RS: L&PM, 2012 - Educação como forma de lidar com os aspectos culturais de maneira mais significativa.

FREUD, S. **Além do princípio de prazer**. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996b.

FREUD, S. **O Ego e o Id**. In: FREUD, S. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. v. 19. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

FREUD, S. **O futuro de uma ilusão**. 1. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

FREUD, S. **O Mal-Estar na Civilização**. 1. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1996a.

FREUD, S. **Por que a guerra**. 1. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1996c

FREUD, S. **Psicologia das massas e análise do ego**. In: FREUD, S. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. v. 18. Rio de Janeiro: Imago, 1970.

GUTIÉRREZ-TERRAZAS, J. O conceito de pulsão de morte na obra de Freud. **Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica**, v. 5, n. 1, p. 91-100, 2002.

HALL, C. S.; LINDZEY, G.; CAMPBELL, J. B. **Teorias da personalidade**. Artmed Editora, 2000.

HERMANN, F. A. O homem psicanalítico: identidade e crença. **Revista Brasileira de Psicanálise**, 1983.

KUSNETZOFF, J. C. **Introdução à psicopatologia psicanalítica**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1982.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. **Vocabulário da Psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LIRA, J.; ROCHA, J. Freud: contribuições acerca da aprendizagem e suas implicações educacionais. **Vínculo**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 39-43, jul. 2012. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-24902012000200007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 12 ago. 2020.

MEDNICOFF, E. **Dossiê Freud**. 7. ed. São Paulo: Universo dos Livros, 2015.

REIS, A.; MAGALHÃES, L. M. A.; GONÇALVES, W. L. **Teorias da personalidade em Freud, Reich e Jung**. In: Teorias da personalidade em Freud, Reich e Jung. 1984. p. 167-167.

ROUDINESCO, E. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1944

ROZA, L. A. G. **Freud e o inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.



RUDGE, A. M. Pulsão de morte como efeito de supereu. **Ágora: Estudos em teoria psicanalítica**, v. 9, n. 1, p. 79-89, 2006.

SCHULTZ, D. P.; SCHULTZ, S. E. **Teorias da Personalidade**. 9. ed. São Paulo: Thomson, 2002.

SILVA, O. R. M. **A educação segundo Freud e a função de educar na educação infantil**. Brasil Escola: 2014.

ZIMERMAN, D. E. **Fundamentos Psicanalíticos**. São Paulo: Artmed, 2004.

CAPÍTULO 10

NIETZSCHE E O ESPECTRO EDUCACIONAL: O HOMEM PARA ALÉM DE SUAS AMARRAS

Marcos Vitor Costa Castelhana, Graduando em Psicologia, Centro Universitário UNIFIP
Délis Sousa Benevides, Graduanda em Psicologia, Centro Universitário UNIFIP
Hugo Horácio de Lucena, Graduando em Psicologia, Centro Universitário UNIFIP
Gerlane Costa dos Santos, Psicóloga Atuante. Graduada em Psicologia, UEPB, Especialista em Saúde Mental, Facisa, Saúde Coletiva, Uninter, Mestranda em Ciências da Educação, FACSU

RESUMO


A Filosofia é considerada uma das principais formas de conhecimento já elaboradas pela humanidade ao decorrer de sua história, apresentando-se em constante devir diante das permutas contextuais que caracterizam o contexto ocidental. Diversas escolas filosóficas discutiram sobre o espectro educacional nas sociedades, tendo entre seus movimentos o panorama nietzscheano, que apresenta inúmeras preposições perante a construção da civilização e de seus segmentos na ótica direcional, comentando entre seus aspectos a difusão das crenças no âmbito europeu, elaborando alternativas para contornar a realidade de caráter idealista. Esse trabalho almeja interligar os aspectos ideológicos apresentados pelo autor ante as possíveis transformações no meio educacional, introduzindo um novo modelo de contemplação do imago humano. Sobretudo, o trabalho expresso almeja instigar a pesquisa científica da temática abordada, enriquecimento a literatura vigente.

Palavras-chave: Educação, Filosofia, Nietzsche.

INTRODUÇÃO

A Filosofia é considerada uma das principais formas de conhecimento já elaboradas pela humanidade ao decorrer de sua história, apresentando-se em constante devir diante das permutas contextuais que caracterizam o contexto ocidental (COTRIM, 2007; COTRIM e FERNANDES, 2011). Tendo entre suas possibilidades, a análise e desenvolvimento da educação para formação dos indivíduos, algo que vai desde da cosmovisão platoniana, até as reflexões expostas pelo período pós-moderno (PILETTI, 1990).

Diversas escolas filosóficas discutiram sobre o espectro educacional nas sociedades, tendo entre seus movimentos o pano Aramanietzscheano, que apresenta inúmeras preposições perante a construção da civilização e de seus segmentos na ótica direcional, comentando entre



seus aspectos a difusão das crenças no âmbito europeu, elaborando alternativas para contornar a realidade de caráter idealista.

Para esse estudo, foi-se explanado obras nietzscheanas que coadunassem sua filosofia crítica com as discussões da educação contemporânea, encontrando entre elas: *Genealogia da Moral* (1999), *Humano Demasiado Humano* (2000), *Assim Falava Zarathustra* (2003), *Ecce Homo* (2006), entre outras. Além disso, buscaram-se artigos e livros que se relacionassem com a temática proposta, selecionados através das plataformas digitais do Google Acadêmico, Scielo e PePSIC.

Portanto, por intermédio do viés nietzscheano, esse trabalho almeja interligar os aspectos ideológicas apresentados pelo autor ante as possíveis transformações no meio educacional, introduzindo um novo modelo de contemplação do imago humano.


A EDUCAÇÃO POR UM VIÉS NIETZSCHEANO

Inicialmente, deve-se compreender os elementos singulares que edificam a cosmovisão elaborada pelo autor, traçando o caminho teleológico das bases socioculturais que permeiam o mundo ocidental. Para, posteriormente, gerar-se o entendimento da importância da perspectiva educativa na libertação dos homens defronte suas crenças indissolúveis.

Segundo Nietzsche (1992), o ser humano, em sua estrutura, é composto por dois impulsos intrínsecos que apresentam características divergentes. O primeiro impulso é representando pelo domínio apolíneo, ou seja, estaria voltada a razão, comprimento e todos os fatores intelectuais que direcionam os homens. Já a segunda instância, voltaria-se aquilo que há de mais natural nos seres humanos, pautada nas entrelinhas instintivas de cada sujeito.

Com o advento da Filosofia Socrática, essas duas instâncias perderam sua harmonia contextual, em outras palavras, ocorreu um movimento magnânimo em favor do lado racional da constituição humana, no qual, o espírito apolíneo é valorizado em demasia. Dessa forma, tudo aquilo que foge do campo intelectual deveria ser rechaçado de maneira sistemática, uma vez que não se enquadraria na realidade racional imposta pelas novas vertentes racionalistas (AMORIM, 2016).

Entretanto, mesmo com a supremacia socrática, o auge do reino idealista se apresenta através do desenvolvimento da perspectiva sacra intrinsecamente arraigada as diretrizes



judaico-cristãs, demarcadas por via dos valores dos sacerdotes que divergiam dos hábitos tidos como nobres (NIETZSCHE, 1999). A partir do movimento unilateral das ideias racionalistas, o ser humano, em seu espírito, distanciou-se da harmonia de suas próprias características existências, guiando-se para fora de sua própria natureza.


Com isso, Nietzsche (2007) comenta a importância da edificação de valores anti-cristãos, visto que, existiria a potência do restabelecimento de seus fatores intrínsecos que foram menosprezados. Enfatizando que os valores deveriam ir além do bem e do mal, destituindo as crenças vigentes (NIETZSCHE, 2001; NIETZSCHE, 2002;).

Dentro desta perspectiva, o autor promove a existência em suas idiosincrasias, pois as próprias virtudes divergiriam do aspecto coletivo trazido pelos clássicos, logo, a *aretése* dá pela própria visão construída pelo interior de si (NIETZSCHE, 2003). O sujeito ao se afastar dos idealismos impostos pela cultura ocidental, atingiria a posição de espírito livre (NIETZSCHE, 2000). Representando a importância do ressentimento para o entendimento da existência e dos aspectos sociais (FERRAZ, 1999; TREVISAN, 2005; MOREIRA, 2010; PASCHOAL, 2011; PASCHOAL, 2012; FARIAS, 2013; BITTENCOURT, 2016; PASCHOAL, 2016; REGINSTER, 2016; ARRUDA, 2017; PONDÉ, 2019;).

Seguindo oraciocínio, o filósofo defende a ideia de um perspectivismo moral, indo de encontro com grande parte das doutrinas vigentes no âmbito do conhecimento (ANSELL-PEARSON, 1997; BITTAR, 2003; ARALDI, 2008; CAMARGO, 2010; GORI, 2014;). Para aprofundar sua análise, o teórico desenvolveu um Método Genealógico, que é caracterizado pela visualização dos aspectos sócio-históricos e linguísticos para a compressão da origem da moral, enfatizando a realidade ocidental (PASCHOAL, 2000; AZAMBUJA, 2013;).

No tocante aos conceitos básicos expostos, percebe-se que Nietzsche (2001) vai de encontro perante os grandes nomes da Filosofia, como: Aristóteles (1979; 2007), Hobbes (1983), Bacon (1999), Platão (2002), Rousseau (2008), Campanella (2004), Locke (2004), More (2005), entre outros; já que o autor modifica a maneira de contemplar o ser humano e sua civilização cristalizada.

Adentrando o espectro da educação, Nietzsche (2000) comenta que sua filosofia visa dilapidar as concepções idealistas que regem os sujeitos, desvelando a pretensão inteligível das concepções doutrinárias. Dessa maneira, poderia-se dizer que a prática educativa deveria



formar indivíduos livres, permitindo a expressão da vontade de cada ser em suas particularidades.

Nesse sentido, o teórico defende a ideia que a razão e a natureza seriam duas faces de uma mesma moeda, distanciando-se dos parâmetros clássicos do pensamento filosófico (NIETZSCHE, 2004). No qual, a partir desta reflexão, pode-se afirmar que as metodologias educativas deveriam ter como potência a necessidade da harmonia entre os impulsos que regem o homem.

Outra premissa filosófica expressa pelo autor, voltaria-se o princípio do Amor Fati, em que, é-se elaborada a importância de amar o próprio destino, indo além da mera aceitação ou conformação da existência em sua amplitude contingencial (NIETZSCHE, 2006; RUBIRA, 2008;). Levando esta premissa para o campo da educação, conservaria-se a importância do foco do aspecto existencial no desenvolvimento dos sujeitos, adentrando um campo que ultrapassa a perspectiva intelectual.

Por fim, ao longo do estudo proposto, observou-se que apesar de Nietzsche não ter elaborado nenhum tratado de caráter exclusivamente educacional, ainda sim, grande parte de suas reflexões podem ser aproveitadas ante as ideologias que fomentam a educação. Possibilitando, a construção de um novo homem que se liberta das amarras dos preconceitos teóricos-metodológicos que se fazem enraizados nas sociedades do Ocidente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou trazer o viés nietzscheano sob um novo panorama, refletindo sobre o papel da educação na formação do sujeito e de sua sociedade. Sobretudo, o capítulo expresso almeja instigar a pesquisa científica da temática abordada, enriquecimento a literatura vigente.

REFERÊNCIAS

AMORIM, R. Filosofia. 1. ed. Rio de Janeiro: Bernoulli, 2016.

ANSELL-PEARSON, K. **Nietzsche como pensador político**: uma introdução. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

ARALDI, C. L. Nietzsche como crítico da moral. Revista Dissertatio de Filosofia, v. 28, p. 33-51, 2008.

ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. In: Os Pensadores vol.II. Trad. Leonel Vallandro & Gerd Bornheim da versão inglesa de W.D. Ross. São Paulo. Abril Cultural, 1979.

ARISTÓTELES. Política. São Paulo, SP: Martin Claret, 2007.

ARRUDA, A. L. G. A pena e a moral do ressentimento em Nietzsche. Revista Pensamento Jurídico, v. 10, n. 2, 2017.

AZAMBUJA, C. C. Introdução ao método genealógico de Nietzsche. ethic@-An international Journal for Moral Philosophy, v. 12, n. 1, p. 127-142, 2013.

BACON, F. Nova Atlântida. São Paulo: Nova Cultural, 1999 (Col. Os Pensadores)

BITTAR, E. C. B. Nietzsche: niilismo e genealogia moral. Revista da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, v. 98, p. 477-501, 2003.

BITTENCOURT, R. N. O ressentimento como problema fundamental em Nietzsche. TRÁGICA: Estudos de Filosofia da Imanência, v. 9, n. 1, 2016.

CAMARGO, G. A. Sobre o conceito de verdade em Nietzsche. TRÁGICA: Estudos de Filosofia da Imanência, v. 1, n. 2, 2010.

CAMPANELLA, T. A Cidade do Sol. São Paulo: Martin Claret, 2004.

COTRIM, G. Fundamentos da filosofia: história e grandes temas. Rio de Janeiro: Saraiva, 2007.

COTRIM, G.; FERNANDES, M. Filosofar. 1. ed. Rio de Janeiro: Saraiva, 2011.

Enrico Corvisieri, 2002.

FARIAS, I. S. Memória, culpa e ressentimento em Nietzsche. Revista Húmus, v. 3, n. 7, 2013.

FERRAZ, M. C. F. Nietzsche. Cadernos Nietzsche, n. 7, p. 27-40, 1999.

GORI, P.; STELLINO, P. O perspectivismo moral nietzschiano. Cadernos Nietzsche, v. 1, n. 34, p. 101-129, 2014.

HOBBS, T. Leviatã. Matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil. (Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva). 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. Col. Os Pensadores. livres. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

LOCKE, J. Segundo Tratado sobre o Governo. In: Os pensadores. Trad. Anuar Aiex e E. Jacy Monteiro. 2º Ed. São Paulo: Abril Cultural: 2004.

- MORE, T. A Utopia. Tradução de Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2005
- MOREIRA, A. R. S. Nietzsche: o ressentimento e a transmutação escrava da moral. 2010.
- NIETZSCHE, A. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- NIETZSCHE, F. Além do Bem e do Mal (tradução de Paulo César de Souza). São Paulo: Companhia das Letras, 2a ed. 2002.
- NIETZSCHE, F. Assim falou Zaratustra. São Paulo: Editora Martin Claret, 2003. (Coleção A obra-prima de cada autor, v. 22).
- NIETZSCHE, F. Crepúsculo do Ídolos. Rio de Janeiro: RelumeDumará, 2001.
- NIETZSCHE, F. Ecce Homo. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Cia das Letras, 2006.
- NIETZSCHE, F. Genealogia da Moral (tradução de Paulo César de Souza). São Paulo: Companhia das Letras, 1999
- NIETZSCHE, F. Humano Demasiado Humano (tradução de Paulo Cezar de Souza). São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- NIETZSCHE, F. O anticristo: maldição ao cristianismo: Ditirambos de Dionísio. Editora Companhia das Letras, 2007.
- NIETZSCHE, F. O Nascimento da Tragédia (tradução de J. Guinsburg); São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- PASCHOAL, A.E. Da polissemia dos conceitos “ressentimento” e “má consciência”. Revista de Filosofia Aurora, v. 23, n. 32, p. 201-221, 2012.
- PASCHOAL, A. E. Nietzsche e Dühring: ressentimento, vingança e justiça. Revista Dissertatio de Filosofia, v. 33, p. 147-172, 2011.
- PASCHOAL, A. E. O procedimento genealógico de Nietzsche. Revista Diálogo Educacional, v. 1, n. 2, p. 1-170, 2000.
- PASCHOAL, A. E. O ressentimento como inibição da ação, reação e ação na filosofia de Nietzsche. Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea, v. 4, p. 34-43, 2016.
- PILETTI, C. **A Filosofia da Educação**. São Paulo: Editora Ática S.A., 1990.
- PLATÃO. República. Rio de Janeiro: Editora Best Seller, Tradução de
- PONDÉ, L. F. A era do ressentimento. Globo Livros, 2019.
- REGINSTER, B. Ressentimento, poder e valor. Cadernos Nietzsche, v. 37, n. 1, p. 44-70, 2016.



ROUSSEAU, J. J. Discurso sobre a origem e os fundamentos das desigualdades entre os homens / Jean Jacques Rousseau; [introdução de João Carlos Brum Torres]; tradução de Paulo Neves. – Porto Alegre, RS : L&PM, 2008.

RUBIRA, L. O amor fati em Nietzsche: condição necessária para a transvaloração? Polymatheia–Revista de Filosofia. Fortaleza, v. 4, n. 6, p. 227-236, 2008.

TREVISAN, J. F. Nietzsche e o ressentimento: um estudo em Psicologia Social. 2005. 2005. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado) __Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

CAPÍTULO 11

A EDUCAÇÃO E O ESPECTRO PULSIONAL: UM RECORTE PSICANALÍTICO

Marcos Vitor Costa Castelhana, Graduando em Psicologia, Centro Universitário UNIFIP
Délis Sousa Benevides, Graduanda em Psicologia, Centro Universitário UNIFIP
Hugo Horácio de Lucena, Graduando em Psicologia, Centro Universitário UNIFIP
Gerlane Costa dos Santos, Psicóloga Atuante. Graduada em Psicologia, UEPB, Especialista em Saúde Mental, Facisa, Saúde Coletiva, Uninter, Mestranda em Ciências da Educação, FACSU

RESUMO


A cosmovisão psicanalítica contempla o ser humano em minúcias psíquicas, valorizando os processos inconscientes em uma edificação metodológica, podendo ir além do contexto clínico. Dessa forma, uma das possibilidades da doutrina freudiana, seria a análise dos processos educacionais e de sua influência para o aspecto social, gerando diversas contribuições para essa área em específico. Portanto, a pesquisa elaborada visa, acima de tudo, coadunar a importância dos processos educativos perante a dinâmica das atividades pulsionais, objetivando o aprofundamento necessários, indo além do superficial. Além disso, o estudo proposto deseja instigar pesquisadores e cientistas na pesquisa desta temática, fomentando a literatura científica nos âmbitos da: Psicanálise, Psicologia e Pedagogia.

Palavras-chave: Processos educativos, Psicanálise, Psicologia, Pedagogia.

INTRODUÇÃO

A cosmovisão psicanalítica contempla o ser humano em minúcias psíquicas, valorizando os processos inconscientes em uma edificação metodológica, podendo ir além do contexto clínico. Dessa forma, uma das possibilidades da doutrina freudiana, seria a análise dos processos educacionais e de sua influência para o aspecto social, gerando diversas contribuições para essa área em específico (LIRA e ROCHA, 2012; SILVA, 2014).

Outro elemento de demasiada importância no contexto psicanalítico, voltaria-se a ideia de pulsão, fomentando a relação intrínseca das representações somáticas e mentais dos seres humanos (ROZA, 1996). Em que, as atividades pulsionais seriam essenciais para dinamização da vida psíquica em uma totalidade estrutural, influenciando, sobretudo, nas relações sociais e nas estratégias educativas.



Para esse estudo, foi-se explanado as obras freudianas que se relacionassem com a temática proposta, tendo entre elas: O Futuro de uma Ilusão (1987), Mal-estar na Civilização (1996a), Além do Princípio do Prazer (1996b), Mal-estar na Cultura (2012), entre outros. Além disso, buscaram-se artigos e postulados que se fundamentassem o capítulo proposto, encontrados nas plataformas digitais do Google Acadêmico e Scielo.

Portanto, a pesquisa elaborada visa, acima de tudo, coadunar a importância dos processos educativos perante a dinâmica das atividades pulsionais, objetivando o aprofundamento necessários, indo além do superficial.

ASPECTOS BÁSICOS DA PERSPECTIVA PSICANALÍTICA

A doutrina psicanalítica visa estudar o ser humano através de suas manifestações inconscientes, fundando uma ótica estrutural pautada na ideia de determinismo psíquico (HERMANN, 1983; FADIMAN e FRAGER, 1986; SANTOS, 2014; AMORIM, 2016). Para o autor, o inconsciente seria a região hipotética caracterizada pela localização de todos os conteúdos que já foram recalçados ou que nunca adentraram o sistema consciente (REIS, MAGALHÃES e GONÇALVES, 1984; TEIXEIRA, BOCK e FURTADO, 1999; DAVIDOFF, 2001; BRAGHOLLI, 2010;).

Com isso, o teórico elabora uma metodologia específica para analisar e interpretar os aspectos subjetivos das expressões inconscientes, edificando uma nova concepção de ciência e de homem (FREUD, 1970; MEDNICOFF, 2015). Segundo Alberti (2011), o viés psicanalítico é consolidado dentro do âmbito clínico, entretanto, nos últimos tempos vem ganhando mais espaço dentro novos campos de estudo.

Um dos conceitos básicos da teoria freudiana seria a ideia de pulsão, em que, representa a fronteira entre as características somáticas e mentais, produzido por intermédio dos processos internos de base orgânica (ROZA, 1996).Fadiman e Frager (1986)comentam que as atividades pulsionais poderiam ser visualizadas por meio de quatro fatores primordiais, como apresentado na tabela a seguir:

Tabela 1: Características das pulsões.

Fonte	A origem de todas as pulsões seria oriunda dos processos de caráter interno.
Pressão	A quantidade de energia libidinal utilizada em um determinado processo específico. No qual, todas as pulsões teriam um exercício ativo.
Objetivo	A finalidade das atividades pulsionais é representada pela busca da satisfação, ou seja, da redução da tensão gerada pela excitação do aparelho psíquico.
Objeto	O objeto coaduna com o objetivo do movimento do impulso, atingindo sua meta e realização.


Fonte: elaboração do autor

Diante do exposto, percebe-se que a pulsão se apresenta de forma dinâmica, indo ao encontro do movimento unilateral, para no fim, atingir a redução da tensão ou a satisfação. Roza (1996) menciona que a pulsão diferiria do instinto, visto que o impulso não almejaria um comportamento ou objeto específico, variando ao decorrer dialética do aparelho psíquico.

Em Além do Princípio do Prazer, Freud (1996b) afirma que as pulsões se dividem em duas categorias: a pulsão de vida e a pulsão de morte (HALL, LINDSEY e CAMPBELL, 2000; SCHULTZ e SCHULTZ, 2002; FEIST e FEIST, 2008;). A primeira categoria é marcada pela busca do alongamento da vida em si, ou seja, na formação de cadeias maiores e mais sólidas. Já o segundo elemento marcaria o direcionamento para o estado inorgânico, propelindo à compulsão a repetição (GUTIÉRREZ-TERRAZAS, 2002; RUDGE, 2006).

Partindo do pressuposto pulsional, Freud (1996a) afirma que para a formação social se fez necessário a repressão parcial das pulsões do id, direcionando os sujeitos para o âmbito da vida coletiva. Dessa maneira, com o advento da civilização, os fatores pulsionais entraram em conflito com as exigências sociais, nascendo o mal-estar. Em que, o mal-estar se prolonga para todo o universo cultural (FREUD, 2012).

Para o autor, uma das formas de lidar com esse conflito inerente ao convívio coletivo, estaria voltado a utilização dos mecanismos de defesa do ego, tendo entre eles, a sublimação. A sublimação é considerada um dos processos mais eficazes para mediar os impulsos do id, já que desenvolve atividades socialmente aceitas em um dado contexto cultural



(ROUDINESCO, 1994; KUSNETZOFF, 1982; LAPLANCHE e PONTALIS, 1996; ZIMERMAN, 2004; BIRMAN, 2009; COTRIM, 2011;).

Isto é, o mecanismo sublimatóriopermeia a potência de inclusão no universo civil, podendo ser utilizado no contexto educativo, pois, guiaria o indivíduo em sua jornada mediante o conflito entre as obrigações sociais e as pressões pulsionais.

A DIALÉTICA DOS IMPULSOS ANTE A REALIDADE EDUCACIONAL


Como falado, as execuções das pulsões são inerentes a constituição dos seres humanos e de uma certa influência todas as relações coletivas, não sendo diferente no contexto educativo. Para o pensador, a educação caracteriza a mediação dos sujeitos perante as exigências sociais e internalização de conteúdos, adequando-os ao princípio da realidade (SILVA, 2014).

Freud (1987) comenta que a Psicanálise implodiria em todas as relações construídas, analisando os aspectos particulares que regem a dinâmica da sociedade contemporânea. Nesse sentido, poderia-se dizer que a educação visaria a consolidação de uma sociedade menos repressora, libertando os indivíduos das demasiadas restrições características da cultura ocidental.

O teórico também revela a importância das relações intersubjetivas para a constituição do sujeito e de seu psiquismo, voltadas, diretamente, aos processos inconscientes que regem a vida psíquica (FREUD, 1990). Tornando-se preferível a expressão do Eros Social, evitando conflitos grupais e as dissoluções da existência em sociedade.

Então, a educação em sua elaboração metodológicoadunaria o direcionamento dos sujeitos em seu convívio coletivo, além de divergir da unilateralidade das normativas do espectro civilizatório. Alguns meios como a sublimação poderiam ser usados para lidar com a dialética intrínseca antes mencionada (FREUD, 1996a).

Em outras palavras, Freud (1987) com a fundação e expansão do conhecimento psicanalítico objetiva a reflexão dos inúmeros elementos que compõe as realidades psíquicas, entretanto, não expõe um novo modelo a ser seguido de forma indubitável. Logo, as inferências realizadas sobre o universo educativo divergem da unilateralidade estratégica,



nascendo a reflexão sobre os limites e as funções das atividades educacionais e de como a Psicanálise pode influenciar durante suas realizações.

Por fim, percebeu-se que os impulsos do id estariam diretamente ligados a educação e suas tarefas particulares na edificação de uma civilização mais acolhedora e real. Demonstrando que o ambiente escolar não se limita a difusão de conteúdos programáticos, divergindo da mera supressão por meio das obrigações civis, porém, representaria uma das soluções para evolução cultural no campo das relações interacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho por intermédio da cosmovisão freudiana almejou relatar a importância relacional das pulsões diante do mundo educacional, adotando uma posição crítica para a construção discursiva. Além disso, o capítulo proposto deseja instigar pesquisadores e cientistas na pesquisa desta temática, fomentando a literatura científica nos âmbitos da: Psicanálise, Psicologia e Pedagogia

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, S. Investigações sobre o lugar da psicanálise na saúde mental. **Cadernos de Pesquisa**, v. 17, n. 3, 2011.
- AMORIM, R. **Filosofia**. 1. ed. Rio de Janeiro: Bernoulli, 2016.
- BIRMAN, J. Criatividade e sublimação em psicanálise. **Psicologia clínica**, v. 20, n. 1, p. 11-26, 2009.
- BRAGHIROLI, E. M. **Psicologia Geral**. 2. ed. Porto Alegre: Vozes, 2010.
- COTRIM, G. **Fundamentos da Filosofia: História e Grandes Temas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Saraiva, 2011.
- DAVIDOFF, L. **Introdução à Psicologia**. São Paulo: Pearson Makron Books, 2001.
- FADIMAN, J.; FAGNER, R. **Teorias da Personalidade**. 1. ed. São Paulo: Harbra, 1986.
- FEIST, J.; FEIST, G. **Teorias da Personalidade**. 1. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2008.
- FREUD, S. (1930). **O mal estar na cultura**. Tradução de Renato Zwick. Porto Alegre, RS: L&PM, 2012 - Educação como forma de lidar com os aspectos culturais de maneira mais significativa.

FREUD, S. **Além do princípio de prazer**. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996b.

FREUD, S. **O Ego e o Id**. In: FREUD, S. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. v. 19. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

FREUD, S. **O futuro de uma ilusão**. 1. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

FREUD, S. **O Mal-Estar na Civilização**. 1. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1996a.

FREUD, S. **Psicologia das massas e análise do ego**. In: FREUD, S. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. v. 18. Rio de Janeiro: Imago, 1970.

GUTIÉRREZ-TERRAZAS, J. O conceito de pulsão de morte na obra de Freud. **Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica**, v. 5, n. 1, p. 91-100, 2002.

HALL, C. S.; LINDZEY, G.; CAMPBELL, J. B. **Teorias da personalidade**. Artmed Editora, 2000.

HERMANN, F. A. O homem psicanalítico: identidade e crença. **Revista Brasileira de Psicanálise**, 1983.

KUSNETZOFF, J. C. **Introdução à psicopatologia psicanalítica**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1982.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. **Vocabulário da Psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LIRA, J.; ROCHA, J. **Freud**: contribuições acerca da aprendizagem e suas implicações educacionais. Vínculo, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 39-43, jul. 2012. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-24902012000200007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 12 ago. 2020.

MEDNICOFF, E. **Dossiê Freud**. 7. ed. São Paulo: Universo dos Livros, 2015.

REIS, A.; MAGALHÃES, L. M. A.; GONÇALVES, W. L. Teorias da personalidade em Freud, Reich e Jung. In: **Teorias da personalidade em Freud, Reich e Jung**. 1984. p. 167-167.

ROUDINESCO, E. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1944

ROZA, L. A. G. **Freud e o inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

RUDGE, A. M. Pulsão de morte como efeito de supereu. **Ágora: Estudos em teoria psicanalítica**, v. 9, n. 1, p. 79-89, 2006.

SANTOS, M. **Introdução a teoria Psicanalítica**. Rio de Janeiro: Juruá, 2014.



SCHULTZ, D. P.; SCHULTZ, S. E. **Teorias da Personalidade**. 9. ed. São Paulo: Thomson, 2002.

SILVA, O. R. M. **A educação segundo Freud e a função de educar na educação infantil**. Brasil Escola: 2014.

TEIXEIRA, M.; BOCK, A. M.; FURTADO, O. **Psicologias**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

ZIMERMAN, D. E. **Fundamentos Psicanalíticos**. São Paulo: Artmed, 2004.

CAPÍTULO 12

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A IMPORTÂNCIA DA SALA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E CUIDADORES

Marcos Vitor Costa Castelhana, Graduando em Psicologia, UNIFIP
Délis Sousa Benevides, Graduanda em Psicologia, Centro Universitário UNIFIP
José Caroca da Silva Monteiro, Bacharel em Direito pelas Faculdades Integradas de Patos, Graduando em Psicologia, Centro Universitário UNIFIP
Bruna Martins Benvinda Wanderley, Graduanda em Psicologia, Centro Universitário UNIFIP
Clara Keely Monteiro Silva, Centro Universitário UNIFIP
Hugo Horácio de Lucena, Graduando em Psicologia, UNIFIP
Rosiane Alves de Albuquerque, Mestra em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba, Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará

RESUMO

A educação inclusiva tem sido um assunto bastante abordado nos últimos anos, isso é nítido quando as buscas são feitas nas plataformas digitais, mas o que pouco se fala é que a sala de Atendimento Educacional Especializado, mais conhecida como AEE, faz parte dessa educação inclusiva. Diante disso, alguns critérios que deveriam ser ressaltados para o conhecimento do público em geral, que serão apresentado neste estudo, se compõem por exemplo, em quais são as suas funções, finalidades, horários de funcionamento, disponibilidade, entre outros. Através de um estágio básico supervisionado, este relatório teve como finalidade expandir os olhares em relação à Psicologia Escolar Educacional, e principalmente em relação à sala de AEE. Para tanto, foi feito um estudo que natureza qualitativo, desenvolvido a partir de uma pesquisa-intervenção, realizado em uma escola pública localizada na cidade de Patos Paraíba, participaram do presente estudos o total de nove pessoas. Sendo cinco estagiários, a supervisora de estágio e os três cuidadores. Já para a coleta de dados foi utilizado o diário de campo. No tocante aos dados que foram coletados, os mesmos estão distribuídos em quatro visitas, constituídos em três visitas de observações participativas e por fim, a quarta visita foi a intervenção. De modo geral, a experiência no campo de estágio foi considerada satisfatória e esclarecedora, tendo em vista principalmente antes de tudo que a temática abordada foi nova tanto para os estagiários como também para a própria grade do estágio, muitos aspectos importantes foram observados, os mesmo fornecem subsídios para pesquisas mais aprofundadas na temática.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; AEE; Escolas; Intervenção.




INTRODUÇÃO

Muito se fala sobre a educação inclusiva, porém, o que poucos sabem é que a sala de Atendimento Educacional Especializado, mais conhecida como AEE, faz parte dessa educação inclusiva. Diante disso, alguns critérios que deveriam ser ressaltados para o conhecimento do público em geral, que serão apresentado neste estudo, se compõem por exemplo, em quais são as suas funções, finalidades, horários de funcionamento, disponibilidade, entre outros. Nesse relatório se pode explorar um pouco sobre esta área escolar, mesmo sendo pouco conhecida, não deixa de apresentar bastante importância para a resolução de problemas relacionados à inclusão na sala de aula, devido à suas dificuldades especiais.

Através de um estágio básico supervisionado, este relatório tem como finalidade expandir os olhares em relação à Psicologia Escolar Educacional, e principalmente em relação à sala de AEE. Com isso, além do desenvolvimento de habilidades e conhecimentos perante o ambiente escolar, também se é possibilitado compartilhar experiências e difundir esta temática para todo o espectro de interesse, seja ela voltada para psicologia e suas áreas agregadas, como para todas as pessoas e profissionais que tenham interesse sobre este assunto.

Segundo a Equipe Diversa (2017), o foco deste serviço de apoio é localizar, planejar e organizar recursos pedagógicos e de fácil acesso, com objetivo na remoção das barreiras para que os estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação participem, em função da autonomia e independência na escola e fora dela. E trabalhar coletivamente é de fundamental importância para que o AEE tenha sua função cumprida, caso contrário ele perde o sentido. Com isso, esse serviço funciona como uma forma de inclusão para aqueles que não tem as mesmas oportunidades de adquirir conhecimento decorrente de problemas que afetam esse processo de desenvolvimento.

Dentro dessa perspectiva, Joly (2008) afirma a relevância de ressaltar que apesar de existir uma importância em vários cenários no âmbito escolar em relação à ação preventiva, existem poucas políticas públicas que são direcionadas para a área, ou seja, por mais que exista um grande aparato teórico, e ideias extremamente interessantes para desenvolver um trabalho fidedigno, pouco se é feito em relação a esta situação, gerando mais atividades especulativas do que práticas. Segundo a autora, além de se desenvolver mais políticas




públicas sobre esse assunto específico, deve-se também se construir meios para que essas ações se concretizem de fato, indo desde profissionais bem preparados e qualificados a uma difusão das propostas, sendo acessível e conhecida por toda a população.

Outro contexto bastante relevante para a construção dessa temática seria a ideia voltada a potencialidade humana de atingir seus objetivos e superar a suas dificuldades, independente da sua condição como afirma Roussau (1962/2011), uma das maiores características do ser humano seria a perfectibilidade, que seria a tendência humana de sempre buscar a perfeição, não tornando necessariamente perfeito, mas sim um sujeito que sempre busca se aperfeiçoar independentemente das suas dificuldades ou situações que lhe influenciam ao contrário. Outro teórico que fala sobre a importância da potencialidade humana para a superação de suas dificuldades seria Vygotsky, que segundo Piletti&Rosato(2011), o sujeito através do convívio social e seu desenvolvimento e caráter maturacional consegue se adaptar e desenvolver suas habilidades independente de sua condição, ou seja, mesmo que o sujeito apresente dificuldades que sejam vigentes perante aos demais, este tem a capacidade e a possibilidade de desenvolver domínios.

REFERENCIAL TEÓRICO

Antes de se adentrar nessa temática de forma mais específica, se faz necessário entender o que seria a escola, e sua importância para a construção do sujeito, e de uma sociedade saudável. Segundo Antunes (2008), a escola, é uma instituição que vai se aperfeiçoando ao longo da história da humanidade, que tem como principal objetivo especializar os membros da sociedade, para executar funções específicas. Isso pode ser visto, por exemplo, na construção do Império Carolíngio, em que, os membros deveriam aprender técnicas e conhecimentos para construir um estado forte e coeso, evitando, declínios e crises, que marcavam o fim do da Idade Média (Amorim, 2016).

Entretanto, nos dias de hoje, existe um foco significativo, na inclusão social, ou seja, busca incluir os membros que muitas vezes apresentam alguma dificuldade, visando consolidar o direito constitucional de uma educação que prioriza todos, e não só alguns, desvirtuando da ideologia educacional marcada pela segregação (Antunes, 2008). Como é previsto no artigo 208 da Constituição Federal de 1998, diz que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na




regular de ensino”. Dessa forma, deve ser respeitado as características idiossincráticas dos sujeitos, independente quais sejam elas (Camargo,2017).

Destarte, a escola tem o dever de se adaptar a condição do sujeito, garantindo a inclusão dentro do ambiente escolar, dessa forma, o modelo previsto atualmente é de caráter crítico, ou seja, coaduna com a perspectiva sócio histórica, que enxerga o homem não a partir de sua natureza, mas sim, através de sua condição construída através do processo de socialização e internalização social (Lima, 2005). Não limitando o sujeito a sua natureza ou sua psicopatologia, como pode ser visto, no período tocante, a construção do *zeitgeist* analítico, que predominou durante muito tempo no Brasil e em grande parte do mundo (Lima, 2005).

Porém, mesmo que muitas vezes, a inclusão escolar seja aplicada, o sujeito que foi incluído não desenvolve sua potencialidade, tendo em vista, que a escola não proporciona atividades e estratégias para promover o desenvolvimento das habilidades do alunato, tornando apenas um singelo espectador, do processo educacional, pelo fato, de não participar de forma significativa das atividades propostas (Bezerra, 2017). Dentro dessa visão, a inclusão escolar, só acontece de fato quando, o sujeito participa e desenvolve suas diversas habilidade, seja elas intelectuais ou sociais, edificando a inserção do sujeito, que até então, não era inserido (Seabra e Lacerda, 2017).

Com isso, o AEE (Atendimento Especializado Escolar), tem entre os seus objetivos, a inclusão dos sujeitos, visando desenvolver suas habilidades, dessa forma, é uma sala especializada, que promove atividades baseadas nas demandas específicas do sujeitos (Seabra e Lacerda, 2017). Dessa forma, os profissionais envolvidos, devem ser responsáveis pela construção de um ambiente adequada e idiossincráticos perante a perspectiva individual dos sujeitos presentes, sendo assim, o psicólogo, deve promover e mediar o papel dos demais profissionais dentro deste contexto (Costa, 2017).

Sendo assim, o psicólogo pode atuar, no tocante, ao contexto do AEE, de diversas maneiras, seja demonstrando a amplitude de competências do ser humano, a importância da afetividade para o desenvolvimento, a importância da subjetividade dos sujeitos para socialização, etc (Costa, 2017). Segundo Martinez (2010), os psicólogos podem atuar no contexto escolar de diversas maneiras, mas a partir de, duas perspectivas: a primeira seria as práticas tradicionais, que são marcadas pelas ações já consolidadas, que são voltadas para os




sujeitos e os grupos em si; a segunda seria as práticas emergentes, que ainda não são consolidadas, e são voltadas a instituição.

Desse maneira, o psicólogo para promover o papel de inclusão deve atuar dentro e fora da escola, edificando e difundido a importância desta temática para além do contexto escolar, desmitificando a exclusão que frequentemente ocorre na sociedade em si, tanto de forma implícita, como explícita (Bock, 2009). Com isso, o psicólogo deve mediar com as diversos fatores e elementos que estão enraizados e cristalizados no imaginário popular, que dificultam o processo de inclusão de alguns indivíduos, influenciando de forma negativa suas vidas e cotidiano, estigmatizando o contexto e realidade dos sujeitos envolvidos (Costa, 2017).

Nesse sentido, para evitar que o quadro de exclusão de determinados indivíduos se perpetue, se faz necessários algumas mudanças técnicas referentes a forma que é expresso e tratado o diagnóstico do sujeito em si, ou seja, o diagnóstico médico, é fundamental e necessário, entretanto, ele não deve limitar o sujeito a sua psicopatologia (Costa, 2017). As limitações de natureza diagnóstica promovidas pelo preconceito expresso pelo âmbito popular e científico, afeta a vida dos sujeitos de forma significativa, muitas vezes, gerando a ausência da procura de ajuda, com o medo construído pelo estereótipo, marcando não apenas o sujeito em si, mas também todos os envolvidos, tendo como exemplo, os familiares (Dalgarrondo, 2008).

Dentro desse contexto, o diagnóstico tem uma força tão vigente que o sujeito só pode se enquadrar no AEE, caso tenha laudo especificando e permitindo dado acontecimento, ou seja, mesmo que o sujeito tenha necessidade de participar de tal iniciativa, só poderá participar com prescrição médica especializada (Oliveira e Manzini, 2016). Essa visão limitante, também pode ser vista, por parte de alguns professores, que tratam comportamentos naturais do alunato, como se fossem psicopatológicos, ou seja, essa visão diagnóstica afeta diversos âmbitos da sociedade, e mesmo aqueles que deveriam combatê-las, acabam se conformando perante a ela, muitas vezes, pela falta de preparo, ou ignorância perante o assunto (Oliveira e Manzini, 2016).

Mediante, a natureza do AEE, se é percebido que existe uma amplitude de assuntos que podem ser abordados, como foi visto anteriormente, seja, temas voltados a questões profissionais e/ou teóricos, demonstrando a importância da discussão das suas funções, e como expandir a mesma. E no tocante desta temática, outro ponto essencial, seria a




importância do desenvolvimento, que é tão abordado pelos teóricos, como Piaget, Wallon, Freud, Vygotsky, entre outros; dessa forma, quando se é falado o sujeito dentro do contexto escolar, o desenvolvimento dentro de sua amplitude deve ser mencionado de alguma forma (Pilette e Rosato, 2011).

Sendo assim, quando se é abordado a visões perante o desenvolvimento, uma das teorias que mais se destacam é a sócio histórica, desenvolvida por Vygotsky, em que, o sujeito é visualizado a partir de sua condição edificada pelas questões socioculturais, não limitando-o as questões voltadas a sua natureza. Desse modo, o educador trabalha com a perspectiva da ZPD (Zona de Desenvolvimento Proximal), ou seja, o sujeito apresenta determinadas competências que estão em desenvolvimento, porém não são totais, e através de um membro mais experiente, chamado de *Schalfolding*, ele desenvolverá estas habilidades (Bee, 2011). E quando citado, essa perspectiva sobre o AEE, mostra a importância do educador, como fonte de contingências para edificar habilidades significativas com o alunato presente, não limitando o sujeito a seu quadro, mas focalizando sua condição estabelecida e mutável.

Quando se é elencado o desenvolvimento a partir da visão piagetiana, o desenvolvimento é visto através da interação dos fatores endógenos, que são voltados aos caracteres inatos dos sujeitos; e os fatores exógenos, relacionados aos elementos ambientais que estão disposto para com o sujeito (Pilette e Rosato, 2011). Dessa maneira, o desenvolvimento é visualizado numa ótica cognitivista, ou seja, a capacidade cognitiva revela o quanto o indivíduo desenvolveu suas competências, revelando a importância da psicogênese (Piaget, 2007). E, em relação, ao contexto do AEE, o educador pode não apenas avaliar os fatores cognitivos dos alunos, mas desenvolver atividades lúdicas para promover o desenvolvimento dos fatores cognitivos.

Outro grande teórico, que fala sobre o desenvolvimento é Wallon (1971), que afirma a importância da afetividade para a construção do sujeito, e sem ela o desenvolvimento do sujeito e de suas habilidades não se elaboram em seu pleno potencial, mostrando a importância da ludicidade para com os alunos, indo de encontro, com a ótica, que os fatores afetivos, não passam de aspectos secundários, edificando uma nova forma de se visualizar o espaço escolar e o ser humano através de sua amplitude. E coadunando essa visão com a natureza do AEE, já mencionada, a ludicidade, e a afetividade de forma alguma, deve ser



negligência, pois como afirmou Wallon, é impossível construir o indivíduo, eliminando sua subjetividade e afetividade que são intrínsecas aos mesmos, elaborando novas formas de intervenção.

Dessa forma, segundo Pilette e Rosato (2011), o desenvolvimento é uma temática indissociável quando falamos dos fatores e elementos presentes no ambiente educativo, seja, através da relação professor-aluno-instituição, técnicas e metodologias de ensino, obstáculos a serem quebrados, entre outros; e mesmo que existam divergências teóricas, cada autor, tem sua importância, e seus conhecimentos produzidos não devem ser vistos de forma hierárquica, visando a superioridade de um teórico sobre outro. Dessa forma, vai caber o profissional dentro de seus conhecimentos e práticas, elaborar formas significativas de promover a construção de habilidades para com os alunos, levando em consideração suas dificuldades e limitações, mostrando a importância do psicólogo, como mediador e vetor dialético, dentro da elaboração e atuação dos demais profissionais dentro deste contexto especificado (Camargo, 2017).

Nesse ponto de vista, o AEE, deve ter um papel significativo, já que foi elaborado com a possibilidade do sincretismo das atuações profissionais das diversas áreas do conhecimento, dessa forma, cada profissional tem um papel de expor seus conhecimentos, visando um praxis entre teoria-prática, já que uma não perdura sem a outra, necessariamente (Camargo, 2017). E como já mencionado, o AEE, é um ambiente específico e especializado, e através de seus profissionais e dos elementos dispostos, as atividades devem proporcionar diversos objetivos, entre eles a inclusão dos alunos, que muitas vezes são estigmatizados por suas contingências, garantido, o direito constitucional de todos os cidadãos, construindo uma sociedade justa e saudável.

Portanto, no tocante, a temática do AEE, pode ser abordado diversas perspectivas teóricas e práticas, para edificar o ambiente previsto, a partir, das funções e objetivos propostos, demonstrando a importância de profissionais das diversas áreas do conhecimento, como, o preparo específico, possibilitando uma intervenção, não apenas simbólica, em relação, a inclusão, mas pertinente, perante o seus resultados. Sendo assim, o psicólogo, pode atuar de diversas maneiras, respeitando, de fato, as habilidades dos profissionais vigentes, além das características idiossincráticas dos sujeito envolvidos, promovendo a inclusão escolar de forma significativa (Oliveira e Manzini, 2016).


METODOLOGIA

Foi feito um estudo que natureza qualitativo, que segundo Denzin e Lincoln (2006), esse tipo de pesquisa se detém a uma abordagem que procura interpretar o mundo, em que seus pesquisadores procuram estudar as coisas diante dos seus cenários atuais, ou seja, da realidade que estão inseridos, procurando entender os seus fenômenos e os significados que as pessoas costumam atribuir a esses fenômenos. Esse estudo qualitativo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa-intervenção, podendo a mesma ser definida como um tipo de pesquisa que busca investigar a vida de coletividades considerando a sua diversidade qualitativa, assumindo assim um tipo de intervenção de caráter socioanalítico (Aguilar & Rocha, 2003).

O estudo foi realizado em uma escola pública localizada na cidade de Patos Paraíba. Em que de modo geral, a escola apresentava condições físicas favoráveis diante do contexto escolar em questão, em contrapartida, não foi tido acesso aos projetos pedagógicos da instituição mencionada. A escola está situada na periferia da cidade e é composta de forma aparentemente predominante por pessoas de classe média-baixa.

No que diz respeito aos envolvidos, participaram do presente estudos o total de nove pessoas. Sendo cinco estagiários, a supervisora de estágio e os três cuidadores. Já para a coleta de dados foi utilizado o diário de campo, em que segundo Roese, Gerhart, Souza e Lopes (2006), o diário de campo é considerado um dos instrumentos tidos como básicos na coleta de dados do pesquisador, seria o registro de eventos e conversas que ocorrem durante a observação e também das anotações em campo. Sendo utilizada em um dado momento a entrevista semi-estruturada, em que na mesma, existe a possibilidade do participante discorrer sobre suas experiências partindo do foco principal que o pesquisador propõe, dando espaço para respostas livres e espontâneas do participante, valorizando a atuação do entrevistador (Lima, Almeida e Lima, 1999 citando Trivinos, 1987). Quanto aos materiais utilizados para a realização inclui-se o material digital, apostilas informativas e cadernos práticos para cada um dos cuidadores

Todos os procedimentos éticos cabíveis foram bem observados considerando os critérios para a pesquisa com seres humanos conforme resolução 466/12, do Conselho Nacional de Saúde. Os participantes foram devidamente esclarecidos sobre a natureza do estudo em questão, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e alguma



tipo de incômodo que poderia ser acarretado, considerando a maneira como os participantes compreendem e salvaguardando as singularidades dos sujeitos em questão. Toda a assistência necessária para os participantes da pesquisa foi considerada, tanto a de caráter imediato com a de caráter integral caso fosse necessário, sendo ressaltados também os benefícios da pesquisa para os participantes, observando o proveito de direito ou indireto, imediato ou posterior sendo auferido pelo participante e/ou sua comunidade proveniente da participação do mesmo na pesquisa.


RESULTADOS E DISCUSSÕES

No tocante aos dados que foram coletados, os mesmos estão distribuídos em quatro visitas, constituídos em três visitas de observações participativas e por fim, a quarta visita foi a intervenção. O plano inicial seria que as visitas ocorressem nos dias 17/05, 24/05, 31/05 e sendo o estágio finalizado no dia 07/06 com a intervenção, porém, por mudanças no cronograma da escola, a primeira visita aconteceu no dia 17/05, como já havia sido acordado a priori, a segundo aconteceu no dia 31/05 e a terceira e quarta aconteceram na mesma semana em dois dias consecutivos, os dias 06/06 e dia 07/06.

Considerando as atividades da escola, os grupos de estagiários inicialmente deveriam ser divididos de acordo com a quantidade de cuidadores, em que eram três, contudo, um dos alunos acabou faltando, assim, na primeira visita três estagiários ficaram na sala do quinto ano com o aluno intitulado como C. D. com o diagnóstico de déficit intelectual leve e seu cuidador F. N., já os outros dois estagiários ficaram em outra sala com o aluno intitulado F. com o diagnóstico de autismo e sua cuidadora intitulada K.

No segundo dia de observação, os três alunos que haviam ido para a turma do quinto ano com C. D. e seu cuidador F. N. puderam continuar na mesma sala, já as estagiárias que outrora haviam ficado com o aluno F. e sua cuidadora K. não puderam prosseguir na mesma turma pois o aluno F. não havia ido no referido dia, tendo que assim se deslocarem para a outra turma, em que nessa já foi observado um outro aluno com diagnóstico de déficit intelectual leve intitulado S. e sua cuidadora J.

No terceiro dia de observação, os três estagiários que estiveram com C. D. em sala aula não retornaram para a observação em sala, optaram por fazer uma entrevista semi-




estruturada com seu cuidador F. N., uma vez que, diante do que estava sendo observado, a intervenção seria feita diretamente com o cuidador, já os outros dois estagiários voltaram para fazer a observação em sala já o que objetivo seria de fazer a intervenção com a turma inteira. No final da terceira visita, mais uma vez para se adequar ao cronograma da escola, foi acordado fazer a intervenção com os dois cuidadores dos alunos que possuíam déficit intelectual, sendo eles C. D. e S.

No quarto dia houve a intervenção totalmente direcionada para os cuidadores F. N. e J., onde alguns pontos importantes puderam ser ressaltados durante a intervenção, pontos esses que poderão ser observados de maneira mais desmiuçada posteriormente.

A primeira visita teve início às 15:00 e foi finalizada às 17:00, primeiramente houve o contato com a supervisora de estágio, onde a mesma esteve esclarecendo algumas dúvidas acerca do estágio e das atividades que seriam desenvolvidas durante as visitas. Ficou acordado ter uma conversa prévia com os cuidadores, essa conversa aconteceu com dois dos três cuidadores, foi falado sobre os diagnósticos dos alunos e como era o trabalho que eles desenvolviam. Logo após esse momento, foi a hora que ir fazer a observação em sala. Dois estagiários ficaram na turma com o aluno F. e sua cuidadora K. e os outros três estagiários ficaram com o aluno C. D. e seu cuidador F. N.

Em relação ao aluno F., durante a observação o aluno pareceu ficar inquieto durante a aula, e sua professora constantemente tinha dificuldades para controlar o aluno, o tempo inteiro tanto a professora como sua cuidadora buscavam forma para que F. permanecesse em sala, porém elas não obtiveram sucesso e resultou na saída de F. da sala de aula para uma outra em que ele ficou sozinho batendo em tambores de brinquedo com o intuito que ele se acalmasse. Já no que diz respeito ao outro grupo de estagiários que estavam com o C. D., vale salientar que quando foi entrado na sala, não se sabia nem quem era o aluno que deveria ser observado, pois seu cuidador não esteve no contato prévio com todos os cuidadores, só se foi possível perceber o aluno depois que seu cuidador chegou e sentou ao seu lado. C. D. pareceu ser bem incluído dentro da sala e por mais que não seja na mesmo tempo que o restante da turma, ele mesmo assim executada as suas atividades com louvor.


A segunda visita teve início teve às 15:00 e foi finalizada às 17:00. Como foi tido anteriormente, os estagiários que estavam com o aluno F. não puderam continuar com o



mesmo pois ele faltou, sendo assim, foram fazer a observação em outra turma, agora com o aluno S. e sua cuidadora J., foi observado que S. parecia ser comunicativo, bem integrado na turma e que tanto sua cuidadora como sua professora auxiliavam S. com suas atividades, mesmo parecendo que ele estava desenvolvendo uma atividade diferente da turma, foi alegado pela sua cuidadora que ele já havia terminado o que a professora passou e que naquele momento estava pintando outra coisa porque foi podia deixa-lo parado.

Em relação aos outros três estagiários que estavam com o aluno C. D. e seu cuidador F., em comparação com a visita anterior, C. D. parecia bem mais agitado, foi observado assim que o estagiários chegaram que o C. D. estava batendo sua cabeça contra a carteira que ele estava sentado, ele conversou mais com seus colegas. Nesse dia, a professora passou um filme em sala de aula, houve um momento em que C. D. se levantou, ficou tocando os ícones da área de trabalho que estavam sendo refletidos no Datashow, mexeu em um calendário que estava sob a mesa da professora e não foi repreendido por ninguém, o restando dos comportamentos do dia em questão podem ser analisados nos diários de campos.

A terceira visita teve início teve às 15:00 e foi finalizada às 17:00. Seguindo o modelo de como as visitas já vinham sendo desenvolvidas, o primeiro momento da visita foi para o esclarecimento de dúvidas com a supervisora. Ainda neste momento, os estagiários que estavam com S. decidiram fazer a intervenção com a turma inteira de S. dessa forma, o mais indicado foi que a observação prosseguisse em sala. Nesse dia sua cuidadora não foi, então o aluno permaneceu apenas pintando, o aluno passou boa parte do tempo desenhando e pintando enquanto a turma prosseguia fazendo a atividade que a professora passou para turma. Os outros três estagiários preferiram por ter um momento com o cuidador de C. D., já que também não havia tido nenhuma contato prévio com F. N, o cuidador de C. D. Onze perguntas foram elencadas e respondidas por F. N, sendo as seguintes perguntas, 1. Qual o diagnóstico de C. D.? “Retardo mental grau leve e alguns momento de hiperatividade, se estressar ele, ele fica agressivo”; 2. Como é seu trabalho com ele? “Suporte em dúvidas, geralmente ele faz tudo”; 3. Qual a sua maior dificuldade? “Comparado a experiências que já tive, com C. D. não tenho tanta dificuldade”; 4. O que poderia melhorar? “Mais recursos, ter suporte em horário oposto para usar os recursos e que fosse para todos os alunos”; 5. Você já pensou em alguma estratégia? “Usei massinha para trabalhar a coordenação motora, balinhas, doces, converso com ele”; 6. Como é a participação da família? “Ele tem oito irmãos, o




relacionamento é conturbado, a mãe cria sozinha os filhos, mas sempre que pode ela vem a escola”; 7. Ele tem acompanhamento interdisciplinar? “O bairro aqui é de famílias carentes, eu acho que ele não tem acompanhamento cos outros profissionais não”; 8. Como é o seu relacionamento com ele? “É tranquilo” 9. Em que momento a sala de AEE é usada? “Depende da dificuldade do aluno, ele não sai da sala de aula, só se o aluno tiver muita dificuldade”;10. Como é a relação dele com os outros alunos? “Eles estranham, mas respeitam, às vezes quando acontece algo a turma quer rir, mas a professora intervém contra o bullying”; 11. Como é a interação dele com os outros alunos? “A interação dele é boa”. Foi questionado também se o cuidador conseguiu observar alguma evolução, ele salienta que sim, C. D. agora consegue fixar mais a atenção e agora tem menos “preguiça” para fazer as atividades, sua maior mudança foi na questão do temperamento, em que agora ele já aceita receber um “não” como resposta (material do diário de campo).

Diante mais uma vez do cronograma da escola, os estagiários que decidiram fazer a intervenção com a sala inteira, precisaram se adequarem a temática dos estagiários que decidiram fazer a intervenção apenas com os cuidadores, pois no dia seguinte, que já seria a intervenção, a escola teria prova, ou seja, se tornou inviável a possibilidade de intervir com a sala inteira.

A quarta e última visita foi destinada para a intervenção dos cuidadores que trabalhavam com os alunos com diagnósticos de déficit intelectual, o cuidador F. N. e J. A intervenção começou com os estagiários falando de forma introdutória sobre alguns conceitos, como retardo mental/ déficit intelectual, sobre a mudança de nomenclatura e conceitos de normal/anormal, com o intuito de “quebrar” algumas ideias presentes no discurso dos cuidadores. No segundo momento, foi falado sobre algumas estratégias que poderiam ser usadas em sala, estratégias essas que poderiam ser tanto com instrumentos, usando o conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky e a linguagem não-verbal de Snow, logo após esse momento, algumas estratégias puderam ser mostradas aos cuidadores de forma mais prática, em que foi disponibilizado para eles um material digital e um físico para que ele pudessem ver estratégias que tivessem embasamento teórico e atividades que realmente funcionam quando colocadas em prática.

Considerando todo o material que foi coletado, os dados foram analisados, gerando assim discussões sobre o referido tema, que é a sala de AEE, porém, considerando



principalmente a importância dos cuidadores dentro deste contexto específico, em que foi estudado, ressaltando que a realidade encontrada nesse escola pode ser totalmente diferente das outras escola que possuem a sala de AEE e estão espalhadas pelo país.

DISCUSSÕES


Considerando todo o material que foi coletado, os dados foram analisados, gerando assim discussões sobre o referido tema, que é a sala de AEE, a maior ênfase foi dada principalmente a importância dos cuidadores dentro deste contexto específico, ressaltando que a realidade encontrada nessa escola pode ser diferente das outras instituições de ensino que possuem a sala de AEE e estão espalhadas pelo país, distanciando-se até mesmo da própria finalidade da sala.

Partindo do princípio trazido pela Portaria 69/86 que especifica o “atendimento educacional especializado”, em o que o mesmo se fundamenta nos ideais de “participação, integração, normalização, interiorização e simplificação”, o mesmo Artigo da Constituição Brasileira de 1986 continua dizendo que “o atendimento educacional especializado consiste na utilização de métodos, técnicas, recursos e procedimentos didáticos desenvolvidos nas diferentes modalidades de atendimento por pessoal devidamente qualificado” (Brasil, 1988).

A Constituição garante que esse é benefício para toda aquele que precisar, justamente também pelo fato que ninguém pode ser negado a usufruir a Educação que o Estado disponibiliza, ou seja, dentro dessa perspectiva, qualquer pessoa independente das suas limitações podem ter acesso à educação, e o atendimento especializado faz parte dessa proposta.

Como foi possível ser visto, os alunos da escola em que a observação aconteceu recebem educação, eles não são privados do ensino, eles estão em sala de aula, mas o ensino que eles estão recebendo realmente está de acordo com o que se é proposto e é garantido pelo Estado?

É recorrente na fala dos cuidadores na primeira visita que a escola possui a sala de atendimento educacional especializado, mas que a professora responsável pela sala estava de licença, isso implica a dizer que a sala de AEE já não é usada como deveria, uma vez que, deve-se ter professor e o mesmo não se encontra na escola, e quando se tem a necessidade de uso, os alunos saem no horário do ensino regular para a sala. Na terceira visita quando foi



perguntado mais uma vez sobre a sala, o cuidador fala que a sala só é usada em último caso, em relação ao aluno que ele cuida.


Desta maneira, a sala de AEE se distancia da sua finalidade, que seria servir de suporte aos alunos com laudo em horário oposto ao do ensino regular. Primeiro, é notório que a sala de AEE não é usada com frequência, isso pode ser percebido até durante as visitas, que das quatro, em momento nenhum algum aluno foi levado para lá. Isso mais uma vez mostra que a sala não está com o seu devido funcionamento, porquê se estivesse, os alunos da manhã estariam usando a sala no momento em que as visitas aconteciam. E segundo, os alunos que utilizam a sala, usam no mesmo horário da aula pelo o que dizem os cuidadores.

Segundo Kassar e Rebelo (2011), o atendimento educacional especializado é mostrado como um meio em que o aluno com deficiência tenha a oportunidade de atingir o pleno desenvolvimento de suas especialidades e que dessa forma ele possa ser integrado. O atendimento é necessário para que se possa ser atingidos os objetivos propostos, a ausência desse atendimento impossibilita o alcance desses objetivos. Sendo assim, se reconhece que os alunos que são considerados deficientes devem receber atendimento educacional que seja diferenciado.

Contextualizando a fala das autoras citadas anteriormente, o que é dito como atendimento educacional diferenciado, é uma educação que seja adequada ao aluno com deficiência, sem essa educação adequada, não se torna possível que o aluno venha a alcançar os seus objetivos, onde deve-se ser ressaltado que esses objetivos precisam ser alcançados para que também ocorra a integração desses alunos.

Diante disso, mais um questionamento pode ser levantado, os alunos que precisam desse atendimento educacional especializado e acabam não recebendo da maneira devida, podem não alcançar os seus objetivos de aprendizado, suas habilidades podem não ser desenvolvidas ou esse desenvolvimento pode até acontecer, mas não como se deveria.

Contudo, mesmo a sala não sendo usada da maneira devida ou em muitos casos, nem sendo utilizada em hipótese alguma, não se pode negar a importância dos cuidadores em sala de aula junto dos seus alunos. Durante a intervenção, os cuidadores salientavam a evolução dos seus alunos, em que um deles até menciona que logo quando ele entrou o seu aluno tinha muita dificuldade em manter a atenção em algo, e ele foi desenvolvendo estratégias dentro da sua realidade para trabalhar a atenção.



Dito de uma outra forma, mesmo a sala não estando em pleno funcionamento, os cuidadores procuram dentro do que é possível para eles trabalhar com os seus alunos e com os recursos que lhes são ofertados considerando a realidade que todos estavam inseridos. Foi perceptível pelo discurso dos cuidadores que houve evolução dos alunos em sala de aula.

Os cuidadores o tempo inteiro demonstravam um engajamento com os seus trabalhos, um deles até fala que não sabia nem qual seria a sua função quando passou no concurso, porém, isso fez com que ele pesquisasse mais sobre a temática e buscasse se aprofundar no tema para um melhor desempenho do seu trabalho.


Portanto, os cuidadores podem ser considerados de extrema importância para o desenvolvimento dos alunos e se ação desses cuidadores fosse atrelada com o uso correto da sala de atendimento educacional especializado, o desenvolvimento e evolução desses alunos podiam acabar sendo mais rápido e mais notória.

Não se sabe ao certo a realidade de outras escolas que possuem a sala de AEE, todavia no caso desta, faz-se necessário que as funções tanto dos cuidadores como da própria sala sejam esclarecidas, e que essa temática possa ser levada para várias escolas, para que assim mais pessoas possam ser alcançadas por esse tipo de ensino e consigam ser integradas e tratadas com igualdade e equidade. O ensino é para todos, o objetivo da sala de AEE não é segregar, mas sim, possibilitar essa integração, igualdade e equidade já falada anteriormente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, a experiência no campo de estágio foi considerada satisfatória e esclarecedora, tendo em vista principalmente antes de tudo que a temática abordada foi nova tanto para os estagiários como também para a própria grade do estágio. É nítido que dentro da experiência acadêmica da maioria dos graduandos em psicologia, muitos deles passam pela maioria das áreas do ensino regular, desde o ensino infantil até o médio, mas quando se fala em educação inclusiva, pouco se adentram, principalmente quando o assunto é a sala de atendimento educacional especializado.

Um outro fator que pode ser elencado ainda falando sobre essa nova temática dentro do estágio, seria a importância de mais trabalhos na área, como é dito no início, as pessoas costumam falar sobre educação inclusiva, mas poucos conhecem o AEE e quando conhecem,



não sabem a sua real finalidade, possuem um saber apenas superficial relacionado ao tema vigente.

A maior dificuldade foi o fato da sala não ter sido usado corretamente durante a experiência de estágio, a partir disso, fica claro mais uma vez que as pessoas precisam saber mais sobre a sala de AEE, sua finalidade, quem deve usufruir dos seus serviços e quem são os profissionais que devem trabalhar na mesma

O maior ponto positivo que pode ser ressaltado é a questão da disponibilidade e acolhimento da escola vista de forma geral em relação aos estagiários, em nenhum momento algo foi negado e ainda foi-se explicitado o desejo por parte dos profissionais que compõe a escola que os estagiários continuassem desenvolvendo atividades no local.

Apesar de todas as contratempos, os resultados que foram obtidos contribuíram para que pontos fossem discutidos, ou seja, contribuíram para a formação acadêmica dos estagiários envolvidos e acima de tudo, contribuiu para construção de mais conhecimento e novos saberes. Em pouco tempo muito coisa pode ser percebido várias coisas, se mais tempo tivesse sido disponibilizado, o presente trabalho poderia ter coletado mais informações e ter obtido dados mais precisos para que dados mais apurados fossem gerados.

Por fim, tendo em conta tudo que já foi aludido, é importante lembrar que a educação desde muito tempo muda, inclui, transforma sujeitos e é direito de todos como o próprio Estado alega. A educação é para todos independentemente de origem, etnia, classe social, afinal, já dizia um velho ditado que ser diferente é normal, e se ser diferente é normal, a educação deveria ser vista igual aos princípios do Sistema Único de Saúde, ou seja, a educação deve ser universal, com integralidade e equidade.

REFERÊNCIAS

Almeida, M. C. P.; Lima, C. C. & Lima, M. A. D. S. (1999). *A utilização da observação participante e da entrevista semi-estruturada na pesquisa de enfermagem*. Revista gaúcha de enfermagem. Porto Alegre. Vol. 20, p. 130-142.

Amorim, R. G. (2016). *Coleção estudo: Filosofia/Sociologia. Bernoulli Sistema de ensino*. Belo Horizonte.

Barbosa, C. (2014). *Qualidade de vida e motivação no trabalho. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Administração)*. Instituto Municipal de Ensino Superior de Assis. Assis – SP



Braghirolli, E. M. (2002). *Psicologia Geral*. Editora vozes. Petrópolis.

Furnham, A. (2015). *50 ideias de psicologia que você precisa conhecer*. 1. Ed. Planeta. São Paulo.

Gerhardt, T. E.; Lopes, M. J. M; Roese, A. & Souza, A. C. (2006). *Diário de campo: construção e utilização em pesquisas científicas*. Online BrazilianJournalofNursing. Vol. 5(3).

Kassar, M. C. M. & Rebelo, A. S. (2011). *O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. Prática Pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado*. Araraquara, SP: Junqueira& Marin.



CAPÍTULO 13

A PESQUISA-INTERVENÇÃO COMO PRÁTICA INVENTIVA NA EDUCAÇÃO

Marina Fernandes Bueno, Doutora, PPFH/UERJ
Kassia de Oliveira Martins Siqueira, Doutora, PPFH/UERJ

RESUMO

Este trabalho aponta a pesquisa-intervenção enquanto uma possibilidade inventiva de investigação no campo da educação, entendendo-a como um modo de produção de desvios no movimento do real. Trata-se de uma tentativa de constituir o processo de pesquisar enquanto prática desnaturalizadora, que atenta às complexidades dos acontecimentos, articula o pesquisar/intervir na construção de espaços de problematização das práticas.


Palavras-chave: educação, pesquisa, intervenção.

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca desenvolver alguns pressupostos de certa estratégia de pesquisa, onde investigação e intervenção fazem parte de único processo. Trata-se das contribuições da pesquisa-intervenção, calcada na valorização das “histórias menores” presentes nas práticas cotidianas que tradicionalmente são excluídas das análises científicas. Tais práticas compõem os “aspectos marginais”, quase sempre considerados um lugar “fora da pesquisa”, conforme aponta Lourau (1993).

Neste sentido, este artigo tem como objetivo explorar as possibilidades abertas pelo método da pesquisa-intervenção para as investigações no campo da educação, e se baseia na experiência de duas pesquisas de doutoramento que encontraram em Foucault a base de sua inspiração.

Localizando suas preocupações no âmbito das relações – verdade-poder/ saber-poder – Foucault se define, em sua atitude de pesquisa, enquanto um *empirista cego* – debruçado em objetos de difícil apreensão, considerando a inexistência de uma teoria geral ou um instrumento certo que possam ser aplicados em qualquer contexto. Foi neste sentido que afirmou: “*eu tateio, fabrico, como posso, instrumentos que são destinados a fazer aparecer objetos*” (FOUCAULT, 2003, p. 229).




O que se convencionou chamar de método não é aqui assumido como um procedimento acabado, um instrumento universal pronto para ser aplicado. Tal pressuposto nos conduz pela busca de alternativas mais inventivas para as escolhas que fazemos. É ainda daqui que partimos para sustentar um questionamento constante de certas exigências baseadas em critérios de objetividade, neutralidade, separação entre coleta e tratamento de dados, promovidas pelas instituições acadêmicas que permanecem vinculadas às tradicionais fórmulas da ciência moderna.

Não raro nos deparamos com certa desqualificação de estudos pautados na experiência do pesquisador, nas narrativas do vivido, na análise das cenas que se processaram em determinado campo, nos enunciados que nomeiam sujeitos, em suma, aspectos que concorrem para constituição de modos de subjetivação e produção de realidade.

De igual maneira, encontramos também em pesquisas que inicialmente propõem enveredar por outros caminhos, a repetição de formas socialmente reconhecidas para a validação do conhecimento produzido, sobretudo no que diz respeito a adoção de esquemas fixos que separam sujeito-objeto, dados-análise e elementos relevantes-descartáveis para a escrita.

As discussões em torno de formas participantes de pesquisa em muito já avançaram, nos oferecendo uma gama de procedimentos favoráveis para a afirmação de outros modos de pesquisar: pesquisa-intervenção, pesquisa-ação, cartografia, genealogia e etnografia são alguns exemplos. No entanto, o lugar de cânone de verdade que a ciência moderna ocupa ainda hoje mantém pulsante em nós uma principal indagação: que escolhas metodológicas adotar quando se toma o encontro entre subjetividades e as intensidades da vida como objeto de análise?

A constante reprodução automática de métodos e procedimentos nas práticas de pesquisa torna relevante a problematização sobre essa força invisível que nos conduz a aderir às regras da cientificidade, apesar de sabermos que elas se mostram limitadas diante da complexidade de alguns objetos e campos de pesquisa. Trata-se, nas palavras de Rodrigues (2011, p. 236) de nos *dessujeitar* enquanto pesquisadores, ativando diferentes “modos de agir e de pesquisar que ampliem (em lugar de restringir, como é o habitual) a gama das ações possíveis por parte do outro (e de si mesmo)”.



A dúvida sobre as escolhas metodológicas a adotar agrega-se a outras questões disparadoras: como, em nossas pesquisas, investigamos os movimentos de produção da realidade? Como entender a exatidão do método neste contexto? Que ferramentas utilizamos e quais os aspectos que concorreram para sua escolha?

Este é, sobretudo, um esforço de sistematização de método, mas ao contrário de fazê-lo antes mesmo do início da pesquisa, partimos da afirmação de sua processualidade, para descobrir nela, como foi sendo desenhado seu percurso.


O ESPAÇO VIVO DA ESCOLA COMO OBJETO DA PESQUISA-INTERVENÇÃO

A promoção de um olhar sobre a prática escolar cotidiana, que pretende examiná-la e questioná-la a partir das referências teóricas da pesquisa-intervenção, impõe um cuidado para que a escola não seja compreendida a partir de totalizações, ou seja, apenas como espaço de produção de disciplinas, repetição, docilização e hierarquias (BARROS DE BARROS; HECKERT, 2007).

Trabalhar com a multiplicidade e diversidade deste universo, apreendendo-o em sua raridade e descontinuidade (FOUCAULT, 2004), e considerar a pesquisa como um dispositivo de intervenção que se afirma enquanto ato político (ROCHA; AGUIAR, 2003) é o que nos importa aqui.

O significado que o termo *objeto* ocupa nas práticas científicas, entendido como um “contorno”, “delimitação” ou “recorte”, é por si só um dificultador quando se pretende investigar processos que não cabem em estruturas fixas. A análise de um confim que pode ser chamado de objeto desconsidera os múltiplos sentidos presentes na micropolítica das relações existentes em toda realidade.

Tomando as práticas na educação como exemplo, grande parte das pesquisas que têm por objeto a análise da violência nas escolas, vem reproduzindo reflexões dicotômicas, que separam os sujeitos em vítimas e agressores, apontando uma cartilha de atitudes necessárias para a resolução do problema. Tais abordagens promovem uma análise do real de forma reducionista, desconsiderando que as relações escolares operam em um campo de forças complexo que produz não apenas violência, mas também resistências, questionamentos, diferenças, continuidades e rupturas.




A escola, neste sentido, vem sendo tradicionalmente representada como local produtor de disciplinas e agressões, seja por parte dos profissionais que lá estão ou do público que atende, comumente numa relação dialética entre eles. No entanto, como sugerem Barros e Heckert (2007), “se lançamos mão de uma análise micropolítica do trabalho que se processa nas escolas e do cotidiano de vida da população, nos deparamos com (...) micro desvios que expressam a potência de ação do humano de variar” (2007, p. 96).

O conceito de poder desenvolvido por Foucault ao longo de seus estudos, nos fornece importantes pistas para uma análise das relações que considere as complexidades que lhes são próprias: o poder não é algo que alguns possuem em detrimento de outros, como um fenômeno de dominação de quem o possui contra aqueles que são destituídos dele. O poder para Foucault circula, é algo que funciona em cadeia, em rede. Ao mesmo tempo em que é efeito do poder, o indivíduo é seu centro de transmissão. Ele exerce este poder e também sofre sua ação. “O poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles”(ibid, p. 183).

Foucault sugere uma análise do poder pelo seu lado externo, o que significa compreendê-lo pelo seu campo de aplicação. Ao invés de estudá-lo internamente, identificando o que procuram aqueles que querem dominar e qual sua estratégia global, a questão é estudá-lo externamente, entendendo “como funcionam as coisas ao nível do processo de sujeição ou dos processos contínuos e ininterruptos que sujeitam os corpos, dirigem os gestos, regem os comportamentos, etc.” (2004, p. 182).

Apesar da preocupação em refletir sobre como as técnicas e os procedimentos do poder atuam nos níveis mais baixos – compreendendo a produção dos “corpos periféricos e múltiplos, os corpos constituídos como sujeitos pelos efeitos de poder” (ibid, p. 183) – Foucault atenta também para a necessidade de perceber como tais efeitos são anexados por fenômenos globais. Para exemplificar, o autor cita a contenção da loucura no momento da ascensão da burguesia enquanto classe dominante.

Por dedução, explica Foucault, é fácil localizar a necessidade de banir, excluir e reprimir todas as formas de desgastes inúteis ao corpo humano, considerado enquanto força produtiva. O louco era um corpo improdutivo, inútil, assim como a sexualidade infantil, entendida como uma forma de desgaste da força produtiva que por isso necessitava ser reprimida. Tal dedução, apesar de ser possível, não explica o porquê o louco e a sexualidade



infantil, inofensivos a uma classe em ascensão, precisaram ser reprimidos. Que riscos reais podemos afirmar que eles traziam à constituição da burguesia enquanto classe hegemônica?


Analisando tais processos “de baixo”, ou seja, no âmbito da família, da vizinhança, da sociedade, estes fenômenos de repressão se dotaram de instrumentos próprios, ganhando uma lógica própria e atendendo a determinadas necessidades. Trata-se de identificar quais são os agentes reais do poder – pais, médicos, professores, etc., - ao invés de procurá-los na burguesia em geral, considerando que os inúmeros aparelhos de Estado produzem continuamente formas de ser, pensar e atuar. Em outros termos, nossas subjetividades são produzidas por aparelhos que nos envolvem na reprodução dessas práticas.

Pensando no campo da educação, é possível que nos perguntemos o que faz com que as práticas reproduzam formas disciplinares que há tempos foram deixadas pelo discurso político e científico: produção de regras disciplinares rígidas; separação de tempos e espaços; hierarquização das relações, etc. Apesar de já termos avançado com legislações que apontam para o caráter democrático que a educação deve se balizar, bem como com concepções pedagógicas que hegemonicamente defendem a adoção de novas técnicas de ensino, permanecem fortemente presentes nas salas de aula o método “cospe giz” e a adoção de uma concepção de autoridade que se confunde com autoritarismo.

Para Foucault, são essas práticas reais que fazem circular mecanismos de poder que em determinadas conjunturas se tornam econômica e politicamente úteis. É, pois, a micromecânica do poder revelada pelos mecanismos de exclusão, vigilância, etc., que evidenciaram uma utilidade econômica e política, sendo assimilados e sustentados por mecanismos globais de Estado.

O ensinamento fundamental proporcionado por Foucault com tais análises aponta para o que ele chamou de raridade dos fatos humanos. Apoiada no referencial foucaultiano, Fisher (2003, p. 100) assinala que as palavras (e as coisas) estão ligadas a fatos “raros”, ou seja, que não são dados, naturais ou óbvios. Estes fatos se referem às práticas - discursivas e não discursivas. As coisas ditas são construções e interpretações históricas, inseridas em relações de poder que produzem sujeitos, subjetividades e modos de subjetivação.

Há em torno de toda coisa dita ou fato – tomados enquanto um acontecimento – um vazio que, analisados de forma apressada, podem incorrer na cristalização de verdades



absolutas e inquestionáveis, tal como aquela apontada por Foucault em relação aos fundamentos que aparecem em uma apressada interpretação sobre a exclusão da loucura.

São estes vazios em torno dos acontecimentos que revelam múltiplas possibilidades que cabe ao pesquisador descrever. Fisher (2003, p. 102) sugere que são estas práticas que devem ser a matéria-prima das pesquisas em educação, de forma que possamos estudar “as minúcias ali envolvidas”, nos “inúmeros outros fatos e enunciados ‘que o nosso saber nem imagina’” (VEYNE 1982 *apud* FISHER, 2003, p. 102).


A possibilidade de estudo da realidade que Foucault nos oferece marca a necessidade de mergulharmos nestes ditos, descrevendo as práticas discursivas e não discursivas em jogo, de forma que façamos aparecer a multiplicidade e complexidade dos fatos e das coisas ditas. Expor estas multiplicidades é descrever os regimes de verdade de uma determinada formação histórica e/ou campo de saber (FISHER, 2003).

Seguindo tal linha de pensamento, apontamos como prioritárias para as investigações no campo da educação, as abordagens que buscam promover uma análise das diferentes forças que constituem o cotidiano da escola, articulando o pesquisar/intervir na construção de espaços de problematização coletiva dos elementos presentes na produção das práticas escolares: a política instituída; as relações estabelecidas e as lógicas produzidas.

Seria, assim, operar no campo de uma “micropolítica que implica o intensivo, o plano dos processos de constituição de realidades, que abre o atual à pluralidade das formas de existência e qualifica a transformação enquanto criação de possíveis” (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 70).

Tratando-se de análises da micropolítica do cotidiano escolar, a pesquisa-intervenção pode ser tomada enquanto dispositivo mais adequado de investigação, uma vez que pretende acompanhar o processo de manifestação da vida, não se reduzindo às “meras operações equivalentes à extração de raízes quadradas, ou a redução da realidade a verdades e certezas” (PAULON, 2010:90). Em outros termos, não é por busca de verdades a respeito de um determinado objeto que essa forma de pesquisa se orienta.

Operar no plano da vida, e, portanto das intensidades, supõe não reduzir a pesquisa à análise objetiva de dados, mas atentar para a complexidade que envolve os movimentos do cotidiano, em sua pluralidade e multiplicidade. É pela via da produção de acontecimentos que



a pesquisa-intervenção deve ser estabelecida, objetivando “interrogar os múltiplos sentidos cristalizados nas instituições” (ROCHA e AGUIAR, 2003, p. 71) e fazer emergir o "poder-potência, a resistência afirmativa [do] acontecimento” (PAULON, 2010, p. 93).


A escolha desta forma interventiva de pesquisa se dá por entendê-la enquanto possibilidade de produção de desvios no movimento do real, numa produção de desterritorializações e reterritorializações, capaz de fazer emergir algo novo. A abertura de possibilidades de confrontação de subjetividades e produção de diferenças na educação afirma os processos singularizantes que contestam a repetição do mesmo em sua aparente imutabilidade.

Exige-se, neste sentido, a superação do que Morin (2003) nomeou de “paradigma da simplificação”, considerando as diferentes linhas de força presentes em toda realidade. O desarranjo das concepções que reforçam a busca de verdades pretende deslocar a homogeneização do pensamento, tensionando as formas simplificadas de análise à provocação de outros registros de pensar e atuar.

Conforme nos indica Paulon, estas são, pois, as linhas presentes no cotidiano do pesquisador que toma esta forma de investigação – inserida no âmbito das diferentes concepções de pesquisa participante - como ferramenta, que objetiva operar

cortes e recortes que constituem a forma como a realidade se apresenta. O instituído se manifesta nas linhas duras das relações, na demanda de regulamentos, nos mecanismos de atuar a reprodução do mesmo e resistir à emergência do novo. Mas as instituições são também constituídas pelo plano dos fluxos, por linhas de fuga heterogêneas, que afetam, desestabilizam, agenciam com vários elementos e transgridem, desviam o que está estabelecido (2010:94).

O caráter de intervenção defendido enquanto parte do processo de pesquisa não se explica por seu entendimento corriqueiro, de uma interferênciahierárquica, que fiscaliza e controla. Além da tentativa de definir o pesquisador como, ao mesmo tempo, técnico e praticante, conforme aponta Lourau (1993), a intervenção indica um “interveio que contempla a ideia de um ‘vir entre’, ‘interpor-se’” (ARDOÍNO, 1987 *apud* PAULON, 2005, p. 21). Este movimento de coagenciamentos produz efeitos nas subjetividades de ambos, pesquisador e objeto/sujeito pesquisado, não por um processo de mútuo de conscientização, mas sim de contágio – da vida enquanto potência, invenção (PAULON, 2010:95).



Alicerçadas nas proposições de Lourau, Coimbra e Nascimento (2004) propõem ao termo intervenção um sentido de um estranhamento e questionamento de homogeneidades e naturalização de objetos e sujeitos. A intervenção “*significa, dentre outras coisas, ‘articular lacunas, ver relações onde só se percebiam elementos coerentes e homogêneos, comprovar um problema onde se julgava existirem soluções’*” (LOURAU, 1975 apud COIMBRA; NASCIMENTO, 2004, p. 01).


A intervenção pretende, assim, estranhar e questionar a homogeneidade e naturalidade das verdades que circulam no mundo, revelando as multiplicidades e diferenças não perceptíveis ao olhar. Isso não significa, no entanto, uma inexistência do rigor ou precisão, mas sua ressignificação, aproximando-os “*dos movimentos da vida ou da normatividade do vivo (...) não (...) como exatidão, mas como compromisso e interesse, como implicação na realidade, como intervenção*” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 10).

Assumindo uma conotação de produção de acontecimentos, a intervenção opera sempre no plano do “*ineditismo da experiência humana*” (PAULON, 2005, p. 21), o que exige do pesquisador “*a disposição para acompanhá-la e surpreender-se com ela*” (ibid.). A ideia de acontecimento sustentada por Foucault (2004) pretende entendê-lo não como um conjunto de elementos situados num mesmo plano, mas pelo entrecruzamento de tipos diferentes de acontecimentos.

Se, em nossas práticas, não buscamos revelar as verdades do mundo, como nos ensina Lourau, ou se não temos como ponto de partida, conforme Foucault, a hipótese repressiva – ideia de que algo nos domina, nos reprime inteiramente – estaremos, assim, assumindo nossas pesquisas enquanto prática política. Para a metodologia que aqui se propõe, estas referências teóricas são tomadas enquanto ferramenta de análise e intervenção, na direção de uma prática que busca perguntar mais do que responder, estranhar mais do reconhecer, se surpreender mais do que confirmar suas hipóteses.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na educação, estão presentes, e muitas vezes reafirmadas pelos discursos científicos, práticas que apontam para um enrijecimento do instituído: discursos naturalizados, carregados de “*verdades*” inquestionáveis – estamos falando do espaço do saber e isso traz consequências



que tornam mais tenso o questionamento deste lugar – e sobretudo, uma rejeição do diferente. Este cenário faz com que grande parte das pesquisas na área sejam orientadas a investigar objetos que se repetem constantemente: violência, desinteresse, não participação, fracasso escolar.

Ao trazermos a pesquisa-intervenção como proposta metodológica para as pesquisas em educação, pretendemos evidenciar a necessidade de efetivarmos outras formas de investigação que considerem que estes objetos não têm existência natural, ou seja, que eles são produzidos por práticas cotidianas permeadas por um emaranhado de relações e linhas de força. Da mesma forma que o aluno que não aprende a ler pode produzir outras formas de aprendizagem que fogem aos nossos olhares, as políticas educacionais, por mais antidemocráticas que possam ser, produzem continuamente microdesvios e resistências que inauguram outros possíveis para a prática pedagógica.

Pesquisar no campo educacional supõe estar atento aos modos de funcionamento da educação, produzidos pelas diretrizes políticas e práticas cotidianas. Este funcionamento tem gerado demandas individualizantes, punitivas e medicalizantes, num processo que parece se intensificar. No entanto, é imperativo percebermos a necessidade de considerar que existem neste universo, práticas que apontam para uma descontinuidade desse fazer autoritário que aparenta ser único nas escolas. O desejo em questionar as práticas e aquilo que elas têm produzido, deve assim, ser o pano de fundo de nossas pesquisas.

Nos termos de Fisher (2012, p. 04), o que interessa então é “*a descrição das coisas ditas (...), as frases enunciadas, os sujeitos enunciadore, o cenário e a sonorização dessas falas, bem como a descrição da própria prática institucionalizada do cotidiano social*”. Não se sabe exatamente o que se vai encontrar com estes questionamentos. Há procura. As descobertas de uma pesquisa não são previstas por hipóteses. Elas devem permanecer no campo do desconhecido, do não dado, de forma que novas práticas e novas relações possam ganhar espaço.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Katia Faria de; ROCHA, Marisa Lopes da. **Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise.** Psicol. cienc.

prof.[online].2007, vol.27, n.4, pp. 648-663. ISSN 1414-9893.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932007000400007>.

BARROS, Laura Pozzana; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E., KASTRUP, V. e ESCÓSSIA, L. (orgs.) **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 2009, p. 52 a 75.

BARROS, Regina. B. e KASTRUP, Virgínia. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, E., KASTRUP, V. e ESCÓSSIA, L. (orgs.) **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 2009, P 76-91.

BARROS, M.E.B.; HECKERT, A.L.C. Desafios metodológicos para a pesquisa no campo da psicologia: o que pode uma pesquisa? In MARCONDES, A.; FERNANDES A.; ROCHA, M. **Novos possíveis no encontro da psicologia com a Educação**. Casa do Psicólogo, 2007. p. 87-116.

COIMBRA, Cecília e NASCIMENTO, Maria Lívia do. **Sobreimplicação: práticas de esvaziamento político?** Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2004. Disponível em: <<http://www.slab.uff.br/textos/texto22.pdf>>. Acesso em: 02/03/13.

_____. Análise de implicações: desafiando nossas práticas de saber/poder. In: Geisler, A. R. R.; Abrahão, A. L. e Coimbra, C. (Orgs.). **Subjetividade, violência e direitos humanos: produzindo novos dispositivos na formação em saúde**. Niterói: EDUFF, 2008. Disponível em: <<http://www.infancia-juventude.uerj.br/pdf/livia/analise.pdf>>. Acesso em: 07/03/13.179

FISCHER, Rosa M. B. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa V. e VEIGA-NETO Alfredo (orgs.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 49 a 71.

_____. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? In: FISCHER, Rosa M. B. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 99 a 112.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro, Graal, 2004.

LOURAU, René. **Análise Institucional e Práticas de Pesquisa**. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.

MORIN. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina – 8ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP Virgínia; ESCÓSSIA Liliana da. Apresentação. In: PASSOS, E., KASTRUP, V. e ESCÓSSIA, L. (orgs.) **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 2009.

_____; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E., KASTRUP, V. e ESCÓSSIA, L. (orgs.) **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 2009. P 17-31.



PAULON, Simone M. **A análise de implicação como ferramenta na pesquisa-intervenção.** *Psicologia & Sociedade*, set-dez 2005, vol. 17, n. 3, p. 18-25.

_____. **Pesquisa-intervenção e cartografia: melindres e meandros metodológicos.** *Estudos e pesquisas em psicologia, UERJ*. Rio de Janeiro, ano 1, 1º quadrimestre de 2010. P. 85-102.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. **Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises.** *Psicologia ciência e profissão*, vol. 23, n. 4, p. 64-73, 2003.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: Transformações contemporâneas do desejo.** São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

CAPÍTULO 14

PROJETO DINOSSAUROS DE A a Z: UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Lígia Maria Sciarra Bissoli, Doutoranda em Educação – Unesp/Rio Claro e Diretora Escolar na Prefeitura Municipal de Rio Claro

Michele Saionara Aparecida Lopes de Lima Rocha, Doutoranda em Educação – Unesp/Rio Claro, Professora Bolsista – Unesp Rio Claro, Professora PEB1 na Prefeitura Municipal de Rio Claro – Facilitadora na UNIVESP

RESUMO


Este estudo busca apresentar uma experiência educativa na educação infantil em uma escola da rede municipal de Rio Claro, estado de São Paulo, Brasil, com uma turma de período integral, envolvendo crianças com 5 anos de idade. A partir dos pressupostos teóricos da Pedagogia por Projetos proposta por Jolibert (1994) temos como objetivo fazer uma reflexão sobre como o processo de construção de conhecimento sobre um tema escolhido pelos alunos, no caso os dinossauros, pode contribuir para que eles se envolvam em práticas de leitura e de escrita em situações reais, de maneira que os diferentes escritos apresentem significados no contexto deles, o que torna as ações pedagógicas relevantes e mesmo ainda não sabendo ler e escrever de maneira convencional eles podem contemplar as funções sociais que os diferentes textos podem possibilitar de maneira lúdica. Como metodologia o trabalho está embasado em uma abordagem qualitativa, a partir de pesquisa bibliográfica e observações sobre as aulas em diversos contextos.

Palavras-chave: Pedagogia por projetos; Dinossauros; Educação Infantil;

INTRODUÇÃO

Devido das transformações ocorridas na sociedade, diversas inovações curriculares e didáticas têm sido propostas para orientar o trabalho escolar em todas as etapas de ensino. Na Educação Infantil, a ênfase é dada ao sujeito cognoscente, o qual age e interage com o meio e com os conhecimentos. Tais reavaliações originaram mudanças na maneira de conceber o ensino e aprendizagem das crianças pequenas, permitindo, no tocante à alfabetização, o redimensionamento do conceito de leitura, entendido não como decodificação, mas como atribuição de sentido aos textos do mundo, sejam eles sonoros, visuais, táteis e corporais.

Em todas as etapas vivenciadas pelas crianças surge um rico processo de percepção do espaço e do meio. É indiscutível o fato de que, no processo de atribuição de sentido ao



mundo, elas realizam diversas leituras e constroem a sua visão das coisas, realizando aquilo que Paulo Freire (1982, p.20) já descrevia como *leitura de mundo*. Esse processo de leitura é dinâmico e compreende não só a leitura da palavra, mas também outra, da realidade atual e histórica.


Para Bissoli(2013), tais mudanças compõem um quadro que subliminarmente exige um maior dinamismo no ensino e uma nova postura por parte dos profissionais de educação que interagem com essas crianças, demandando novos processos de formação que deem conta de permitir a reflexão a respeitosa importância do protagonismo infantil e à interatividade na realização das aulas, e a inclusão da leitura e da escrita como práticas sociais.

Recentemente as formações oferecidas consistem no aprimoramento da prática docente a fim de permitir que ocorra parceria e possibilidade de apresentação às crianças de situações em que elas possam vivenciar experiências significativas com as diferentes linguagens que as circundam, participando de atividades que as estimulem a argumentar, refletir, “ler” a realidade social e histórica do mundo, conhecer outras formas de convivência em sociedade e aprender fatos e idéias relacionados à vida de outros tempos e espaços.

Considerando que a etapa da Educação Infantil é caracterizada, entre outras coisas, pela construção e refinamento da linguagem oral, pelo auge do exercício da criatividade e da imaginação, e pela progressão gradual de coordenações das relações representativas, o que representa um enorme avanço rumo ao pensamento operatório (Piaget, 1959, p.293, apud Micotti, 1970), é razoável reconhecer que as histórias e personagens de outros tempos também são fontes de curiosidade e interesse: Duelos, dinossauros, fadas e castelos, reis e rainhas.

Contudo, a despeito do discurso apregoado em muitas escolas sobre a importância, desde a fase de Educação Infantil, da interação da criança com o meio social e físico que a permeia em todas as suas múltiplas faces e dimensões, o que ocorre na realidade é a predominância do mito de que as crianças possuem dificuldade para aprender fatos e idéias relacionados “às situações que aconteceram há muito tempo”.

Muitas práticas partem da idéia de que a criança pequena não possui capacidade para lidar com informações sobre diferentes tipos de relações sociais. Desconsidera-se assim o interesse e a imaginação inerentes à infância e mais evidentes nessa fase.



O exposto alicerça a importância da formação dos profissionais que trabalham na Educação Infantil, por meio de propostas que levem em conta romper com esses paradigmas e empreender um ensino com mais qualidade social.

Conceber a escola como instituição formadora implica reconhecer, nos momentos de formação oferecidos nesse ambiente, uma possibilidade de reflexão e aprimoramento da prática do docente, o que remete à proposta da Pedagogia por Projetos, proposta de formação que tem como objetivo aliar o compartilhamento da prática e a reflexão sobre a teoria.

A pedagogia por Projetos constitui-se em uma proposta de intervenção desafiante pois partem das necessidades da classe e são desenvolvidos com a participação dos adultos e das crianças. Para Jolibert (1994), nessa parceria todos aprendem e ensinam, pois se encontram em um meio sobre o qual é possível “agir, discutir, decidir, realizar, avaliar, condições favoráveis ao aprendizado.

Nos dias atuais, nos deparamos com diversas leituras no nosso cotidiano, não somente de textos escritos, mas também de formas, sons, gestos e expressões. Isso nos possibilita refletir e formular algumas reflexões como: por que se mantém a ideia de que determinados textos não devem, na maioria das vezes, serem apresentados às crianças pequenas na escola? Qual o motivo de subestimá-las, adiando frequentemente as atividades de leitura e escrita para o ciclo de ensino fundamental? Se já existe a curiosidade, como o professor pode estimular ainda mais as crianças na busca desse conhecimento? Por que, a despeito do discurso apregoado em muitas escolas sobre a importância, desde a fase de educação infantil, da apresentação de diferentes materiais portadores de texto, o que ocorre na realidade é a predominância de textos “acartilhados” e sem sentido com o objeto de leitura nas escolas, os quais, não raras vezes, recorrem à construção de situações irreais?

Entendendo que a participação efetiva da criança no gerenciamento de suas atividades em sala de aula ocorre nessa proposta, será possível verificar mudanças no grupo de alunos, no andamento das atividades diárias e na postura do professor da sala, pois os projetos dão ao cotidiano da escola um sentido novo, uma vez que as necessidades de aprendizagem derivam das tentativas de se resolver problemas da vida diária oriundos de situações reais e diversificadas.

Os educandos, ao interagirem e colocarem em jogo aquilo que já sabem para resolver



as situações surgidas na classe, constroem seu conhecimento e se constituem parceiros na tomada de decisões. Com a necessidade de ler e de escrever para realizar os objetivos que alimentam os projetos, as crianças se envolvem no trabalho pedagógico.

Bissoli (2019) destaca que, nessa partilha, tanto os alunos como o professor aprendem e ensinam, construindo e produzindo sentidos às atividades na sala de aula:

Esse aluno deixa de ser, nessa perspectiva, apenas um “aprendiz” do conteúdo, mas um sujeito que age e se apropria de um determinado objeto de conhecimento cultural. E o docente, participando com intervenções e apontamentos, constrói, igualmente, conhecimento sobre maneiras de ensinar que vão além da transmissão de programas engessados e lineares (BISSOLI, 2019, p.4)

Levando em consideração as afirmações acima, o presente trabalho visa a compartilhar reflexões a respeito dessa proposta, relatando um projeto envolvendo conteúdos de ciências naturais (paleontologia) elaborado em uma escola de Educação Infantil, cujo desenvolvimento envolveu algumas das diferentes linguagens que permeiam o cotidiano das crianças:

“(...) palavras, movimento, desenhos, pintura, montagens, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música” (EDWARDS, 1999, p.21).


O PROJETO

Neste trabalho, pretendemos compartilhar reflexões sobre como foram desenvolvidas atividades embasadas na Pedagogia por projetos proposta por Jolibert (2006), em uma escola municipal de Rio Claro/São Paulo/Brasil de período integral, com crianças de 5 anos.

O tema “Dinossauros”, escolhido pelos alunos, foi trabalhado de maneira interdisciplinar e lúdica, possibilitando a compreensão sobre as características desses animais, qual época eles viveram no nosso planeta, o ambiente em que viviam e alguns fenômenos naturais, seriação e também textos das mais variadas modalidades possibilitando a oportunidade de entrar em contato com elementos linguísticos para a aquisição de conhecimentos referentes ao valor social da leitura e escrita.

DESENVOLVIMENTO

A partir do desenvolvimento de atividades com projeto com base na teoria de Jolibert (2006) partimos de algo que os alunos quiseram estudar. Durante rodas de conversas eles apresentaram suas opiniões sobre quais assuntos poderíamos ser trabalhados durante o ano, a



partir da pergunta norteadora “o que você quer aprender?”. Após o levantamento de temas, fizemos uma votação através de um gráfico e foi escolhido pela maioria o tema dinossauros.

Dessa forma, por meio do tema em questão foram realizadas diversas atividades para contemplar os objetivos como confecção de dinossauros com diversos materiais como gesso e papel machê, desenhos das sombras desses animais, produção um curta com as filmagens dos alunos; montagem de um alfabeto com os nomes dos animais e sua representação artística realizada em conjunto com a família; experiência da "Lava do vulcão" e outras atividades.

Como culminância fizemos uma carta para o prefeito pedindo transporte para uma visita ao Mundo Pré-histórico localizado nas Thermas Water Park – São Pedro/SP, cidade localizada há uma hora de Rio Claro, nosso município.


No passeio foi possível ver a exposição permanente de 30 réplicas de dinossauros com até cinco metros de altura, construídas pelo artista plástico Lázaro de Oliveira Junior. O local possui detalhes que simulam a realidade daquela época, contendo também fósseis, cartazes ilustrativos com os nomes e características de cada animal; desta maneira os alunos puderam compreender melhor o que foi estudado durante as aulas.

Após a visita realizamos uma exposição na sala de aula para visitação das famílias com as atividades desenvolvidas e as fotos do passeio. A avaliação foi realizada com base em Hoffman (2001) sendo constante e continua com sondagens, como foi a participação do aluno e as observações sobre os avanços que os alunos tiveram.

RESULTADOS

Com a participação ativa dos alunos tivemos a oportunidade de vivenciar situações que valorizam as experiências de cada um. Durante as aulas procuramos oferecer aos alunos a oportunidade de ampliar suas compreensões sobre os dinossauros, fazendo reflexões de como era época que eles viveram no nosso planeta, pensando em como eram os ambientes, alguns fenômenos naturais e seus efeitos e como foi possível saber que eles existiram, atrelando os conteúdos propostos nesta etapa de ensino.

Os resultados permitiram verificar que a utilização de diferentes linguagens para apresentar o tema “Dinossauros” às crianças, contribuiu para uma melhor compreensão do conteúdo, desenvolveu a expressão corporal, transformou a atividade em um momento



prazeroso, além de permitir a participação de alunos e docente no processo de aquisição desse conhecimento.

O fato de aproximar o objeto de conhecimento (conhecer os dinossauros) das crianças, de forma lúdica e de seu próprio modo de pensar, trouxe grandes contribuições aos alunos. Outro dado interessante apontado foi a percepção da docente de que quando um projeto coloca as crianças como protagonistas do seu conhecimento e utiliza diferentes linguagens, este mesmo conhecimento passa a ter não necessariamente uma única interpretação da realidade, mas amplia-se para outras possibilidades.

CONCLUSÕES

A proposta da Pedagogia por Projetos apresenta a leitura e a escrita de maneira contextualizada, o que possibilitou a percepção das funções sociais que elas desempenham. As atividades, quando relacionadas à vida real das crianças vão ao encontro da concepção de letramento proposto por Soares (2000) e com a ideia de leitura de mundo preconizada por Freire (1982).

No tocante à formação dos profissionais que trabalham com essas crianças, percebeu-se que um trabalho dessa natureza se estabelece de maneira a salutar e de reavaliar o desenvolver e as práticas dos saberes pedagógicos, uma vez que implicam uma relação entre teoria e prática, constituindo-se uma interessante alternativa a ser pensada para a formação de professores alfabetizadores da “palavramundo”.

REFERÊNCIAS

BISSOLI, L.M.S. Crianças pequenas e o acesso à escrita. In: MICOTTI, M.C. (org) **Leitura e escrita: como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos**. PNBE do Professor 2013. Editora Contexto: p. 45-65.

_____. Ler e escrever para quê? Encontrando resposta mediante a pedagogia por projetos. In: **Anais do IX Fala Outra Escola: Co-licionar: práticas de humanização com e para a liberdade**. vol. 2. Galoá: Campinas, 2019. Disponível em: <<https://2019.falaoutraescola.fe.unicamp.br/>> Acesso em 13/7/2020

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FOREMAN, G. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1999.



FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1984.

HOFFMAN, J. **Avaliar para promover: as setas para o caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

JOLIBERT, J. **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade**. Trad. de Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

MICOTTI, M.C. **Piaget e o processo de alfabetização**. São Paulo: Pioneira, 1980.

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



CAPÍTULO 15

COMUNICAÇÃO SOCIAL NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA PERSPECTIVA DE MEDIAÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS⁴⁰

Natália Medeiros de Oliveira, Graduada em Comunicação Social - Habilitação em Jornalismo, UFRN, Licenciada em Pedagogia, Universidade Potiguar, mestranda no Programa de Pós-Graduação, PPGEd, UFRN, estudante de Licenciatura em Artes Visuais, UFRN

RESUMO


Este estudo destaca a relevância do profissional em Comunicação Social inserido no ambiente escolar, desvelando as possíveis funções a serem desempenhadas no contexto da Educação da Infância. Mostra a relevância de conhecermos os elementos constitutivos das mídias, promovendo para as crianças momentos de contato crítico e criativo com os aportes midiáticos. Evidencia as possíveis relações entre a comunicação e a educação e o modo como o Núcleo de Educação da Infância (NEI/CAP/UFRN) vem encarando a intervenção do comunicador social na instituição. Expõe as práticas desenvolvidas pelo NEI durante o ano de 2016: registros fotográficos, divulgação da instituição em redes sociais, realização de intervenções envolvendo a produção de mídias em contexto educativo, dentre outras. Fundamenta-se nas ideias de Borges (2009), Freire (1977), Belloni (2001), Thompson (1998), Polisctchuk (2003), Rego (1999), Rabaça e Barbosa (2001) e Moran (1994). A partir da experiência desenvolvida, reifica-se a importância do profissional de Comunicação Social na escola, uma vez que contribui para o desenvolvimento do processo comunicativo, tanto externo, com a difusão de informações relacionadas ao movimento vivenciado pela instituição, quanto internas, ligadas a produção de mídias com as crianças e professores.

Palavras-chave: Comunicação; Educação da Infância; Mídia-educação.

INTRODUÇÃO

O trabalho apresentado neste estudo vem sendo realizado pela bolsista de comunicação social do Núcleo de Educação da Infância – UFRN (NEI) em parceria com a coordenação pedagógica e professores da instituição, no período que compreende entre abril e novembro de 2016, com as turmas de 1 a 4 da Educação Infantil e do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental. O objetivo é promover a “Educação para Comunicação” (MORAN, 1994) e, por intermédio da mídia-educação, contribuir para a formação de cidadãos conscientes e críticos acerca do conteúdo midiático que os cerca diariamente.

⁴⁰ Versão expandida do texto “Comunicação social na escola: relações e diálogos possíveis” publicado no V Congresso Nacional de Educação, 2018, Recife.




De acordo com Borges (2009), sugere-se que a educação se adeque às demandas da sociedade e se aproprie das oportunidades produzidas pelas mídias e tecnologia, estendendo sua atuação para fora da instituição, auxiliando assim, na construção de um cidadão independente e participativo. Assim como também é essencial e emergencial para a comunicação expandir sua maneira de trabalhar: é fundamental que o jornalista procure colaborar com o desenvolvimento do cidadão e com a transformação do corpo social. Bévort (2009) e Belloni (2009), referenciam a importância da Mídia-educação na escola, pois o mundo se encontra cercado pela comunicação e isso não é diferente com as crianças. Pelo contrário, eles são indivíduos ainda em formação e mais suscetíveis à exposição midiática.

Faz-se necessário, então, que a educação seja a mediadora desse contato a fim de construir um cidadão crítico, que compreenda os significados do processo comunicacional e possa também agir como produtor de mídias, deixando de ser apenas um consumidor ou admirador. Nos referenciamos nas ideias de Sarmiento (2010), que considera a criança como um indivíduo criador de cultura, com suas próprias capacidades e habilidades, considerando-a, na esfera social, como protagonista de suas próprias ações. Também de acordo com Freire (1977), a educação não deve estar à parte das condições socioculturais dos educandos. No entanto, essa transformação ainda não foi totalmente concretizada no Brasil e muitos educadores continuam demonstrando receio de adotar tais mudanças.

O NEI, segundo Rego (1999), diferente de uma grande parte das escolas brasileiras, reconhece o quanto a participação das crianças se faz necessária no processo de aprendizagem, transformando a educação de forma verdadeiramente libertadora. A instituição está constantemente trabalhando para permitir que comunicação recíproca esteja sempre presente no dia a dia escolar. Esse pensamento aplicado no Colégio de Aplicação da UFRN, contribui significativamente para que a Educação para Comunicação possa ser desenvolvida na instituição.

CONCEITUAÇÕES SOBRE COMUNICAÇÃO

Segundo Freire (1977), comunicação é uma ação dialógica praticada pela sociedade em que vivemos. Esse procedimento caracteriza-se pelo diálogo recíproco entre dois ou mais homens, que interagem entre si através de signos linguísticos, aplicando e compreendendo



seus significados. “O que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo” (FREIRE, 1977, p. 67).

Ainda de acordo com Freire (1977), para concretizar o processo de comunicação, necessita-se de um indivíduo que racionalize, um objeto a ser refletido e a mediação do pensamento, a fim de transmitir sua ideia para o outro ser pensante. Ainda mais necessário que os demais elementos, também é preciso que haja a coparticipação de outro sujeito consciente, caracterizando assim, a relação dialógica, na qual a fala dos sujeitos envolvidos pode ser compreendida e retribuída.

Sendo a comunicação um fruto da consciência pensante de uma ou mais pessoas, ela pode ser considerada como um elemento de humanização do indivíduo. Pois o fato de raciocinar, agir e falar, implica diretamente no conceito que conhecemos como humanidade. Ela se torna, portanto, a mediação entre esses homens que também vivem dessa forma, possibilitando a relação com seus semelhantes. O ato de comunicar está ligado a capacidade que os humanos têm de interagir com seu meio, ou seja, só é possível comunicar se sabemos que alguém irá entender e dialogar acerca do que foi dito.

Não existe comunicação se não houver o diálogo recíproco entre os sujeitos. Seu elemento primordial é a linguagem e o processo comunicativo exige a compreensão mútua da mensagem que foi enunciada, criando por meio da expressão verbal, um significado comum entre ambos os indivíduos. Da mesma forma, se não há interpretação mútua do significado dos signos, não é possível estabelecer essa conexão. O signo precisa fazer sentido no contexto do interlocutor e precisa ter um significado semelhante para ambos, caso contrário, a mensagem se tornaria um mero comunicado sem conteúdo, ilegível para quem ouve, comprometendo e até inviabilizando o ato comunicativo.

Este processo não pode se abster do contexto sociocultural dos comunicadores, visto que o pensamento desses indivíduos sempre estará voltado para a realidade em que estão inseridos e isso influi consideravelmente no significado que eles dão ao signo que irão proferir. A relação, segundo Freire (1977), será sempre entre raciocínio-linguagem-realidade. Direta ou indiretamente, o ambiente em que o homem está inserido, pode modificar o significado da palavra no momento de expressar-se. Não estar a par dessa conjuntura no momento da comunicação, poderá comprometer a eficiência do diálogo e dificultar a compreensão da mensagem.

Funções do comunicador social e definição de meios de comunicação


Se voltado principalmente para a concepção daqueles que são formados nas universidades de Comunicação Social, pode-se entender o ato de comunicar como algo dissemelhante e bem mais abrangente do que uma simples prática de técnicas profissionais ou intervenções através de ferramentas tecnológicas. O comunicador deve ser apto a analisar o distanciamento entre “o que deve ser a Comunicação Social e o que, efetivamente, é” (POLISCTCHUK, 2003, p. 13), pensando de forma crítica e autônoma acerca do processo comunicacional.

Polisctchuk (2003), ainda fala que o dever do comunicador social é intervir, como profissional, em tudo que estiver relacionado à Comunicação e que sua performance dependerá, diretamente, de seu discernimento crítico e sua responsabilidade ética. Seu compromisso primário é com a veracidade das informações, sempre se preocupando em transmitir tudo aquilo que for categorizado como sendo de “interesse público”.

A mídia (ou meios de comunicação) é um produto de caráter discursivo do processo comunicacional encarregado de obter retorno da informação disseminada e transmiti-la à sociedade em forma de cultura. No qual, o comunicador tem a função de *comunicar* e age como uma “correia de transmissão” entre o universo da informação (que o forma) à população (à qual deve servir) (POLISCTCHUK, 2003, p. 17). Espera-se também que esse profissional tenha o conhecimento prático e teórico sobre instrumentos que o possibilitem solucionar as mais diversas demandas comunicacionais.

De acordo com Rabaça e Barbosa (2001), a mídia pode ser considerada um “veículo de informação” no qual acontece o transporte de mensagens entre emissor e o interlocutor. O suporte que veicula essas mensagens por meio do espaço e do tempo é chamado de “canal” e é dividido entre canais naturais ou sensoriais (onde o indivíduo é o interlocutor direto da informação) e canais artificiais ou técnicos, que se classificam em espaciais (que conduzem a mensagem de um local a outro através de ondas eletromagnéticas, como o rádio, a televisão e a internet) e os temporais (que transmitem de uma data a outra através de gravações ou impressões, como livros, CDs, fotografias e cinema).

Também existe outra forma de caracterizar os principais tipos de mídias que comumente encontramos na sociedade moderna. Elas podem ser divididas a partir da sua essência semiótica e do mecanismo pelo qual o receptor irá decodificar a informação.



Segundo Beltrão e Quirino (1986), elas podem ser distintas entre as categorias de gráfico-visuais, sonoro-auditivos, audiovisuais e plástico-táteis. Araujo (2007), ainda divide os meios de comunicação de outra forma:


A seguir, aparecem os meios normalmente considerados como meios de comunicação, divididos em três grandes grupos: os meios impressos (livro, jornal, revista, histórias em quadrinhos, fotonovela, cartaz, outdoor), os meios audiovisuais (fotografia, disco, rádio, cinema, televisão e vídeo) e os meios digitais (computador, CD-ROM, internet, multimídia, DVD). (ARAUJO, 2007, p. 25)

Esses meios, conforme mencionado por Thompson (1998), possuem três atributos. O primeiro deles é o grau de fixação da mensagem, ou seja, a fala de uma conversa tem uma conservação menor do que aquela que foi escrita em um livro e, esta, ainda é menor do que aquelas que foram escritas nas pedras da era pré-histórica. O segundo atributo é o grau de reprodução da mídia, como por exemplo, o advento da impressão em larga escala facilitou a reprodução das mídias escritas, propagando sua atuação.

O terceiro atributo está relacionado ao tipo e ao tamanho da participação que o meio oportuniza ou exige, dos sujeitos envolvidos com seu uso. Em outras palavras, isso significa que os processos diferentes, apresentam também demandas diferentes. Tendo como exemplo o caso do livro e do rádio, que para transmitir suas mensagens, necessitam de fatores distintos de seus interlocutores (como a alfabetização necessária para o impresso, mas dispensável para o outro veículo).

Ainda de acordo com o autor, existem três “tipos de situação interativa criados pelo uso dos meios de comunicação” (THOMPSON, 1998, p. 78). A primeira situação é aquela em que os indivíduos estão presentes no mesmo tempo e espaço e conseguem alternar com facilidade entre os papéis de emissor e receptor, por meio do diálogo. O segundo tipo de interação é a comunicação mediada que necessita de algum instrumento para consolidar-se, pois os sujeitos não se encontram no mesmo espaço ou tempo. Apesar de ainda preservar a dialogicidade da primeira situação, o segundo promove o afastamento e limita as possibilidades comunicativas. Para ilustrar o caso, podemos usar como exemplo as mensagens instantâneas ou ligações telefônicas.

O terceiro caso, também conhecido como comunicação de massa, é a “quase interação mediada”, estabelecida por meios como jornais, televisão e rádio, caracterizados por uma relação predominantemente monológica, na qual o movimento da informação é constantemente unilateral (emissor > mensagem > receptor). Com a chegada da internet, a



possibilidade de *feedback* entre o interlocutor e o emissor dessas mídias, aumentou consideravelmente. Por isso, até mesmo nessa terceira situação, a comunicação pode ser estabelecida por meio do diálogo mútuo.

Podemos destacar, ainda, outra maneira de classificar os meios de comunicação. As mídias podem ser categorizadas de acordo com o tipo de recepção da mensagem, como explica Araujo (2007):


Os veículos de comunicação primários são aqueles que permitem que as pessoas se comuniquem sem instrumentos mediadores, são os meios de contato direto entre as pessoas. O primeiro desses meios é a linguagem. Os veículos secundários surgem posteriormente e possibilitam a interação entre pessoas mediante o emprego de tecnologias na produção das mensagens. Em primeiro lugar, são considerados os meios impressos. Por fim, os veículos terciários, surgidos após os demais, consistem em sistemas tecnológicos que precisam de instrumentos tanto do lado do emissor quanto do lado do receptor, como no caso do rádio e da televisão. (ARAUJO, 2007, p. 5 e 6)

Em suma, a comunicação social se estabelece quando, por intermédio de algum meio, a mensagem é passada adiante. Ou seja, a comunicação é toda interação dialógica de dois ou mais indivíduos por meio da própria linguagem, ela que abrange todos os processos comunicacionais. Mas, a comunicação social em si, necessita de um intermediário entre o emissor e o receptor.

Espaço de atuação do jornalista

No Brasil, existem quatro habilitações regulamentadas na área de Comunicação Social. Segundo Polisetchuk (2003), todas elas correspondem a saberes específicos adquiridos por estudos e pesquisas na área da Comunicação. Ou seja, o comunicador social, adquire na sua formação, conhecimentos especializados para exercer as tarefas profissionais ligadas ao campo comunicacional de sua competência. Como o objeto de estudo deste trabalho trata-se da área jornalística, iremos nos ater a este ramo e também explorar as possibilidades de atuação desse comunicador social. O mercado de trabalho é bastante amplo para os jornalistas, no entanto, os principais e mais comuns empregos destinados aos bacharéis, estão nas áreas de:

- a) *Produção e edição de mídias impressas;*
- b) *Assessorias de Comunicação e Imprensa;*
- c) *Comunicação institucional ou organizacional;*

- 
- d) *Produção de notícias (repórter);*
 - e) *Produção de imagens (cinematografia);*
 - f) *Fotojornalismo;*
 - g) *Radiojornalismo;*
 - h) *Telejornalismo;*
 - i) *Jornalismo Online;*
 - j) *Jornalismo Cultural;*
 - k) *Jornalismo Literário;*
 - l) *Mídias Digitais.*

Neste artigo buscamos abordar uma nova forma de trabalho para o jornalista. Nos cursos de Comunicação Social este assunto ainda não foi suficientemente destacado, mas trata-se de uma demanda emergente e urgente na sociedade atual. De acordo com Citelli (2000), a comunicação possui uma demanda emergencial em exercer diálogos com a educação. Este diálogo é possível e é uma relação perfeitamente combinável. O comunicador social inserido no espaço educativo é algo cada vez mais necessário e sua atuação nesse ambiente pode ir muito além da Comunicação Organizacional.

O COMUNICADOR SOCIAL NO ESPAÇO EDUCATIVO

O ato de comunicar caracteriza-se pela reciprocidade e participação no processo de conhecimento e de comunicação. Ou seja, as duas áreas já estão relacionadas desde sua concepção. “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores, que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1977, p.69).

Freire (1977), descreve a educação como um processo comunicacional baseado em diálogos recíprocos entre os educandos e educadores, levando em consideração a contexto sociocultural e histórico do discente. A ideia errônea de que a educação se caracteriza pela transferência de conhecimentos é, na verdade, um obstáculo para o desenvolvimento de cidadãos ativos e participantes. Segundo o autor, o professor deve dialogar reconstruindo o ato de conhecer, ele deve problematizar e levar o outro a pensar e também questionar acerca




do conteúdo proposto, ao contrário de entregar nas mãos da criança, como se fosse algo já elaborado e imutável.

A problematização é necessária, visto que proporciona o diálogo entre ambas as partes e garante o envolvimento da criança, despertando seu pensamento crítico e abrindo as portas da sua criatividade. Esses questionamentos devem ser feitos no âmbito da realidade vivenciada pelos indivíduos, situações reais, concretas ou conteúdos intelectuais sobre o que também lhe é existencial. A educação, por ser baseada em uma comunicação, não deve ser unilateral. A relação dialógica entre professores e alunos proporciona também, segundo Freire (1977), a aprendizagem para os dois lados: o educador também pode aprender com seu educando.

O autor pede, em seu ensaio, que os docentes não se atenham apenas a explicações “sonoras, repetidas e mecanizadas” (FREIRE 1977). Para a educação ser realmente libertadora e transformadora, ela deve ser humanista, deve-se levar em consideração o contexto sociocultural em que o indivíduo está inserido. Para Sarmiento (2010), a criança também é um ser consciente, portanto, seus conhecimentos prévios e capacidades não devem ser subestimados.

Se educação é um processo comunicacional e o jornalista, como comunicador social, deve ser capaz de reconhecer a diferença entre como a Comunicação deve ser, entre como realmente é, além de poder intervir, segundo Polisctchuk (2003), em ambientes comunicativos que necessitem desse amparo, nada impede que o mesmo busque desenvolver projetos educativos a fim de melhorar a comunicação das escolas e universos educativos. De acordo com Borges (2009), o jornalista deve colaborar com o desenvolvimento do cidadão, assim como deve contribuir com a transformação do corpo social, e essa é uma forma de fazê-lo.

Atualmente, o cotidiano das crianças é cercado por novas tecnologias que se renovam diariamente e, conforme mencionado por Borges (2009), a integração entre os meios de comunicação e tecnologias na educação já está acontecendo. O abismo entre a escola tradicional e a realidade vivida pelos educandos fora dos muros da instituição, só cresce a cada dia que passa. Embora muitas escolas ainda tenham receio de reformular suas práticas, esse assunto não deve ser ignorado. Essas mídias podem ser comparadas a um “meio de transporte”, elas transmitem mensagens e, todos os dias, milhares de crianças são expostas a



elas sem qualquer cuidado. No entanto, esses meios têm suas próprias distinções: “os meios não são neutros em relação àquilo que veiculam; eles moldam as mensagens à sua própria imagem, isto é, às suas características” (ARAÚJO, 2007, p. 2). Sobre essa relação entre a mídia e o conteúdo que é transmitido por meio dela, Ribeiro e Batista (2010), ressaltam:


Por estarem sempre presentes no dia a dia das crianças e serem regidos por questões de interesse, principalmente das organizações, os meios de comunicação, por vezes, são vistos como vilões sutis que influenciam as crianças a praticar aquilo que veem na televisão ou na internet, por exemplo. (RIBEIRO; BATISTA, 2010, p.3)

Os meios de comunicação são capazes de ressignificar e retransmitir valores sociais de acordo com esses interesses e a população é diariamente bombardeada com esse tipo de informação, muitas vezes deixando-se influenciar. Com as crianças, não seria diferente. Pelo contrário, muitas vezes elas não têm o discernimento necessário para entender com autonomia aquilo que está sendo veiculado. De acordo com Moran (1994), se a instituição prepara a criança para viver, a escola também deve orientá-lo a receber, da melhor maneira possível, a imensidão informativa com a qual ele se depara em seu dia a dia - independentemente da proibição dentro do ambiente escolar.

Diante destas demandas, se faz necessário que aja nas escolas um especialista na área de comunicação que possa mediar esses contatos com a mídia, de forma que o educando não fique simplesmente exposto a esses meios, mas consiga dar significância e significá-los de forma crítica e autônoma. Podemos fazer das mídias nossas aliadas nesse universo educativo, ou continuar tratando com desdém o processo educativo que acontece fora dos muros da instituição, competindo a atenção da criança com os meios que tanto as atraem e estão presentes diariamente em seu contexto sociocultural.

Educação para Comunicação

Os meios de comunicação, segundo Moran (1994), refletem, ressignificam e transmitem o que se torna relevante na sociedade, transformando-se, na prática numa “escola” de educação informal, que atrai a criança de forma voluntária. Portanto, é bem mais valioso para a educação transformar a comunicação e suas mídias em aliados do que ignorá-los ou tratá-los como inimigos. Esse é um grande desafio para a educação brasileira, mas os meios não precisam ser tratados como “inimigos” do aprendizado. Se um profissional responsável por



essa área mediar esse contato, agindo como facilitadores no processo comunicacional, a experiência poderá ser bem mais proveitosa no ponto de vista da educação.


A escola pode, e necessita o quanto antes, solidificar sua relação com os meios de comunicação. Além disso, deve-se manter em mente também o próprio significado de Comunicação, como conceituado por Freire (1977) e, através do diálogo recíproco e democrático, quebrar a tradicionalidade na relação professor/aluno. Dessa forma, será possível estabelecer um processo comunicacional menos dogmático e mais participativo, possibilitando que aconteça a transformação necessária na educação.

Moran (1994), destaca três importantes possibilidades de relação entre Comunicação e Educação e como desenvolver os meios no ambiente escolar:

a) *Os meios podem ser usados como motivação do conteúdo de ensino:* Com o surgimento de um novo tema de estudo, pode-se utilizar alguma das mídias como pesquisa prévia ou gatilho para discursão e análise, como recortes de revistas ou jornais. Sugere-se também fazer um levantamento das informações midiáticas mais recentes sobre o assunto em questão, fazer um debate participativo ou mesmo um mural sobre o que estiver acontecendo. Audiovisuais também podem ser usados para apresentar o novo objeto de estudo e ainda é possível pedir as crianças que façam uma análise posterior sobre o que foi discutido. Dessa forma, a iniciação ao assunto se tornará mais dinâmica, atraindo o interesse do educando.

b) *Os meios podem apresentar os próprios conteúdos de ensino:* É comum a utilização de mídias com o objetivo de disseminar conteúdos previamente organizados, como vídeos educativos, por exemplo. É importante salientar que esse tipo de relação com os meios, não substitui a presença do professor, mas sim, o auxiliam nessa tarefa de educar para um pensamento mais analítico.

c) *Os meios podem ser o conteúdo de ensino:* Nessa concepção, podemos incluir o estudo e produção das mídias como uma disciplina específica ou incluí-la em um contexto já existente dentro da escola. Tornar os meios de comunicação um objeto de análise, facilitará a construção da percepção crítica do aluno, fazendo com que ele consiga filtrar a informação midiática que recebe diariamente. Além disso, a produção desses meios no ambiente escolar, poderá possibilitar o fortalecimento de sua autonomia, tornando-o não apenas um consumidor, mas também produtor de conteúdo midiático. É possível utilizar esse recurso das mais diversas formas e usando variadas linguagens, como o audiovisual e a escrita, por



exemplo. Dessa forma, as crianças poderão aprender e executar novas linguagens, deixando-os mais entusiasmados e instigados durante o processo.


O objetivo dessa conexão, não é que a educação para comunicação se torne o epicentro, mas não deixar que o tema fique de escanteio, como acontece em muitas escolas. Ainda em seu estudo, Moran (1994), propõe a existência do Educador para Comunicação: um profissional que ajude a desenvolver na instituição a preocupação com a comunicação social e com as mídias. Esse especialista pode ser, por exemplo, um comunicador com experiência na área da Educação. Suas principais funções são:

- a) *Assessorar as escolas no uso das mídias como apoio didático e também como produção de novas linguagens;*
- b) *Estabelecer processos comunicacionais democráticos e participativos dentro da instituição escolar;*
- c) *Auxiliar os docentes no enriquecimento didático, referente ao uso dos meios;*
- d) *Incentivar tanto a produção de audiovisual quanto a mídia escrita;*
- e) *Discutir com a instituição a melhor forma de apontar a Comunicação como questão de estudo;*
- f) *Dar suporte à política cultural do local e também organizar tarefas e projetos envolvendo a comunicação;*
- g) *Preservar um acervo do material midiático produzido e também do material que pode ser usado para suporte pedagógico, além dos registros das atividades desenvolvidas;*
- h) *Ser a ponte entre a escola e a sociedade, divulgando suas ações para os pais e população geral.*

Moran (1944), ainda destaca a importância desse profissional que deverá permanecer vigilante acerca dos processos comunicacionais no ambiente escolar. Segundo Polisctchuk (2003), o comunicador social deve ser capaz de reconhecer um sistema de comunicação inadequado. Por isso, o Educador para Comunicação, precisa desfazer os mecanismos unilaterais existentes na educação tradicional. Esse especialista deverá promover a reflexão sobre a comunicação como um todo e como a relação professor/aluno pode se beneficiar, se conseguir apropriar-se dessas práticas.

Esclarecimentos acerca da Mídia-educação

Bévort (2009) e Belloni (2009), referenciam a importância da Mídia-educação na escola, pois o mundo se encontra cercado pela comunicação e isso não é diferente com as crianças. Pelo contrário, eles são indivíduos ainda em formação e mais suscetíveis à exposição midiática. Faz-se necessário, então, que a educação seja a mediadora desse contato



a fim de construir um cidadão crítico, que compreenda os significados do processo comunicacional e possa também agir como produtor de mídias, deixando de apenas consumir esses meios de comunicação de forma mecânica e inconsciente.

De acordo com Belloni (2001), a mídia-educação refere-se à incorporação dos meios de comunicação e educação ao espaço acadêmico, de modo que a educação leve em consideração o contexto sociocultural e histórico em que o discente encontra-se introduzido atualmente – uma existência cercada de midiaticização. Podemos relacionar esse conceito à ideia de Freire (1977), que nos orienta a trazer para escola esses temas que são vivenciados na realidade das crianças, pois a comunicação, assim como a educação, baseia-se na realidade.


Por mídia-educação convém entender o estudo, o ensino e a aprendizagem dos meios modernos de comunicação e expressão, considerados como parte de um campo específico e autônomo de conhecimentos, na teoria e na prática pedagógicas, o que é diferente de sua utilização como auxiliar para o ensino e a aprendizagem em outros campos do conhecimento, tais como a matemática, a ciência e a geografia. (UNESCO, 1984)

O intuito de tornar os meios um objeto de estudo, pode nos transportar diretamente para o pensamento de Moran (1994), quando o mesmo sugere a criação de um ambiente específico para análise das mídias. Podemos perceber então, que a mídia-educação possibilita esse diálogo entre as duas áreas e pode agir como a facilitadora desse contato midiático para os educandos, permitindo que eles consigam significar e ressignificar esses códigos, além de desenvolver uma visão crítica e autonomia de produção.

O COMUNICADOR SOCIAL NO NEI – CAP/UFRN

O Núcleo de Educação da Infância (NEI – CAP/UFRN) é referência nacional em termos de inovação no ensino. A escola atende desde o berçário até o 5º ano do Ensino Fundamental, oferecendo vagas para crianças da comunidade em geral. Além disso, o NEI oferece todo o apoio e suporte necessário para graduandos da UFRN que desejem cumprir estágio supervisionado ou elaborar projetos de pesquisa e extensão – tornando-se um laboratório de prática para muitos alunos. Frequentemente também, a própria instituição promove eventos e cursos de extensão ou aperfeiçoamento para docentes e alunos da graduação e pós-graduação.

Nesse contexto, ressaltamos a metodologia de ensino aplicada no Núcleo de Educação da Infância, intitulada de “Tema de Pesquisa”. Por meio dela, a dinâmica pedagógica é viabilizada no NEI, tendo como objetivo, segundo Rego (1999), articular três aspectos



principais: o contexto sociocultural das crianças, o nível de desenvolvimento do grupo e os conhecimentos construídos no decorrer da história da humanidade. Nessa opção metodológica, a criança tem direito de sugerir ao professor o assunto sobre o qual deseja aprender, mostrar quais são suas dúvidas e curiosidades, cabendo ao professor filtrar todas as sugestões até chegar ao assunto que tenha mais relevância para o grupo.

Ao contrário das escolas convencionais, no NEI, a criança é vista como sujeito ativo, que produz cultura, que participa com autonomia do seu processo de construção de aprendizagem. O Colégio de Aplicação da UFRN foge à regra da maioria das escolas que desconsideram esse contexto sociocultural das crianças, além de ser um modelo no uso de mídias e tecnologia em sala de aula. Neste contexto, o Núcleo de Educação da Infância torna-se um ambiente propício para o desenvolvimento da Mídia-educação (componente que já se faz presente no currículo escolar da instituição) e a Comunicação para a Educação.

O bolsista de Comunicação Social do NEI - CAP/UFRN é uma conquista recente da instituição. Sua existência deve-se ao fato de reconhecermos a importância desse profissional na escola, o qual deverá atuar em diversas frentes que envolvem diretamente os processos de comunicação no ambiente escolar. O bolsista desenvolverá suas atividades dando um suporte aos coordenadores de ensino, de pesquisa e de extensão. No ano de 2015, experimentamos a existência desse aluno em formação. Com base nessa experiência prévia, foram organizadas algumas atribuições iniciais a serem desempenhadas no decorrer das 20 horas semanais.

- Alimentar/atualizar as redes sociais da escola – Facebook e site do NEI – inserindo informações a respeito dos últimos acontecimentos vivenciados;
- Fazer a cobertura dos eventos (fotografar/filmar) realizados pela escola, sejam eles de grande porte, ou mesmo aqueles realizados pelas turmas. Essa cobertura deverá ser inserida nas redes sociais da escola, utilizando-se as imagens coletadas e produção de matérias;
- Construir, junto com professores e coordenadores, projeto voltado para a Rádio na Escola;
- Auxiliar os professores na produção de audiovisuais e podcasts, realizando o trabalho de captura das imagens/áudios e posterior edição desses materiais;

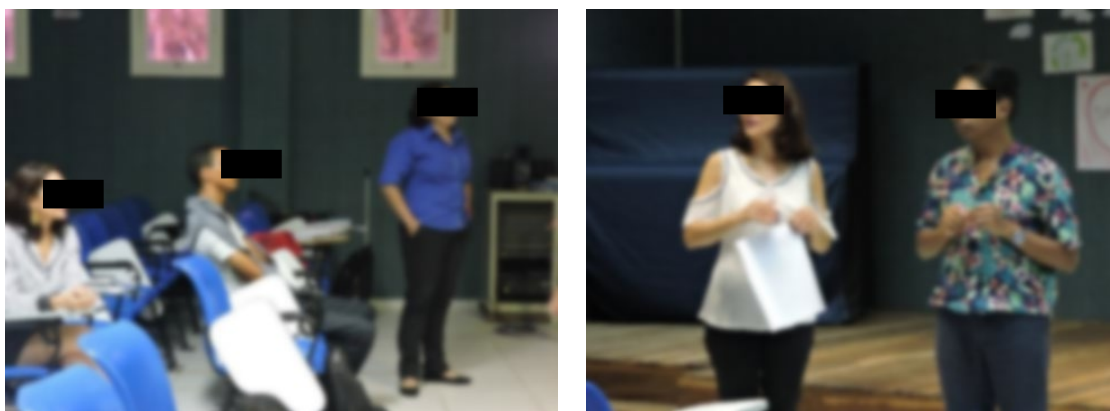
- Contribuir, quando solicitado pelos professores/coordenadores, de atividades de formação junto às crianças, na qual as discussões sejam relacionadas as mídias na educação;
- Participar do projeto de extensão Formação docente, mídias e tecnologias na Educação da Infância;
- Ajudar os coordenadores na produção de e-books, contendo os relatórios/artigos produzidos pelos professores do NEI;
- Contribuir para a construção de um banco de atividades, separando-as por turma.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELO COMUNICADOR SOCIAL EM 2016 NO NEI - CAP/UFRN

As atividades que serão relatadas em seguida, foram desenvolvidas ao longo do ano de 2016 e as imagens serão usadas como demonstrações dessas práticas.

Colaboração no projeto de extensão e curso de aperfeiçoamento Formação Docente Mídias e Tecnologias na Educação da Infância

Figuras 01 e 02: Curso de aperfeiçoamento Formação Docente Mídias e Tecnologias na Educação da Infância.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Planejamento gráfico e diagramação

Figuras 03, 04 e 05, respectivamente: Cartaz para inscrição do estágio supervisionado no NEI para alunos de licenciatura; Capas dos livros escritos pelas crianças de uma escola no município de Pureza/RN, o lançamento dos livros faz parte do projeto de extensão desenvolvido pela UFRN a fim de aumentar o PIB da cidade.



Fonte: Acervo da pesquisadora

Manutenção da informação, otimização e atualizações no site e redes sociais da instituição

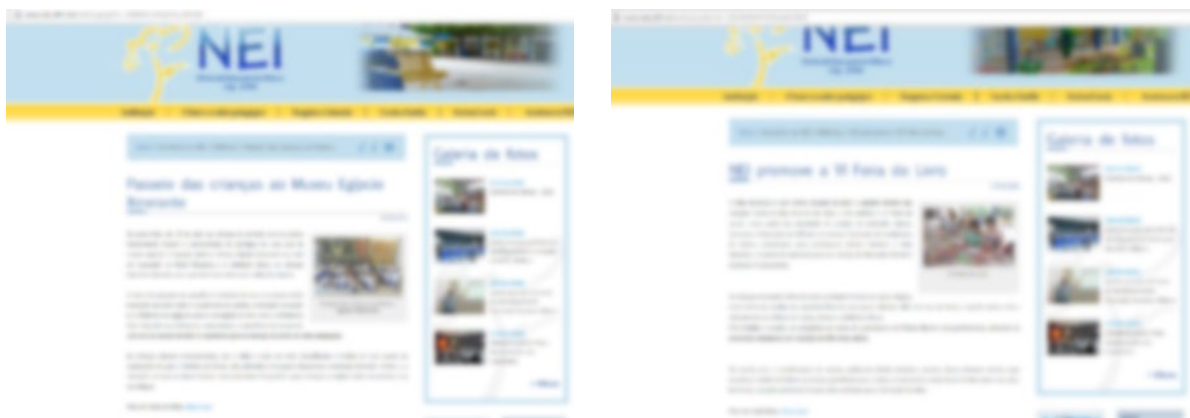
Figuras 06 e 07: Reprodução do site oficial e do perfil da instituição na rede social Facebook. (Acervo interno do NEI)



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Criação de reportagens detalhadas com o objetivo de divulgação do trabalho da instituição, estabelecendo um elo entre a escola e a comunidade

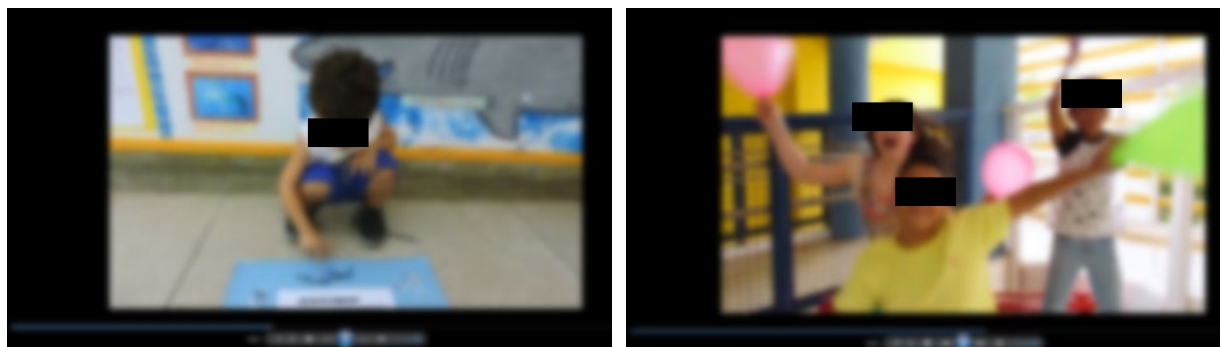
Figuras 08 e 09: Reprodução do site oficial do NEI.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Gravação e edição de audiovisuais

Figuras 10 e 11, respectivamente: Documentário “Descobrimo o mundo dos tubarões” realizado com a Turma 01 da Educação Infantil (vespertino); Videoclipe “Muitos chocolates” feito com o 3º ano do Ensino Fundamental (vespertino) na disciplina de Música.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Cobertura fotográfica de eventos e/ou atividades, além de fotografia artística para projetos pedagógicos

Figuras 12 e 13, respectivamente: Reprodução do site oficial da instituição; Projeto pedagógico desenvolvido com o 3º ano do Ensino Fundamental (vespertino) quando a turma estava estudando Histórias em Quadrinhos.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Edição de imagens

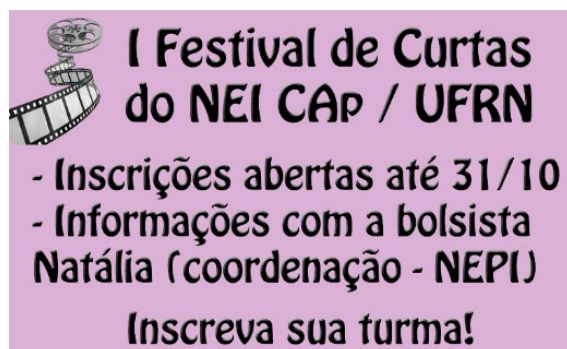
Figuras 14 e 15: Projeto pedagógico desenvolvido com o 3º ano do Ensino Fundamental (vespertino) quando a turma estava estudando Histórias em Quadrinhos. No qual as próprias crianças se apropriaram de suas criações e experimentaram a vivência de ver a si mesmos em uma HQ.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Criação, suporte e assessoria em projetos na área de Mídia-educação

Figuras 16 e 17: Projeto de extensão desenvolvido pela escola, no qual as crianças poderiam criar seus próprios curtas-metragens, que seriam exibidos no I Festival do Curtas do NEI. A parte preparatória do projeto também contou com oficinas de cinema em todas as turmas participantes (tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental) e eles mesmos foram responsáveis pela criação, gravação e, nas turmas maiores, edição de seus filmes. O processo garantiu significativamente a autonomia dos educandos na atividade.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Assessoria e planejamento para a Rádio NEI


A Rádio NEI também é um projeto de extensão desenvolvido pela instituição e voltado às crianças do Ensino Fundamental. No ano de 2016, a atividade se encontrava em fase de planejamento e ajustes, no entanto, a previsão é de que no primeiro semestre de 2017, a rádio estará funcionando, a fim de atender a essa demanda midiática presente na escola.

Suporte aos professores e coordenação pedagógica

Ainda em meio a todas essas práticas, a bolsista de Comunicação Social do Núcleo de Educação da Infância, também presta suporte aos professores e a coordenação pedagógica. Frequentemente vem auxiliando em várias outras demandas organizacionais ou pedagógicas, mesmo aquelas que não condizem com seus encargos profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os principais resultados das práticas relatadas, nos mostram o quanto a alfabetização midiática vinculada a coparticipação do aluno na construção dos saberes e ao fato de entender



a criança como um sujeito produtor de cultura, considerando o protagonismo infantil, podem ser benéficos para o processo de aprendizagem. Da mesma maneira que a aplicação dessas atividades desperta o interesse e a motivação dos educandos, tornando a ação muito mais aprazível e aumentando também o seu grau de engajamento.

Além disso, também podemos destacar a importância da existência de um profissional da comunicação dentro das escolas, visto que seu campo de atuação não se restringe apenas aos veículos midiáticos. O comunicador social pode contribuir significativamente para a melhoria no processo comunicacional dentro da instituição escolar, seja por meio de projetos na área da mídia-educação ou mesmo fazendo uma ponte entre a instituição e a comunidade externa.

Mesmo assim, nosso estudo deparou-se com alguns entraves que devem ser mencionados como forma de procurar uma melhoria para essa situação: a manutenção dos equipamentos necessários para o trabalho nem sempre é feita corretamente, o que atrapalha bastante o andamento dos projetos e até mesmo a rotina jornalística. Também há uma necessidade eminente em adquirir alguns equipamentos, o que acaba comprometendo a qualidade do trabalho com as mídias. Bem como existe uma indispensabilidade em contemplar momentos que privilegiem a comunicação no calendário escolar, como por exemplo, atividades e eventos nos quais as crianças possam se dedicar melhor ao assunto.

Este trabalho buscou comprovar o quanto as áreas da Educação e Comunicação estão relacionadas. A ponte entre os dois mundos é perfeitamente possível de ser construída, basta que as escolas e os próprios comunicadores busquem esse elo. As ações desenvolvidas nos mostram que é possível realizar esse trabalho através da Mídia-educação e que essa integralização não é impossível de ser alcançada.

Ademais, essa integração entre os campos da Comunicação e Educação no Núcleo de Educação da Infância - UFRN, possibilita tanto aos professores quanto bolsistas envolvidos, uma ampliação de seus conhecimentos, abrindo seus olhos para grandes horizontes e possibilidades que essas suas áreas juntas podem lhes proporcionar.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Carlos Alberto Avila. **Problematizando o conceito de “meio” de comunicação.** E-COM. Belo Horizonte: v. 1, p. 16-44, 2007.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.

BELTRÃO, Luiz; QUIRINO, Newton. **Subsídios para uma teoria da comunicação de massa**. São Paulo: Summus, 1986.

BEVORT, Evelynne and BELLONI, Maria Luiza. **Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas**. Educ. Soc. [online]. 2009, vol.30, n.109, pp.1081-1102. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000400008>>. Acesso em 15 de outubro de 2016.

BORGES, Queila Cristina Goes. **Educomunicação e Democracia na Escola Pública**. 2009. 257 p. Dissertação (Mestrado em Ciência da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2009.

CITELLI, Adilson. **Comunicação e Educação: A Linguagem em Movimento**. São Paulo: Senac, 2000.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

MORAN, José Manuel. **Os Meios de Comunicação na Escola**. Série Ideias n.9. São Paulo: FDE, 1994.

ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'EDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE (UNESCO). **L'educationaux médias**. Paris, 1984.

POLISTCHUK, Ilana; TRINTA, Aluizio R. Introdução. In: ____ **Teorias da Comunicação: O pensamento e a prática da comunicação social**. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 2003.

RABAÇA, Carlos Alberto; BARBOSA, Gustavo Guimarães. **Dicionário de comunicação**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

RIBEIRO, Ana Caroline; BATISTA, Aline de Jesus. **A influência da mídia na criança / pré-adolescente e a educomunicação como mediadora desse contato**. I Encontro de História da Mídia da Região Norte. Palmas, 2010.

RÊGO, Maria Carmem Freire Diógenes. **O Currículo em Movimento**. Caderno Faça e Conte. Natal: EDUFRRN, Nº 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância**. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005.

THOMPSON, John Builders. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. Petrópolis: Vozes, 1998.



CAPÍTULO 16

A HORTA ORGÂNICA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA: UMA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA NA ESCOLA ESTADUAL JOSÉ BAPTISTA DE MELLO EM JOÃO PESSOA, PARAÍBA

Pollyanna Cristina Gomes e Silva, Doutoranda em Produtos Naturais e Sintéticos Bioativos, UFPB

Maria Aparecida Idalina da Silva Galdino, Licenciada em Química, IFPB

Sebastiana Leonice Ferreira de Medeiros, Licenciada em Química, IFPB

Vicente Maxim da Silva Araujo, Mestrando em Química (Profqui), UFRPE


RESUMO

A agricultura familiar tem se destacado em comunidades nos interiores e até nas capitais, tomando-a como exemplo, pensou-se em elaborar um projeto direcionado para o cultivo de hortaliças em um ambiente escolar. A escola escolhida para o projeto, implantado pelos bolsistas do PIBID/IFPB (*Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência*), foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José Baptista de Mello, situada no bairro de Mangabeira VII, na cidade de João Pessoa. O objetivo do estudo foi de possibilitar aos alunos e educadores um ambiente que pudesse ser utilizado como instrumento educacional, de maneira que facilitasse a interação entre conteúdos e cotidiano. Para início do projeto, foram realizadas três oficinas com os seguintes temas: uso abusivo de agrotóxicos, construção da compostagem orgânica e implantação de uma horta orgânica. Na oficina de compostagem, o oficinairo apresentou maneiras de aproveitamento de componentes orgânicos como adubo. Na de agrotóxicos, trabalhou-se uma matéria vinculada pelo Globo Rural sobre o uso abusivo destes pesticidas, e com auxílio de charges, criou-se um ambiente de discussão perante o tema proposto, também foram apresentadas formas alternativas de controle de pragas. Na terceira e última oficina, os estudantes assistiram uma matéria do programa Momento Ambiental da TV Justiça, intitulada Agricultura Orgânica, logo após foram trabalhadas maneiras de preparo da terra, cultivo de sementes e mudas e horta orgânica doméstica. É importante ressaltar que todos os alunos que participaram das oficinas fazem parte do programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da escola.

Palavras-chave: compostagem orgânica, instrumento educacional, agricultura orgânica.

INTRODUÇÃO

Desde a revolução industrial, os homens têm se transformado em poderosas máquinas industriais, com o desenvolvimento tecnológico em alta, também se percebe que é cada vez mais comum um parque ou um terreno arborizado cederem o seu espaço para grandes arranha céus. Esse modelo criado pelo desenvolvimento industrial tem acarretado uma intensificação



da destruição dos recursos naturais, e tem de fato provocado reações entre ambientalistas e uma parcela da população.

No Brasil a situação não é muito diferente dos outros países, mas algo que tem sido exemplo diante da América Latina e nos outros continentes é a agricultura familiar, a Venezuela, por exemplo, é dos países que abraçam a causa dos brasileiros. Há quem diga que o Brasil saiu do mapa da fome porque se preocupou primeiramente com o acesso à alimentação, melhorando o índice de desenvolvimento humano (IDH), proporcionando melhor qualidade de vida a sua população. São famílias inteiras que com iniciativas do governo e empresas privadas, sobrevivem desse tipo de agricultura.

Nós, como educadores nos perguntamos o que fazer diante de fatos como estes apresentados, como poderíamos trabalhar esse tema tão explorado atualmente pelos meios de comunicação. É notável que o tema seja de extrema importância para o convívio social, pois uma parcela da população é crítica a ponto de elaborar no mundo todo movimentos sociais em prol dessa causa. De antemão, fica ao nosso cargo tentar levar ao público uma educação de qualidade, de forma que possamos fomentar criticidade e responsabilidade nos cidadãos que estamos formando. Para um educador, nada é mais propício do que intensificar experiências práticas e dialogadas com o seu objeto de estudo, o aluno.

A partir desses diálogos traçamos o principal foco do projeto, de criar um ambiente escolar que pudesse ser utilizado como instrumento educacional, de maneira que facilitasse a interação entre conteúdos e cotidiano. Para tal feito, precisavam-se elaborar estratégias que despertasse no aluno a busca pelo conhecimento, desta forma, foram elaboradas as oficinas já mencionadas: uso abusivo dos agrotóxicos, construção da compostagem orgânica e implantação da horta orgânica. Com essa pauta em ação, os bolsistas mostrariam aos estudantes o quanto esses conteúdos são importantes para o seu enriquecimento profissional e pessoal.

METODOLOGIA

Preparação dosicineiros (bolsistas)

Além das pesquisas bibliográficas, os bolsistas participaram da oficina de Compostagem Orgânica, organizada pela Empasa (Empresa Paraibana de Abastecimento e Serviços Agrícolas), a atividade foi realizada durante a 7ª Feira de Flores da Paraíba. Os



graduandos também visitaram a Granja São Rafael, localizada na Comunidade de Meia-légua no município de Goiana, Pernambuco. Na visita eles tiveram a oportunidade de conhecer a agricultura familiar presente na comunidade e ampliaram seus conhecimentos diante dessa temática.

REALIZAÇÃO DAS OFICINAS

Compostagem

A fim de sensibilizar os alunos diante da realidade da produção do nosso lixo orgânico doméstico, pensou-se em trabalhar uma oficina de compostagem doméstica. A compostagem advém de um processo natural que consiste em controlar a decomposição da matéria orgânica, dessas substâncias se pode obter como resultado um composto riquíssimo em nutrientes, o adubo orgânico, que pode ser utilizado para suprir as necessidades da terra e plantas em geral. No caso do lixo doméstico, se não houver o descarte correto, este pode vir a contaminar lençóis freáticos, possibilitando inúmeras doenças e impactos ambientais.

Ao apresentar o projeto para os alunos do ensino médio da EJA, duas turmas, ambas do 1º ano, demonstraram interesse nesta oficina. As atividades foram realizadas em conjunto, na biblioteca da EEEFM José Batista de Mello. Para início, trabalhou-se com o vídeo “A química na agricultura: biodegradação, compostagem e agrotóxicos”, logo após ocorreram discussões a respeito do tema e surgiram alguns questionamentos como: “para onde vai o lixo orgânico produzido por sua família?” e “o que é feito com o mesmo?”. Após essa parte introdutória, as turmas foram direcionadas ao pátio para a demonstração do passo a passo de uma compostagem orgânica. Quinze dias depois os alunos puderam verificar que existia matéria orgânica em decomposição.

Figura 01: Compostagem orgânica



Fonte: arquivo do projeto

Agrotóxicos

A utilização dos agrotóxicos no meio rural brasileiro tem trazido uma série de consequências tanto para o ambiente como para a saúde dos seres humanos. Amplamente conhecidos como veneno, não mata só as pragas, mas sim contaminam diariamente o ambiente, trabalhadores e os alimentos que consumimos. Flávia Londres, pesquisadora brasileira, afirma que “não existe uso de agrotóxicos sem a contaminação do meio ambiente que circunda a área ‘tratada’, e consequentemente, sem afetar as pessoas que trabalham ou vivem neste entorno” (2011, p.22.). Diante desse contexto, elaborou-se a oficina sobre o uso abusivo dos agrotóxicos, trabalhou-se com charges e reprodução da matéria “Uso de agrotóxicos oferece riscos à saúde e ao meio ambiente, alerta pesquisa”, exibida pelo Globo Rural em 2012, programa vinculado pela TV Globo. Após os alunos realizaram alguns questionamentos em que eles defendiam a importância de consumir alimentos saudáveis livre dos agrotóxicos.

Horta Orgânica

A horta orgânica é assim chamada pelo uso de técnicas de plantio que evitam a contaminação do solo, da água e dos próprios alimentos pelos produtos agrotóxicos. Técnicas naturais proporcionam o equilíbrio das plantações, o controle de pragas e diversas doenças que afetam verduras, frutas e legumes, chegando à mesa do consumidor um alimento muito mais saudável.

Abraçando a temática da Química Verde e percebendo o espaço da EEEFM José Baptista de Mello não houve dúvidas de trabalhar a proposta da horta orgânica, o espaço bem amplo, onde já se encontra um coqueiro e um abacateiro, possui uma terra escura bastante produtiva, tornando-se um espaço perfeito para o desenvolvimento e ação deste projeto.

Para realização desta oficina utilizamos um folder explicando o preparo da terra, também sugerimos opções de como montar uma horta, em pouco espaço, uma horta doméstica. Para enfatizar o conteúdo passado, exibimos a matéria Agricultura Orgânica exibida pela TV Justiça no programa Momento Ambiental. Ao final cada aluno plantou uma semente em um copo descartável para posterior realizar o plantio nos canteiros fixos.

Figura 02: Oficina da Horta Orgânica




Fonte: arquivo do projeto

Preparação do terreno e canteiros

O terreno para implantação da horta orgânica está em fase de transformação, ainda existem algumas vegetações que precisam ser retiradas, mas boa parte da área já está limpa e pronta para dar continuidade ao projeto. Algumas sementes e mudas já foram plantadas em seus respectivos canteiros.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Numa horta escolar existem possibilidades de se trabalhar diversas atividades com a química dentre as quais podemos encontrar: os conceitos, a sensibilização do descarte correto do lixo, como adubar a terra de maneira orgânica (fertilizantes naturais), formação de húmus através do processo de decomposição da matéria orgânica (minhocário), a compostagem, a



possibilidade em ter alimentos bem mais saudáveis livres dos contaminantes agrotóxicos, entre outras infinitudes.


As atividades desenvolvidas nas aulas contribuíram para sensibilizar os alunos da EEEFM José Baptista de Mello, acerca da responsabilidade ambiental de cada indivíduo, levando-os a um interesse maior do conhecimento e das relações estabelecidas com o meio ambiente. A experiência com as oficinas levou-nos a compreender a necessidade de conservação dos ecossistemas, da responsabilidade e da importância de uma vida mais saudável sustentavelmente. Além de perceber que, fora dos muros da escola, eles podem agregar valor a esse conteúdo, ajudando no seu enriquecimento individual.

Ao final dos eventos, foram realizados alguns questionamentos e mais de 90% dos alunos das turmas trabalhadas escolheram participar da construção da horta orgânica na escola, esses mesmos alunos também pediram novas oficinas, entre elas a mais cogitada foi a de métodos alternativos para controle de pragas. Eles também argumentaram que com as oficinas em questão eles podem agregar valor e obter uma fonte de renda para seu enriquecimento profissional. De antemão se pode afirmar que sem esses conteúdos, o projeto de implantação da horta orgânica era pouco valorizado, após as oficinas, mais de 80% dos alunos demonstraram interesse.

As atividades realizadas nas oficinas contribuíram para os alunos compreenderem o perigo dos agrotóxicos para a saúde humana e meio ambiente; proporcionou saberes a respeito da necessidade da preservação da fauna e da flora; desenvolveu a capacidade do trabalho em equipe e da cooperação; despertando a importância para uma qualidade de vida, sugerindo assim um processo educativo que conforma um conhecimento ambiental traduzindo em valores éticos e sociais. É o que afirma Pedro Jacobi quando retrata que:

A necessidade de abordar o tema da complexidade ambiental decorre da percepção sobre o incipiente processo de reflexão acerca das práticas existentes e das múltiplas possibilidades de, ao pensar a realidade de modo complexo, defini-la como uma nova racionalidade e um espaço onde se articulam natureza, técnica e cultura. (2003, p. 191).

Proporcionou aos alunos modificações nos hábitos alimentares, além da percepção da necessidade de descarte mais consciente do lixo orgânico, despertando-nos a necessidade de pensar diante da sua responsabilidade ambiental e do seu bem-estar. Essas ações os ajudarão a se manifestarem para um novo estilo de vida, que seja de certa forma, menos impactante para



o meio ambiente, como também os integrá-los com a problemática ambiental vivenciada a partir do universo da horta escolar.

CONCLUSÃO

Com o desenvolvimento do projeto, podemos perceber que o compartilhamento de ideias apresentadas no seu decorrer favoreceu ambos os lados, tanto o professor como os alunos. O que leva os bolsistas a reflexão diante da educação, afirmando que sem dúvidas, educar é partilhar e dissertar e só se pode ter compartilhamento de ideias através de uma educação participativa e dialogada.

Através dessas atividades conseguimos aplicar um novo método educacional que não seja apenas o quadro e o pincel. Os alunos fomentaram em si próprio uma criticidade que até então não conheciam. Com o auxílio dessa proposta metodológica, tornou-se evidente as contribuições dos seus conceitos para orientar os cidadãos que estão sendo formados, desta forma atingimos também a sociedade, para que esta formule críticas e dê sua própria opinião a respeito dos temas, ampliando assim o seu universo de conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério Do Meio Ambiente. **Agrotóxicos**. Disponível em <<http://www.mma.gov.br/seguranca-quimica/agrotoxicos>>. Acesso em 01 de março de 2020.

CEARÁ - SEMACE. **Efeitos nocivos do mau uso e manejo de agrotóxico**. Disponível em <<http://www.semace.ce.gov.br/florestal/agrotoxicos/efeitos-nocivos-do-mau-uso-e-manejo-de-agrotoxicos/>>. Acesso em 07 de julho de 2020.

CRIBB, S. L. S. P. **Contribuições da Educação Ambiental e Horta Escolar na Promoção de Melhorias ao Ensino, à Saúde e ao Ambiente**. REMPEC - Ensino, Saúde e Ambiente, v.3 n°1 p. 42-60 Abril 2010. Disponível em <<http://blog.mundohorta.com.br/compostagem-domestica>>. Acesso em 30 de maio de 2020.

JACOBI, Pedro. **Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade**. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 118, p. 189-206, mar. 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf>>. Acesso em 12 de agosto de 2020.

LONDRES, Flavia. **Agrotóxicos no Brasil um guia para ação em defesa da vida**. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em <<http://br.boell.org/sites/default/files/agrotoxicos-no-brasil-mobile.pdf>>. Acesso em 12 de agosto de 2020.



NISHIJIMA, Toshio. *et al.* **O impacto ambiental do uso de agrotóxicos no meio ambiente e na saúde dos trabalhadores rurais.** Revista eletrônica do Curso de Direito - UFSM. v. 8, 2013. Disponível em <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/revistadireito/article/view/8280#.VaPTP_nUdLE>. Acesso em 02 de setembro de 2020.

TV GLOBO. **Globo Rural: Uso de agrotóxicos oferece riscos à saúde e ao meio ambiente, alerta pesquisa.** Disponível em <<http://globotv.globo.com/rede-globo/globo-rural/v/uso-de-agrotoxicos-oferece-riscos-a-saude-e-ao-meio-ambiente-alerta-pesquisa/2106562/>>. Acesso em 05 de setembro de 2020.

TV JUSTIÇA. **Agricultura orgânica: momento ambiental.** Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=AKrbf5Ilaa4>>. Acesso em 08 de agosto de 2020.

TV UFSM. Química na agricultura: Biodegradação, compostagem e agrotóxicos. Disponível em<<https://www.youtube.com/watch?v=KY00aBbLDwo>>. Acesso em 30 de agosto de 2020.

CAPÍTULO 17

A ESCOLA COMO ESPAÇO LITERÁRIO: AS PRÁTICAS DE LEITURA DE ESTUDANTES DO 1º E 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ênio Barbosa de Lima, Graduado em Pedagogia, UFPE
Hugo César de Almeida Maciel, Graduado em Pedagogia, UFPE
Priscila Angelina Silva da Costa Santos, Doutora em Educação - UFPE,
Professora da UNICAP

RESUMO


O estudo tem como objetivo analisar as práticas de leitura de estudantes de 1º e 6º ano do ensino fundamental. Nesse sentido, realizamos observações de aulas de duas docentes que lecionam nas referidas turmas. Foram realizadas dez observações, sendo cinco em cada turma e uma entrevista do tipo semiestruturada com cada professora das turmas observadas e com alguns de seus respectivos alunos. Partindo do mito proposto por Riter (2009), em que crianças leem e adolescentes não, os resultados apontam que há uma diferença no modo em que a leitura é abordada nas duas turmas, tendo o 1º ano, vivências literárias mais significativas, enquanto os estudantes do 6º ano vivenciam, frequentemente, a leitura do literário como pretexto para o ensino de algum assunto ou mesmo como instrumento de avaliação. Percebemos, portanto, que tal fato contribui para o rompimento na formação do aluno leitor, principalmente quando se parte do pressuposto que a escola muitas vezes é o único espaço que conecta o indivíduo ao livro literário.

Palavras Chaves: Prática de leitura. Leitor crítico. Escola. Espaço literário.

INTRODUÇÃO

A leitura se deslumbra pelo encantamento que as palavras têm de nos fascinar, de descobrir e expandir novos horizontes. Ler, não é apenas decifrar códigos e nem descobrir os sentidos das coisas, mas estar na capacidade do fascínio pelas rimas, desde a construção dos sentidos que as palavras podem proporcionar, de fazer com que os sujeitos se percebam no mundo. Ler é uma prática em que “[...] cada leitor, a partir de suas referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria” (CHARTIER, 2001, p. 20).

Ao interpretar e organizar os conhecimentos a partir das situações vivenciadas, de certo modo fazendo conexões com as experiências a fim de que possamos solucioná-lo, podemos então conceber que estamos realizando leitura. “Esse seria o lado mais otimista e



prazeroso do aprendizado da leitura” (MARTINS, 1994, p. 17). A leitura amplia a capacidade cognitiva de aprender, ensinar e conquistar novos lugares. Ela se faz presente em todas as fases da vida imprimindo ao indivíduo a capacidade de ampliar e adquirir novas culturas, como também, de interpretar a escrita.

A leitura proporciona a inserção na sociedade, o seu incentivo e sua prática ecoam desde a infância, quando a criança desperta o interesse pelo mundo da imaginação. O ser que não possui acesso ao mundo da leitura converte-se em prisioneiro de si mesmo. Logo, a leitura pode ser praticada ainda na primeira infância, pois é por meio dela e da literatura que se manifestam as habilidades que contribuem para o enriquecimento da linguagem, desde que a leitura literária possa proporcionar experiências que ultrapassem o mundo real do imaginário.

Nesse processo, a leitura torna-se libertadora quando esta é realizada de forma reflexiva. Por ser uma prática que por vezes atribuída ao papel da escola, a leitura tem se tornado cada vez mais presente na vida dos estudantes. Cosson (2010, p. 55) esclarece que:[...] a relação entre literatura e educação é tão antiga que se confunde com a ideia de civilização antes mesmo de essas duas práticas serem denominadas e adquirirem o sentido que possuem hoje para nós, a literatura já era usada como matéria de formação, ensino e aprendizagem em diferentes culturas.

Ao fazer-se, presente nos diferentes processos educativos dos indivíduos, a leitura não pode estar subordinada ao processo puramente pedagógico, pois a mesma configura-se nos diferentes contextos em que os estudantes estão inseridos. Dessa forma, a ideia de bom leitor envolve a concepção de uma leitura que transforma, que encoraja e rever conceitos, possibilitando a inquietação a serviço da dúvida. Com isso a escola deve estimular o hábito pela leitura, mesmo se o ambiente não favorável ao seu desenvolvimento.

Com base nessas reflexões essa pesquisa tem como objetivo analisar as práticas de leitura de estudantes de 1º e 6º ano do ensino fundamental. Dessa maneira buscaremos refletir sobre a participação do professor na formação do leitor literário e como suas práticas influenciam nesse processo.

REFERENCIAL TEÓRICO

A importância da prática de leitura


No silêncio do quarto ou no desconforto de um ônibus lotado, em rodas de leitura ou solitário, em uma biblioteca ou até na praia, folheando páginas ou através da tela de um aparelho digital, a leitura está em todo lugar, Lajolo e Zilberman (1999, p.14) diz que o papel de leitor é uma “função social” na qual se dirige dedicação individual e um esforço coletivo para que se atendam às necessidades econômicas. Sendo assim ao falar sobre práticas de leitura se faz necessário refletir sobre as contradições e carências em que a leitura está inserida em uma determinada sociedade.

Para que o indivíduo se perceba como membro ativo do meio ao qual faz parte ele precisa se sentir capaz, Gouveia (2009) afirma que o “indivíduo necessita se sentir útil, apto, isto é estar incluso no mundo do trabalho, ter acesso ao emprego”. Em uma sociedade competitiva, a leitura se faz importante na formação desse sujeito dinâmico, possibilitando sua integração e interação com os textos utilizados em espaços profissionais, uma vez que a Informação e a escrita surgem de variadas formas: seja por meio de jornal, revistas, mídia social, livros, seja em quadro de avisos, o ato de ler se faz importante para as relações sociais.

Ler é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo (SILVA, 1996, p. 45). Assim, a leitura pode ser interpretada como um processo educativo por traduzir por meio do conhecimento, pela capacidade e possibilidade e pela melhoria de vida e convívio em sociedade.

No ano de 2015, a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil. Desenvolvida pelo Instituto Pró-livro ouviu 5.012 pessoas alfabetizadas ou não, a pesquisa considera leitor aquele que leu inteiro ou em partes. O baixo índice de leitura revelado pela pesquisa só aponta para o empobrecimento do debate no Brasil. Por outro lado, 56% dos entrevistados se consideram leitores, estes apontaram que a escola pouco influencia na escolha dos livros e apenas 7% apontaram o professor como influencia de incentivo à leitura.

É muito comum no Brasil ouvir o discurso de que o “brasileiro lê pouco”, essa afirmação pode nos trazer outros questionamentos. Para além dos livros, o que estamos



lendo? Além do livro, quais outras ferramentas estão sendo utilizadas como apoio à leitura? Se o brasileiro lê pouco, o que está errado? Por outro lado, realizamos diariamente diferentes práticas de leitura, o hábito de ser um leitor consiste em conhecer diferentes gêneros, diferentes situações, de acordo as motivações, respeitando sempre a autonomia do leitor.


Para que se construa o hábito de ler é importante que se encontre uma motivação. Cada leitor está à procura de algo que sacie sua busca pelo conhecimento ou que simplesmente seja a fuga de uma vida tão agitada e ansiosa, ainda mais em uma sociedade tecnológica e globalizada na qual as informações aparecem e desaparecem de maneira rápida. Cada vez se torna mais difícil ter tempo para o lazer, para se dedicar a uma leitura mais silenciosa, utilizam-se os argumentos de que livro é caro, que não se tem tempo para ler, esses argumentos possuem por trás, uma ideologia exercida pelo Estado que ao não fornecer acesso a espaços que promovem práticas de leitura, cria na sociedade a não tomada de consciência sobre a importância da leitura.

Práticas de leitura na escola

É inegável o papel da escola como instituição responsável pela introdução do indivíduo no mundo da escrita. Segundo Soares (2003) “a escola é a instituição por excelência educativa e formadora de crianças e jovens” (p.3). Logo, podemos considerar que a prática de leitura se constitui desde os primeiros momentos que passamos a compreender o mundo em nossa volta, na tentativa de decifrar e interpretar os sentidos das coisas.

Freire (2008, p. 11) afirma que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, que o indivíduo mesmo antes de qualquer contato com o livro o mesmo já possui uma leitura do mundo em sua volta, seja pelas experiências, ou pela maneira de interpretar e sentir as coisas que os rodeiam.

Santos (2012) explica que, a escola por muito tempo no Brasil, criou um mundo próprio, desvinculado da realidade, dos eventos sociais vividos pelos alunos, descaracterizando os conhecimentos, ao escolariza-los. De acordo com a referida autora, a escola se preocupava apenas em realizar o planejado e não considerava o aprendizado dos alunos e muito menos estes como sujeitos ativos do processo. É na sala de aula, é na



biblioteca, seja por meio de revistas, de livros didáticos e literários. Que a prática de leitura deve ser traduzida, como forma de modificar as relações do leitor com o texto.

Para Fernandes (2011) a escola tem um papel fundamental na formação de leitores e não pode matar o prazer pela da leitura pela obrigatoriedade, cobrança de prova e exercícios enfadonhos. O autor afirma que a literatura pode ser considerada como direito de todos. Ele aponta para as relações entre leitura e literatura e democracia cultural sob duas perspectivas: a da responsabilidade social e a da formação do indivíduo. Nas palavras do autor, o mesmo considera o acesso à leitura como condição plena da democracia cultural, como também instrumento de promoção da democracia cultural.

Soares (1999) denuncia a apropriação por parte da escola de tomar para si o processo da leitura que é produzido na escola, para os objetivos da escola, para ser consumida na escola, pela clientela escolar buscando escolarizar a literatura. Logo, conforme Fernandes (2011) não é o discurso sobre a importância da leitura e da literatura, mas as práticas leitoras realizadas pelo professor no contexto escolar que formam os leitores.

Para que ocorra o exercício de uma boa prática de leitura na escola é preciso que se valorize os espaços destinados a esta prática, como a biblioteca escolar, a preparação adequada da sala para a prática de leitura. Tudo isto pode ser explorado amplamente pelos professores para incentivar o gosto dos alunos pela leitura. Fernandes (2011, p. 330) alerta para a necessidade de espaços de leitura, como também de identificar a necessidade de cada um, conhecer o repertório dos alunos, saber o que estão lendo fora da escola, trazer essas temáticas para as aulas, discuti-las e buscar ir além, apresentando outras vertentes e descortinando novos horizontes com os alunos.

Silva (1996, p. 31) afirma que a atividade de leitura se faz presente em todos os níveis educacionais das sociedades letradas. No entanto tal presença sem dúvida marcante e abrangente começa no período de alfabetização, quando a criança passa a compreender o significado da escrita. Neste contexto, os alunos continuam a se encontrar com livros-textos na prática escolar, sob forma de livro adotado, desde o texto base, a bibliografia obrigatória, leitura suplementar, ao longo de toda sua trajetória.

A escola com um espaço literário


É comum associamos a literatura apenas ao prazer de ler. Esquecendo o seu verdadeiro significado para a leitura e seu lugar na escola. A literatura é fonte indispensável para o conhecimento, para a formação do leitor crítico, que seja capaz de aplicar a leitura e a escrita de forma reflexiva nos meios em que esteja inserido. No ambiente escolar a literatura deve ser fonte inesgotável de prazer para o aluno que está sendo letrado literariamente, por outro lado, como exercício enfadonho para aqueles que não estão nesse processo.

Riter (2009, p. 52) descreve que a leitura literária reside na possibilidade que as palavras têm de nos encantar, de construir diante de nós um universo novo e mágico, possível, com sua reserva de vida paralela, que nos permite certo deslocamento de nosso eixo, permite-nos viver experiências novas, permite-nos colocar no lugar do outro. Ela possibilita inteirar-se com o mundo de várias formas para entendê-lo e descrevê-lo, para isso sua prática é indispensável.

Neste sentido, a leitura não se desenvolve de forma natural. Ela precisa ser ensinada e incentivada, a partir do contexto cultural de cada um. Brandão (2006, p. 68), afirma que “um dos caminhos é, certamente, oferecer oportunidade para que os alunos possam acessar diferentes textos, experimentando distintos propósito de leitura, pondo, assim em ação, estratégias diversificadas sob a orientação e supervisão do professor”.

No que diz respeito, a autonomia Paulino (2004, p. 56), afirma que “A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres”. De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico “a leitura literária possibilita a vivência de mundos ficcionais, possibilita também ampliação de visões de mundo, pela experiência vicária com outras épocas, outros modos de vida, outros seres humanos” (BRASIL, 2017, p. 65).

A partir da leitura de uma obra literária podemos ter uma olhar mais apurados sobres a decisões do cotidiano, pois a ficção literária possibilita uma maior reflexão sobre a realidade. Para Candido (2004, p. 186), “a literatura é uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto nos humaniza”.




Pensar a escola neste processo de aquisição literária é fundamental. É por meio dela, segundo Brandão, Rosa (2006, p. 55) a obrigatoriedade e de uma prática metodológica que assegura espaço para reflexão e para deleite, forma leitores qualificados. Neste sentido, a escola precisa mostrar aos alunos a importância da leitura e o conhecimento dos aspectos que envolvem, além de apresentar, de forma qualificada, textos fundadores da literatura, cuja leitura se não realizada na escola, sob o olhar atento do orientador de um professor leitor, muitas vezes jamais ocorrerá.

Por esse motivo é importante lembrar o papel do professor no ambiente escolar para o desenvolvimento da leitura literária. O professor se apresenta como mediador, um guia norteador de ações, atitudes e expressões de leitor. Ele deve motivar os alunos através dos estímulos e curiosidades, e experiências e conhecimentos prévios da leitura contribuindo assim para formação do aluno leitor. Em síntese, a escola pode realmente representar um papel compensador e proporcionar aos indivíduos o verdadeiro prazer de ler (CHARTIER, 1996).

Portanto, a literatura não pode ser utilizada de forma fragmentada de texto do livro didático, Freitag (1997) afirma que os livros didáticos, “são insuficientes os textos que compõem as coletâneas, a sua marginalidade em relação aos clássicos da literatura portuguesa e brasileira, e distancia-se da realidade cotidiana do povo brasileiro”. Porém a escola tem a capacidade e conseqüentemente os professores, de explorar as competências do texto literário e criar condições de ir ao encontro do leitor, possibilitando assim uma aproximação com o mundo literário. Na corrente das ideias, apresentaremos a seguir os objetivos do estudo, bem como alguns resultados e discussões.

METODOLOGIA

O presente estudo baseou-se numa estratégia qualitativa de pesquisa, de cunho bibliográfico, por meio de uma pesquisa de campo. Tomando como ponto de partida a pesquisa bibliográfica que trata de um conjunto de materiais diversificados de autores sobre o tema. Ruiz (2003) esclarece que: a pesquisa bibliográfica consiste no exame desse material, para levantamento e análise do que já se produziu sobre determinado assunto que assumimos como tema de pesquisa científica.



Como parte do processo de pesquisa, escolhemos duas escolas em tempo integral da rede Municipal de ensino de Jaboatão dos Guararapes, na Região Metropolitana do Recife. Para Lakartos e Marconi (2010) a pesquisa campo é utilizada com objetivo de obter informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou ainda de descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

Para obter os resultados e respostas acerca da problematização apresentada neste estudo, foi realizada dez observações em sala de aula. Sendo cinco em cada turma de duas professoras e estudantes, com faixa etária de 5 e 6 anos, ciclo de alfabetização, e 10 e 12 anos sexto ano do ensino fundamental. E a partir da observação, e para conhecer o cotidiano da sala de aula e para responder à questão problema deste estudo, foi realizada uma entrevista semiestruturada com os sujeitos participantes. Justifica-se porque “se pode fazer questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa”, Triviños (1987, p. 146). Esse tipo de entrevista pode favorecer o surgimento de informações mais livre, e as respostas não estarão condicionadas a determinados tipos de padronização de alternativas.

Sendo assim, o estudo percorrerá em três seções e fundamentado em autores que apresentem significado relevante para construção do deste estudo. Primeiro iremos discorrer sobre os objetivos que são utilizados nas práticas de leituras em turmas de professores de 1º e 6º ano, com intuito de perceber de que forma a leitura é apresentada para os alunos, qual o significado que ela representa para os alunos, se a um planejamento pedagógico e qual metodologia utilizada para se trabalhar a leitura em sala de aula, bem como compreender qual o significado da leitura dentro daquele espaço de sala aula para os alunos.

A segunda trará a compreensão de tempo e espaço dos professores com o uso do livro de literatura em sala de aula, quanto o tempo é dedicado para formar leitores em turmas de 1º e 6º ano e a terceira e última seção irá discorrer sobreo professor que estar em sala e como ele deve compreender como é importante ser um mediador de leitura, sendo aquele que serve como ponte que conecta o aluno ao livro de maneira sistematizada. E compreender que esse papel é importante na formação do aluno leitor.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ler pra quê?

Através das observações e entrevistas realizadas pudemos perceber que em alguns momentos as atividades se sucediam sem um planejamento prévio, o que por muitas vezes gerava um desinteresse dos alunos em participar das atividades. Na turma do 6º ano o ato de ler está sempre associado ao valor de uma “nota”, enquanto que para os alunos do 1º ano a leitura literária embora vise apenas o processo de alfabetização dos estudantes, se preocupa com a formação humana dos alunos.


Na turma do 6º ano a leitura constantemente é relacionada a uma compensação por nota. Em todas as observações feitas, a professora se referia a utilização desse argumento como uma forma de acalmar a turma e de fazer com que eles se interessassem pela atividade, fato esse percebido na fala da própria professora:[...] Eu pedia para eles lerem lá na frente, eu dava uma nota e depois eu fazia o Ler Bem que era um concurso, eles participavam, era para nota, quem não iria? (Professora B).

Através dessa fala nota-se que a leitura perde seu real sentido e passa a ser percebida apenas como um instrumento de avaliação, essa associação do ler para ganhar uma nota é percebida também na fala dos estudantes, quando questionados sobre como se sentiam com o fato de toda atividade valer nota. Tem que ser tio, se não ninguém faz, o povo dessa sala só ler se valer nota. (Estudante do 6º ano).

Tal afirmação evidencia a leitura como tarefa escolar que desperta nos estudantes a visão de que ler está associado a juízo de valor, que a leitura só terá sentido se essa for quantificada através de uma nota, perdendo assim o sentido subjetivo em detrimento de uma leitura direcionada em que o fim único é ser avaliado. Diante disso, é perceptível através da fala de dois estudantes da turma do 6º ano, perceber o quanto ler está relacionado a uma obrigação puramente didática. Quando descrevem suas experiências leitoras em anos anteriores, os mesmos afirmam que:

No quinto ano a gente lia mais, porque tipo a gente tinha uma intimidade com a professora, aí professora sempre trazia um livro ou um gibi pra gente se divertir, só pra quando a gente não tinha nada pra fazer. (Estudante Y, 11 anos)

O ano passado eu lia mais, agora esse ano eu não leio muito, lá não tinha nada pra fazer e aí a professora dava livro para ler. (Estudante A, 11 anos)




Através dessas falas é possível perceber que os estudantes relacionam o ler com “fazer nada” em anos anteriores pelo fato de possuírem uma maior autonomia. Quando expostos a uma condição avaliativa e direcionada se veem na obrigação de fazer por medo das consequências e por isso fazem, o que acaba por descaracterizar a função da leitura, desconsiderando o processo de formação do leitor.

Na turma do 1º ano, foi possível observar aspectos de leitura de mundo em uma das atividades, que consistia em uma caminhada pelas ruas próximas à escola, cujo objetivo era fazer com que os estudantes se percebessem no espaço entre o percurso de casa até a escola. Esse tipo de atividade se torna muito importante, pois em particular este percurso percorrido pela criança de casa até a escola está incluído neste ambiente repleto de simbolismo o qual necessita de uma leitura específica para compreendê-lo. Ou seja, compreendemos que os estudantes, chegam à sala de aula, repletos de conhecimentos, por isso não podemos considerá-los apenas como uma tabula rasa em que serão inseridos apenas no processo de letramento.

É perceptível como o papel da professora da turma nesse tipo de atividade torna-se importante. A partir do momento em que a professora faz a escuta das falas dos estudantes ela está permitindo os estudantes de realizarem leitura. Quando esta se propõe a realizar perguntas que os faça diferenciar uma coisa da outra, como por exemplo, qual a diferença de rua para avenida? Porque a rua tem esse nome? O que vocês encontram no caminho de casa para a escola? Esse papel desenvolvido pela professora da turma pode proporcionar o despertar dos estudantes pelas histórias, pela ficção, pelo mundo da imaginação levando-os a contribuir com suas experiências, inserindo a sua bagagem cultural e pessoal no processo de ensino aprendizagem.

Em outro momento durante a observação presenciamos a realização de uma leitura deleite na turma do 1º ano, referente ao livro de história da coleção “Caráter e Cidadania”, do autor VedPrakash, em que a professora explorou os sentimentos e situações comuns como: a timidez, autoconfiança e sensação de solidão. A professora refletiu com os estudantes sobre a necessidade de aprender a como lidar com estes tipos de sentimentos no seu dia a dia.

[...] em outras turmas eu ministro aula de ética e cidadania quando não estou com esta turma, mas sempre quando posso gosto de trazer leitura que reflita em situações do cotidiano das crianças para que elas reflitam sobre suas atitudes e comportamentos (Professora A).




Dessa maneira, devemos compreender que o ato de ler harmoniza-se com a apreensão da realidade que cerca o estudante, de modo que, revele ao leitor as múltiplas linguagens. Por outro lado, o ato de ler não reflete apenas na capacidade e compreensão da realidade pelos textos escritos, mas se reverbera pela interpretação, pela imaginação, e afetividade criadas pelo leitor. Conforme as diversas práticas de leituras compiladas no decorrer do trabalho, pudemos verificar pelas observações e falas das professoras e de estudantes situações que apresentam contradições metodológicas e a ausência, muitas vezes, de um objetivo pedagógico ao se trabalhar a leitura literária em sala de aula.

No que tange a leitura na turma do 1º ano, percebe-se em muitas vezes a leitura acompanhada por algumas fichas, pois estas têm por objetivo de averiguar pela sondagem da professora se as crianças estão se apropriando no processo de aquisição da linguagem e da escrita. Em uma das observações presenciamos a realização de uma atividade que consistia na leitura de uma fábula, logo após a realização dessa leitura a professora entregou uma ficha com o objetivo de trabalhar a interpretação de texto.[...] eu trabalho este tipo de conteúdo uma vez por semana com objetivo de trabalhar a aquisição da escrita, o alfabeto e o conhecimento das letras (Professora A).

Percebemos que no contexto escolar muitas vezes falta certa compreensão no processo de alfabetização, da qual se denota práticas costumeiras de ensino fragmentado da escrita e da leitura. Realidade essa que podemos interrogar: como se daria esse processo de alfabetização e onde apareceria a leitura no dia a dia dos estudantes? Compreende-se que a literatura esteja presente no texto para suprir o interesse e às necessidades das crianças, de modo que não basta esclarecer para as crianças que elas precisam se apropriar da leitura, mas orientá-las a vivenciar a leitura pelo lúdico e pelos desafios da aprendizagem.

Para a construção de um significado que contribua com a formação de um leitor crítico e autônomo se faz necessário planejar a forma como a leitura literária será apresentada aos alunos, é necessário ter um objetivo, que obviamente não negue as contradições da sala de aula e tão pouco silencie a subjetividade de um texto literário, mas que esse objetivo tenha uma finalidade para além da nota, para isso o professor deve estar atento aos livros que são atrativos aos alunos e em seguida deve suscitar propostas que objetivem a formação do leitor (RITER, 2013).




Em outra ocasião, durante a realização de uma das atividades observadas na turma do 6º ano que consistia na leitura do livro “O Pequeno Príncipe”, do escritor francês Antoine de Saint-Exupéry, foi possível perceber em duas observações que a professora não lembrava qual havia sido o capítulo lido na aula anterior. Além disso, poucos alunos levavam o livro e se interessavam pela atividade, a leitura era feita pelos próprios estudantes, valendo dois pontos, para comprovar a falta de um objetivo específico na leitura. Ficou evidente que, sem um planejamento prévio e sem uma metodologia clara o processo de formação é negado e o fim único será o de avaliar e quantificar através de uma nota. Ler não apenas pelo ato de ler, mas sim para construir sentidos e significados naquilo que é lido, e para isso é preciso de tempo para se formar um leitor.

Tempo para formar leitores

Ler requer tempo, é ir além da decodificação das palavras. Para ler é preciso estabelecer um significado com o que se está lendo. E para que isso aconteça exige-se investimento significativo na aquisição de bons livros, como também, requer do professor um planejamento que promova atividades que possibilitem aos estudantes compreender e estabelecer relações entre as obras lidas e, suas experiências de vida. Neste sentido, fazer-se leitor é trilhar por caminhos que o próprio estudante constrói, a princípio por intermédio do professor e, posteriormente, de forma autônoma.

Não somente, por meio das observações realizadas em turmas de 1º e 6º ano do ensino fundamental, pudemos perceber o quanto é importante à inserção dos estudantes no universo da leitura literária e, como se constrói esse fazer literário em sala de aula e, além disso, como também se organiza esse tempo pedagógico destinado para a realização da leitura em sala de aula. Se bem que, quando não aproveitado de forma satisfatória esse tempo pedagógico reflete em dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, fato esse percebido na fala da professora.

[...] Além das dificuldades enfrentadas, eu tenho que lidar com outros tipos de dificuldades. Muitos alunos apresentam dificuldades nas atividades devido a problemas diversos: dorme em sala de aula, problemas cognitivos, familiares etc (Professora A).




Essa afirmação da professora requer um pouco mais de atenção para atentamos para esses tipos de especificidades presentes em sala de aula. Pois é, comum sempre ouvir no âmbito da educação apreciações acerca das dificuldades encontradas na escola que o estudante não sabe ler, que não compreende, e que não sabe identificar no texto uma informação mínima. Logo, não podemos responsabilizar os problemas relacionados à leitura, apenas a escola, mas compreender que a leitura faz parte do processo político, social e histórico que estão inseridos os estudantes.

Cabe à escola o papel de atender essas especificidades e sistematizar o conhecimento na tentativa de nos aproximar da literatura. Nesta perspectiva a escola pode associar a leitura de forma apropriada com a vida escolar e social dos estudantes, dessa maneira, ao se perceber amparado e motivado pela escola o estudante poderá desenvolver sua capacidade leitora de forma adequada e eficiente. Assim, “se aprender requer tempo, aprender a ler requer tempo e prática: só se aprende a ler, lendo” (MARTINS,1984, p.12). Logo, é inegável atentar para as horas que passam os estudantes em sala de aula, bem como suas especificidades, de modo que, todas as atividades devam ser planejadas e organizadas para que sejam alcançados os objetivos pretendidos.

Dentre essas e outras especificidades, observadas podemos perceber na turma do 1º ano que muitas vezes o tempo destinado para a leitura é desperdiçado pela falta de atenção dos estudantes. A professora precisa constantemente chamar a atenção dos estudantes para se concentrar nas atividades, como também, o quantitativo de alunos presentes em sala de aula dificulta de forma insatisfatória o andamento das atividades. Pudemos observar que além das especificidades encontradas em sala de aula quanto aos aspectos cognitivos e sociais dos estudantes, a falta de estrutura, de uso dos materiais e espaços adequados para a realização de atividades e a organização que vise o melhor aproveitamento do tempo, também interfere nas ações docentes:

[...] Aqui eu tenho dificuldades de trabalhar paradidáticos, pois a escola tem escassez de livros e os poucos que tem se encontram em péssimos estado de conservação pela precariedade que se encontra a biblioteca, pois a mesma serve apenas para amontoar livros. Sinto dificuldade de montar um espaço destinado para a leitura (Professora A, 2018)

Aqui, estou sentido muita dificuldade por causa do espaço, como eu disse, eu não consegui ainda ir para a bibliotecaé um espaço pequeno, apertado a biblioteca da outra escola era muito grande o acervo de lá era muito maior, assim, o que a escola recebe é do FNDE que tem um programa que manda muitos livros paradidáticos



para escolas municipais aqui eu estou sentindo dificuldade contínua, eu não fui para a biblioteca e quando eu fui percebi muito livros destruídos, a questão do cuidado não é que a rede não ofereça a gente tem, mas aqui nessa escola tem muito pouco e eu percebo que é por que não tem cuidado, mas a gente tem, inclusive, a rede tem um programa eles mandam pelo governo federal através do FNDE eles recebem a caixa de educação infantil, a caixa por fundamental (Professora A).

Por outro lado, vale ressaltar o papel do professor, que ele se reconheça como agente participativo e que sua prática contribua para o processo da formação do estudante leitor como percebido.


[...] ah! É tudo né, é importante para informação, e o desenvolvimento do letramento por que eles estão ali vendo a leitura no uso social, e contribui demais principalmente no processo de alfabetização deles e de compreensão (Professora A).

Dessa forma, o aprendizado da leitura torna-se essencial para compreensão de mundo, de modo que, não basta os estudantes apenas saberem decodificar, mas que sejam capazes de ampliar essa visão de mundo. “Quando a leitura envolve a compreensão, ler torna-se instrumento útil para aprender significativamente” (SOLÉ, 1998, p.46). Em relação a turma do 6º é comum perceber na fala da professora a dificuldade de promover mais atividades de leitura devido a quantidade de demandas impostas, isso afeta diretamente na forma como a literatura é trabalhada em sala de aula.

[...] a gente tem a Prova Brasil, fora o livro didático, tem o paradidático tem a olimpíada da língua portuguesa e com os 6º anos vamos trabalhar poesia, às vezes pode dá tempo, mas depende do momento, agora, por exemplo, eu tô sentindo que estamos sem tempo pra fazer muita coisa do que eu gostaria (Professora B).

Através dessa fala é possível perceber que ao mesmo tempo em que a professora não consegue trabalhar o que pretende, ela precisa dar conta de uma demanda, o que a levou a trabalhar alguns gêneros literários, porém com a finalidade de que os alunos se saiam bem na Prova Brasil. Tivemos acesso ao livro didático que trabalha os assuntos específicos para a Prova Brasil e é possível perceber a variedade de gêneros literários que o livro aborda, porém de maneira fragmentada mais parecendo com uma apostila em que os alunos são o tempo todo testados através de simulados.

Para formar leitores críticos é necessário espaço e tempo, espaço adequado para promover ações de incentivo à leitura concretas e contínuas e tempo para planejar as ações e para perceber que ler é um processo individual em que cada um cria sua própria relação com o livro, pudemos perceber o sucateamento existente da biblioteca nas duas escolas, quando o



problema não está relacionado ao espaço degradado é o abandono da biblioteca pela “falta de tempo”.

Por muitas vezes foi possível perceber a professora precisando encerrar as atividades pela metade, pois não daria tempo de terminar em sala de aula, isso porque durante a semana ela leciona um total de oito aulas na turma com duração de cinquenta minutos cada, esse tempo escasso dificulta na relação mais próxima que a professora poderia ter com os alunos e também faz com que as atividades não se desenvolvam e para além disso foi possível constatar através da fala dos estudantes que apenas na disciplina de português eles possuem uma aproximação com o literário.

A professora B é a que mais faz, mas professora do reforço de português também faz, às vezes (Estudante, 6º ano).

Mesmo tendo outra professora que desenvolva atividades de leitura com os estudantes como é percebida através de fala de alguns estudantes, a mesma leciona reforço de português deixando assim apenas sobre disciplina de língua portuguesa a responsabilidade de formar leitores o que pode fazer com que os alunos não se relacionem de forma mais prazerosa com o livro, pois tendem a acreditar que o literário não dialoga com outras disciplinas. Em uma das observações realizadas com os estudantes do 6ª ano foi possível compreender através de uma conversa informal, antes do início da aula, um pouco de inquietação quando eles foram questionados se sentiam alguma diferença na frequência de leitura dos anos anteriores em relação ao atual.

Nós não temos mais um cantinho de leitura (Estudante A, 10 anos).

No ano passado pelo menos uma vez por semana nós íamos na biblioteca ou a professora fazia uma leitura na sala de aula (Estudante B, 11 anos).

Um tempo insuficiente somado a falta de sensibilidade pode silenciar o espaço do literário em sala de aula. Construir ações interdisciplinares poderia ser um meio de contribuir com a formação integral do leitor. No entanto, o que pode ser observado é que a necessidade de suprir a demanda de conteúdos que as disciplinas exigem dos alunos muitas vezes nega a formação humana do indivíduo, sendo esse um dos principais papéis da literatura, é preciso que todo professor se enxergue como mediador de leitura.

Professor mediador

Todo professor precisa ser um mediador de leitura, ser a ponte que conecta o leitor com o livro. Através dos elementos colhidos durante as observações e entrevistas pudemos perceber que muitas vezes a escola funciona como o único espaço de interação dos estudantes com o universo literário, cabendo assim ao professor mediar e proporcionar a aproximação dos estudantes com a variedade de gêneros literários existentes.

Eles estão lendo o Pequeno Príncipe e é bom que eles vão adquirindo conhecimento dos autores, dos escritores e vendo a diferença de um para o outro porque com essa leitura eles vão tendo outro nível, no próximo semestre eles já vão ter outros livros, e também eles podem adquirir conhecimentos em gêneros textuais. (Professora B)

Diante dessa fala fica explícito o papel do professor no processo de formação do aluno leitor, sendo aquele que apresenta o livro e proporciona aos alunos através do despertar da curiosidade a possibilidade de conhecer outros mundos. Por mais que em sua fala a professora demonstra certa preocupação com os textos escolhidos e com o gosto literário dos alunos, o que se percebeu na prática mediadora foi à busca excessiva por um direcionamento, um controle que, muitas vezes, não permitia aos alunos construir suas próprias ligações com o texto.

Essa situação ficou expressa na atividade que tinha como objetivo a produção de um cartaz para o dia das mães, a professora expôs frases que deveriam estar contidas no cartaz, e durante todo momento da atividade ao invés de estimular a criatividade dos estudantes dava a eles respostas prontas. O professor mediador é o promotor de momentos interativos, em que os alunos utilizam de suas próprias experiências para criarem. Contudo, se o professor apenas levar em consideração o acerto estará fadado a ser um reproduzidor de textos, mas para que isso não ocorra se faz necessário estar atento às entrelinhas do universo literário, é preciso se despir de preconceitos e saber dar voz e vez ao leitor.

Ser uma ponte entre o livro e o leitor demanda do professor a prática da escuta, é preciso estar atento aos gostos literários dos alunos, como também as temáticas que permeiam as realidades desses estudantes, nesse quesito as professoras do 1º e 6º ano se mostram muito sensíveis.

Eu gosto de tudo, assim, eu trabalho muito é realmente os livros mais infantis pelo nível deles, a idade. Às vezes a gente traz um livro que a gente percebe que tá muito além do entendimento, então eles não prestam atenção, eles não entendem, eu gosto



muito de trabalhar contos, gosto de trabalhar temas, livros que trabalhem alguns temas da atualidade, um dia desses eu trouxe, eu tenho dois alunos que estão com as mães grávidas e eles estão sentindo aquele ciúme aí eu achei um livro leitura de imagem que diz assim será que eu vou ficar de lado? Aí eu tô sempre trazendo algo que tenha a ver com o universo deles (Professora A).

Eu escolho livros que tenham ensinamentos, que seja uma história que tenha haver com a vida deles. [...] tem a história de Marta, jogadora de futebol, eu achei incrível porque aquela história tem a ver com algumas meninas que gostam de futebol, aí eu achei muito interessante a biografia dela (Professora B, 18/04/2018).

Podemos destacar o gosto pela leitura nas falas dos estudantes do 1º ano, nas quais, expomos de modo geral, um pequeno recorte das falas de seis estudantes. Quando estes afirmam gostar de ler, neste sentido, é perceptível em suas falas que desde pequenas as crianças se mostram curiosas em explorar o mundo em sua volta, de modo que, esse gosto é representado pelo interesse nas histórias infantis e pela própria imaginação dos estudantes. Desse modo, ao legitimar o texto literário o professor mediador poderá reconhecer em sua prática a importância da realização da leitura dos textos literários, permitindo aos estudantes em avançar na leitura, como também, em imergir no universo literário a partir de suas compreensões e realidade, fato percebido nas falas dos estudantes.

Eu gosto da Chapeuzinho Vermelho por que eu gosto do desenho (Estudante A, 1º ano, 6 anos).

Eu gosto mais dos Dinossauros por que eles são mais bonitos (Estudante P 1º ano, 6 anos).

Fazer com que o aluno se sinta atuante nesse processo contribui para que o livro possua um significado afetivo e dialogue com a vida do leitor. A professora do 6º ano constantemente se utilizava da leitura compartilhada para fazer com que os alunos participassem do momento, a contradição nessa prática está no fato de sempre ser atribuída uma nota, porém em sua essência essa ação permite que os alunos se apropriem do texto e se sintam parte importante daquele momento.

Ela não ler pra gente, é diferente, ela procura ler com a gente. (Estudante Y, 11 anos).

Esse papel mediador onde o professor busca interagir com os alunos fazendo com que eles se sintam protagonista no processo ensino e aprendizagem fica também evidente durante a realização de uma das observações feitas na turma do 1º ano, na qual pudemos acompanhar uma atividade que tinha como objetivo a confecção de um cartão para os dias das mães. Ao



dar início a atividade a professora realizou a leitura do texto, do livro “Se as coisas fossem mãe” de autoria de Silvia Othof e Ana Raquel, essa leitura foi realizada para despertar a criatividade dos alunos durante a construção do poema.


Conforme observado durante a realização da atividade com o auxílio da professora todos os alunos puderam participar dando sugestões de título para o cartão e ao final da fala dos estudantes o título escolhido foi “Querida mamãe” para o texto escrito os alunos também participaram com sugestões de frases e palavras na medida em que eles iam falando a professora escrevia as palavras no quadro até o texto ganhar sentido.

Em outro momento, conforme foi observado na turma do 1º ano, a professora realizou uma atividade que consistia na leitura do gênero textual “fábula”, nesta atividade proposta, percebemos o quanto se faz importante esse papel mediador do professor que se reflete em estratégias de leitura para auxiliar os estudantes quanto à compreensão do texto lido. A professora iniciou a leitura fazendo alguns questionamentos para os alunos: vocês sabem o que é uma fábula? Já ouviram alguém contar uma fábula? Vocês sabem dizer qual sentido desse tipo de história? Após a realização da leitura e das indagações da professora foi entregue para os alunos uma atividade de interpretação de texto sobre a história lida.

Ainda durante a atividade, a professora releu a história novamente para os alunos e à medida que ela ia realizando a leitura pedia para os alunos irem circulando no texto as palavras encontradas. Quando a mesma percebia que muitos alunos não conseguia identificar a professora os auxiliava escrevendo no quadro para que os alunos reconhecessem no texto, como também, fica evidente que durante essa atividade a mediação da professora fica comprometida, pois a professora passa muito tempo fazendo a sondagem com os alunos e pedindo para se concentrarem na atividade evidenciando sua preocupação com o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética e didatiza o literário.

[...] daqui a pouco acaba o ano letivo e vocês não aprendem a ler direito e nem escrever. Quando chegar na outra série vai dá trabalho para outra tia, oh! Pedro Henrique preste atenção! Isso é um problema que só vai se acumulando eu vejo quando estou no 5º ano tem menino que nem sabe ler direito (Professora A).

Na maioria das vezes, a leitura quando realizada em turmas de alfabetização, é realizada somente como pretexto para o processo de apropriação do sistema de escrita, fato percebido na fala da professora.




[...] trabalho esse tipo de conteúdo uma vez por semana com objetivo de trabalhar a aquisição da escrita, o alfabeto e o conhecimento das letras. A maioria dos alunos são pré silábico e a faixa etária do grupo classe é de 6 anos (Professora A).

É comum observarmos em determinadas práticas de leitura em sala de aula, que muitos os professores se utilizam apenas dos livros didáticos ou de algum tipo de material a qual se utiliza o texto literário apenas como pretexto para fins didáticos, sendo uma prática recorrente, fato percebido também entre professores das demais disciplinas para atender as exigências do currículo.

Esse modo de utilizar o livro de literatura com fins didáticos, também, foi observado em outro momento, quando a professora emprega o livro paradidático distribuído pela rede municipal de ensino através do projeto “escola que ler faz a mudança acontecer” com o auxílio de fichas de atividades sempre relacionada ao livro lido. Esse projeto tem a finalidade de distribuir um livro por unidade e, ao final de cada unidade o aluno pode levar o livro para casa. O que torna contraditório na sua utilização é a forma como se apropria da leitura sempre em caráter didatizador, da qual se evidencia muitas vezes no modo como as crianças reagem em não querer realizar as atividades sugeridas.

Neste caso, conforme foi observado, mesmo tendo sentido alfabetizador pudemos perceber em determinados momentos a professora busca por meio dessa metodologia estabelecer conexão entre o aprendizado da leitura e não apenas para ensinar a ler e escrever, mas levar os alunos a compreenderem o verdadeiro significado do texto, como também, de prepara-los para o convívio social.

Em virtude disso como foi observado, podemos perceber que a leitura literária torna-se um instrumento essencial para a construção do indivíduo, bem como, para o desenvolvimento intelectual, cognitivo e social da criança como ser humano. É por meio das práticas de leitura realizadas em sala de aula que a escola desempenha função primordial na formação da personalidade dos seus estudantes, logo, o professor mediador deverá reconhecer que a prática da leitura literária é de auxiliar nessa formação sendo ela de extrema importância para a construção da criança, proporcionando assim acesso privilegiado a leitura, e por meio dela criar possibilidade que desperte uma nova familiaridade com os diferentes sentimentos e visões de mundo, na qual reflete no desenvolvimento e no gosto pela leitura.




Com relação às práticas de leitura desenvolvidas pelos professores, é importante ressaltar em seu papel como mediador a sua trajetória enquanto leitor, diante disso o professor poderá torna-se um referencial de leitor a ser seguido pelo estudante. Sabemos que quem ler no seu dia-a-dia profissional estará cada vez mais apto de ampliar a sua capacidade leitora, como também, a se apropriar de textos em geral e a fim de compreendê-los melhor.

Em outro sentido, o professor mediador precisa estar atento às especificidades dos estudantes quanto ao gosto literário dos estudantes. Precisa ser dotados de sensibilidades que busque estratégias que vise amenizar os conflitos durante o processo de mediação de leitura em sala de aula, e que possa desvencilhar-se das armadilhas de uma mediação de leitura cansativa e instigante fato percebido na fala da estudante, “eu não gosto o grito dela é muito alto” (Estudante J 1º ano, 6 ano).

Diante dessa fala da estudante fica evidente que o professor mediador sinta a necessidade de buscar estratégias que desvencilhe dos imprevistos em sala de aula, mudar de estratégias de leitura implica na potencialização de novos leitores. Assim, o professor mediador é aquele que inicia o leitor e o acompanha em seu trajeto, pensando nisso, o professor mediador é a pessoa dotada de experiências em relação à leitura e são essas experiências que o torna capaz, como também, são essas experiências leitoras que tem o real significado para o estudante, pois é através delas que as trocas são permitidas entre um e outro.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Por se fazer presente no ambiente escolar e no contínuo desejo de não só interpretar e decodificar os sentidos das coisas, mas compreender o mundo à nossa volta. A leitura literária se faz importante no ambiente escolar por meio das práticas dos professores, uma vez que a leitura literária possibilita aos estudantes a aquisição de novos conhecimentos em um constante diálogo entre o imaginário e o real, promovendo assim uma leitura de mundo crítica e reflexiva. Através desta pesquisa, como mostram os resultados, pudemos perceber que a afirmação de que “Crianças leem, adolescentes não!”, de fato não passa de um mito e por meio das observações e análises realizadas constatamos contradições no que diz respeito às metodologias utilizadas.



Fica evidente na prática da professora B a falta de um objetivo pedagógico ao se trabalhar a leitura literária em sala de aula, de modo que, esta leitura acaba sendo associada a um juízo de valor, por vezes deixando a subjetividade do texto de lado, não dando assim o devido valor que o literário tem para formação humana. Já em relação às práticas utilizadas pela professora A, verificamos uma leitura que dialoga com processo de alfabetização, mas sem deixar de ter um olhar sensível para as entrelinhas do texto buscando contextualizar com o cotidiano dos estudantes.

Outro ponto observado que torna explícito as diferenças metodológicas entre as turmas de 1º e 6º ano, é em relação ao tempo destinado para a realização das práticas de leitura literária, enquanto a turma do 6º ano apenas se relaciona com o literário através da disciplina de português, o 1º ano se relaciona com o literário de maneira interdisciplinar por meio de uma única professora. Esse fato faz com que os estudantes do 1º ano tenham contato com o literário em diversas situações do cotidiano.

Esses fatores nos possibilitaram perceber que essa diferença com que o literário é abordado nas duas turmas contribui para o rompimento na formação do aluno leitor. Como também, é importante ressaltar o papel do professor enquanto mediador nessa relação do estudante com o universo literário sendo aquele que através de suas práticas promova ações de incentivo à leitura e que precisa constantemente está em processo de formação.

Portanto, o presente estudo contribui para a reflexão acerca de práticas de leitura literária na escola, no intuito de fazer com que docentes se percebam no processo de formação de leitores enquanto mediadores de leitura, e partindo disso reflitam sobre as práticas utilizadas em sala de aula e se questionem se de fato contribuem para a formação de leitores críticos e reflexivos. Acreditamos que outras pesquisas com o mesmo viés serão relevantes para potencializar a reflexão da temática.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando estratégias de leitura. In: BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo; SOUZA, Ivane Pedrosa de Souza; UNIVERSIDADE FEDERAL DE

PERNAMBUCO. **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 144 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Local: Secretaria de Educação Básica, 1997.

CANDIDO, Antônio. In: LIMA, Aldo de (Org.). **O direito à literatura**. 2.ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2014. 160 p.

CHARTIER, Roger. **Práticas da leitura**. 2. ed. rev. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. 266p.

COSSON, Rildo. **O espaço da Literatura na Sala de Aula**. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (Coord.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2010. Disponível: <http://pacto.mec.gov.br/imagens/pdf/Formação/2011_literatura_infantil_capa.pdf> Acesso em: 10 jan. 2018.

FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da Leitura no Brasil 4**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Instituto Pró-Livro, 2015. 296 p.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. **Letramento Literário no Contexto Escolar**. In: GONÇALVES, Adair et al. **Nas trilhas do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 49.ed, São Paulo: Cortez, 2008.

FREITAG, Bárbara. **O livro didático em questão**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GOUVEIA, J. M. S. (2009). **Hábitos de leitura em crianças e adolescentes**: um estudo de caso em alunos do segundo e terceiro ciclos do ensino básico. Dissertação de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**, 1999. p.14.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PAULINO, Graça. **Formação de leitores: a questão dos cânones literários**. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 17, n. 1, 2004.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. – 5. Ed. – São Paulo: Atlas 2003.

RITER, Caio. **A formação do leitor literário em casa e na escola**. São Paulo: Biruta, 2009. 103p.



[SANTOS, Priscila Angelina Silva da Costa](#).?Acabei, posso ler?? Quando a leitura se torna um prazer! In: CONGRESOIBEROAMERICANO DE LASLENGUAS EM LAEDUCACIÓN Y EM LA CULTURA, 4.,2012, Salamanca.**Anais...** Salamanca, 2012.

SILVA, Ezequiel T. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade e leitura**: ensaios. Campinas: Editora Global, 2009.

SOARES, Magda. **A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil**. In: EVANGELISTA, Aracy; BRANDÃO, Heliana; MACHADO, Maria (Org.). A escolarização da leitura literária. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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



CAPÍTULO 18

“AQUI NÃO É LUGAR DE BRINCAR”: O ESPAÇO DA LUDICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Ana Maria Cavalcanti Costa, Graduando de pedagogia, FAREC
Simone Valéria da Silva Santana, Graduando de pedagogia, FAREC
Priscila Angelina, Mestre em Educação, Doutora em educação-UFPE,
Professora da UNICAP

RESUMO

A finalidade desta pesquisa é investigar se há espaço para o lúdico dentro da sala de aula do primeiro ano do ensino fundamental anos iniciais incorporado ao processo de aprendizagem. Para que este trabalho fosse realizado fez-se necessário uma pesquisa e análise de dados em uma escola pública, situada no município de Recife/PE. Para tanto, utilizamos a metodologia de cunho qualitativo, onde foi empregado métodos de coletas de dados: a entrevista e observações. Concluindo-se que mesmo concordando que para o ensino se tornar mais atraente e prazeroso, o educador precisa buscar em atividades lúdicas a contribuição para o desenvolvimento das crianças, a professora entrevistada sente-se limitada pelo espaço físico de sua sala de aula, pela quantidade de projetos e conteúdos e centraliza o lúdico do seu plano de aula nos jogos alfabetizadores Mind Lab.


Palavras-chave: Jogos. Brincadeiras. Aprendizagem. Anos Iniciais.

INTRODUÇÃO

As crianças, desde os primeiros anos de vida passam grande parte do seu tempo brincando, jogando e desempenhando atividades lúdicas, relevantes ao seu desenvolvimento e a construção constante do seu conhecimento.

A atividade de brincar não está ligada apenas ao entretenimento, ao lúdico. Mas é a atividade de cognição mais importante e mais completa da criança em desenvolvimento. É brincando que ela aperfeiçoa a capacidade de assimilar, refletir e recriar sua realidade como um ser histórico e social, inserido num tempo e num espaço, como salientou Piaget (1967).

O conhecimento não chega sozinho e nem pronto até a criança. Não é uma atividade inata, mas é uma construção, fruto da relação dela com seus pares e com o adulto através das suas experiências e convivências desde o nascimento. Para Freitas (1994) nenhum



conhecimento é construído pela pessoa sozinha, mas sim em parceria com as outras, que são os mediadores do conhecimento.


Na primeira etapa da Educação Básica a criança se depara com um mundo novo, um ambiente muito diferente do contexto familiar onde ela está inserida, a “sala de aula”. Espaço onde existem outras crianças como ela, com os mesmos direitos, cheias de questionamentos, curiosidades, desejos, medos, anseios. Neste novo espaço ela será desafiada a aprender, a interagir e a conviver socialmente. Os eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) em seu artigo 9º, são as “interações e as brincadeiras”, que asseguram seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que dão a criança condições de aprender e se desenvolver.

Nessa perspectiva, o brincar é um desses direitos, assegurados também na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Uma atividade lúdica que auxilia no aprendizado e nas interações infantis neste ambiente, onde o docente é identificado como o principal mediador entre a criança e o conhecimento.

Ao iniciar o 1º ano do Ensino Fundamental, a criança se depara com outra realidade, diferente do ambiente da educação infantil vivenciada por ela até o momento. A BNCC chama este momento de “transição”, onde a criança migra da Educação Infantil, que tem o brincar como um dos direitos assegurados pela BNCC, para o 1º ano do Ensino Fundamental, anos iniciais, onde o foco dos docentes é a alfabetização e o letramento dos seus estudantes.

O mundo das letras é algo complexo para os estudantes. Escrevê-las, lê-las e compreendê-las é um processo lento, difícil e que exige muito esforço. Segundo Brandão e Micheletti (1997), os jogos e as brincadeiras inseridos no cotidiano escolar com o propósito de alfabetizar, podem facilitar esta construção, pois além de serem ferramentas que proporcionam prazer e descontração, estimulam o processo de aprendizagem mediante a intervenção do professor; o principal sujeito no desenvolvimento do estudante. Desta forma, conforme Pereira (2005), o professor alfabetizador é o responsável por fazer com que seus estudantes conheçam e construam novos saberes a partir da sua reflexão-ação-reflexão.

Ao questionar a eficácia dos diversos métodos de alfabetização como o uso de cartilhas, do método tradicional, métodos fônicos, dos materiais excessivamente estruturantes




utilizados frequentemente, o docente percebe que é preciso fazer mudanças. Para isso, é preciso que o alfabetizador conheça cada uma destas vias para identificar os resultados alcançados e as respectivas consequências, pois cada concepção orienta práticas pedagógicas diferentes. Ao utilizar os jogos e as brincadeiras para alfabetizar, o professor definirá também suas atitudes e posturas em sala de aula, bem como os materiais que utilizará, priorizando as competências e habilidades a serem construídas pelos estudantes. Porém, nesta etapa da educação básica os livros repletos de conteúdos viram protagonistas, reduzindo a ludicidade. Os espaços e o tempo do brincar são diminuídos gradativamente. Nesta realidade, cabe ao docente mediar a aprendizagem do estudante de forma prazerosa, interessante, contextualizada, utilizando diversas ferramentas relevantes para a sua prática pedagógica despertando no estudante o desejo de aprender.

Os jogos e as brincadeiras são atividades lúdicas para o desenvolvimento infantil, mas também, importantes recursos didáticos para o processo de alfabetização e letramento. Nesse sentido, o objetivo desse estudo é verificar a presença do lúdico na prática de uma docente do 1º ano do Ensino Fundamental, anos iniciais, tendo em vista o processo de alfabetização.

Salientamos que nossas experiências pessoais com esse nível de ensino nas disciplinas de Alfabetização e Letramento e Jogos e Brincadeiras, bem como a atuação no projeto de extensão realizado em nossa graduação no Instituto Shopping Recife onde ministramos aulas de maneira lúdica, além de nossas experiências profissionais como docentes em sala de aula no ciclo de alfabetização instigaram a nossa curiosidade a respeito do referido tema. Acreditamos, portanto, que esta pesquisa se faz importante, porque visa despertar no leitor o senso crítico levando-o a formular hipóteses sobre a relevância da utilização dos jogos e das brincadeiras para potencializar o processo de alfabetização de seus estudantes.

REFERENCIAL TEÓRICO

Toda criança é um ser em constante aprendizado, que constrói, segundo Freire (2014), suas aprendizagens ao longo do seu desenvolvimento. Na escola, para se desenvolver integralmente participando do processo da sua aprendizagem e ter uma boa formação cidadã é primordial para a criança receber bons estímulos. Assim, cabe ao docente planejar suas



atividades cotidianas introduzindo ao planejamento ferramentas pedagógicas que estimulem e auxiliem na construção da aprendizagem de seus estudantes e na integração deles ao meio.


Segundo Freire (2005), a relevância dos jogos é apontada desde Froebel, ora pela ação livre e espontânea da criança ora pela ação orientada por adultos. Sendo assim, ao introduzir os jogos e as brincadeiras no seu planejamento o docente deve decidir que caráter esta ferramenta assumirá na sua aula, se a brincadeira espontânea e livre da criança ou como ferramenta para a aprendizagem didática orientada por ele. De acordo com Santos (1999) não há atividade mais completa para a criança do que o brincar. Brincando a criança é introduzida no meio sociocultural do adulto. O ato de jogar e brincar com perspectivas pedagógicas estimulam além do desenvolvimento sociocultural da criança, a alfabetização e o letramento da mesma.

O processo de alfabetização: algumas considerações

A partir dos anos 60, período da democratização do ensino, começou-se a discutir a ideia de alfabetização ligada ao fracasso escolar. As escolas visavam compensar a “deficiência” dos alunos de baixa renda que estavam chegando à sala de aula, colocando o foco no ensino, a partir disso procurava-se o melhor método para ensinar as crianças a ler e a escrever. De maneira geral os métodos tradicionais propunham o ensino da leitura e escrita de maneira descontextualizada. Sendo, os estudantes vistos como passivos no processo de alfabetização.

A busca pelo melhor método ainda ocupou um amplo espaço no Brasil até a década de 70, Mortatti, (2000). A partir da década de 80, novas discussões sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita começam a aparecer com base nas contribuições da psicogênese da língua escrita, em que o foco passou a ser em como as crianças aprendem Ferreiro e Teberosky, (1984).

A partir de então, a escrita passou a ser discutida como um sistema notacional que regula seu funcionamento. Assim, algumas questões precisam ser compreendidas pelo aprendiz: o que as letras notam? Como ocorre essa notação? Ferreiro (1985).



Uma grande contribuição da psicogênese foi apontar que as crianças chegam à escola com algum conhecimento sobre a escrita, pois elas estão imersas na cultura escrita mesmo antes de iniciar seu processo de escolarização formal. Nesse sentido, é necessário reconhecer que as crianças chegam à escola em hipóteses diferentes de escrita que precisam ser identificadas para que o ensino seja adequado a necessidade de cada criança.


O Sistema de Escrita Alfabética (SEA) uma vez entendido como um sistema notacional propõe uma percepção sobre as suas especificidades. Teberosky (2001) ao discorrer sobre a superação de concepções tradicionais afirma que:

Em primeiro lugar, foi preciso superar ideias de que a escrita e a leitura eram matérias exclusivamente escolares, para perguntar o que as crianças sabem antes de aprenderem a escrever na escola. Em segundo lugar, foi preciso dissociar o conhecimento sobre a linguagem escrita da habilidade para ler e escrever, para averiguar até que ponto as crianças são “letradas” mesmo antes de serem “alfabetizadas”. (p.41)

No processo de alfabetização é construído pelas crianças hipóteses sobre o SEA. Que partem de um nível inicial, onde as crianças não estabelecem nenhuma relação entre letras e sons, pois acreditam que as palavras representam as propriedades dos objetos, passam pelo período de fonetização da escrita até um nível em que compreendem que as letras representam unidades menores que as sílabas, ou seja, os fonemas.

Mesmo sabendo que as crianças constroem um percurso durante a aquisição da escrita, isso não pode afastar a necessidade de um trabalho sistemático na sala de aula direcionado a reflexão sobre o SEA que possam levar os alunos a compreenderem os princípios que regem esse sistema: escreve-se com letras que não podem ser inventadas, possuem um repertório finito e são diferentes de números e de outros símbolos; a ordem das letras, no interior da palavra, não pode ser mudada; as letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra; dentre outros Leal e Morais, (2010).

As habilidades de consciência fonológica envolvem esforços cognitivos de aspectos distintos, assim, é mais fácil para uma criança identificar as sílabas iniciais de uma palavra do que contar os fonemas que compõem esta mesma palavra Pessoa, (2007). Nesse sentido, algumas habilidades de refletir sobre os sons podem facilitar o processo de alfabetização,



enquanto outras habilidades avançam à medida que as crianças alcançam o nível alfabético, de acordo com Leite (2011).

É importante frisar, de acordo com Moraes (2012), para o fato dos alunos iniciarem um ano letivo com diferentes níveis de apropriação do SEA, um fator que pode contribuir no ritmo de cada um avançar nesse processo, afinal, existe um longo caminho a ser percorrido até que o aprendiz seja capaz de produzir e ler textos com autonomia. Sendo a prática de leitura e a rotina do professor um grande auxiliador para os avanços como afirma Barbosa, (2000).


É nessa concepção de alfabetização mais ampla que se insere o nosso estudo. Essa perspectiva também é defendida pelo PNAIC (Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa) nos seus materiais e nas formações que foram realiza junto aos professores alfabetizadores do Brasil. Nos materiais de formação é apontada a importância de alguns recursos didáticos que pode vir à favorecer reflexões sobre o SEA, dentre eles os jogos de alfabetização, como veremos na seção a seguir.

Jogos e brincadeiras: a ludicidade e o processo de aprendizagem

Desde os primórdios da sociedade o jogo aparece como uma ação prazerosa, lúdica e de movimento, fruto da necessidade e da curiosidade do homem em compreender o universo, a si mesmo e as relações com o outro e como seu meio. Ou seja, os jogos são objetos e práticas socioculturais.

Segundo Freire (2005), povos da Grécia Antiga e do Oriente já brincavam de empinar pipa, de jogar pedrinhas e de amarelinha. Estes jogos são conhecidos como “Jogos Tradicionais”, cuja origem é desconhecida e que perduraram aos logo dos anos, passando de geração para geração. Eles podem apresentar regras explícitas que fomentem sentimento de disputa, sendo considerados jogos, ou apresentar regras implícitas caracterizando a brincadeira livre e prazerosa.

O crescimento da rede de ensino infantil no início do século XVI, fez surgir os conhecidos “jogos educativos”, que tornam-se suporte de atividades didáticas visando à aquisição de conhecimentos e conquistando espaço na referida etapa de ensino Kishimoto, (2009). Muitos e diversificados são os jogos que podem ser utilizados na infância e com objetivos diversos. Se os jogos e as brincadeiras tiverem objetivo educativo o professor



deve ocupar o papel principal desta ação mediando-a de acordo com seu planejamento. Afinal, o planejamento é importante, visto que aumenta as chances do professor alcançar os objetivos propostos. Planejar o tempo, o espaço, os recursos que serão utilizados no jogo, e avaliar cada brincadeira são características que potencializam os objetivos de jogos e brincadeiras.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2008):


(...) os trabalhos com jogos e brincadeiras são de relevância para o desenvolvimento do ser humano, pois atuam como maneiras de representação do real através de situações imaginárias, cabendo por um lado, aos pais, e por outro lado, à escola fomentar e criar condições apropriadas para as brincadeiras e jogos (p 37).

O crescimento da rede de ensino infantil no início do século XVI, fez surgir os conhecidos “jogos educativos”, que tornam-se suporte de atividades didáticas visando à aquisição de conhecimentos e conquistando espaço na referida etapa de ensino Kishimoto, (2009). Muitos e diversificados são os jogos que podem ser utilizados na infância e com objetivos diversos. Se os jogos e as brincadeiras tiverem objetivo educativo o professor deve ocupar o papel principal desta ação mediando-a de acordo com seu planejamento. Afinal, o planejamento é importante, visto que aumenta as chances do professor alcançar os objetivos propostos. Planejar o tempo, o espaço, os recursos que serão utilizados no jogo, e avaliar cada brincadeira são características que potencializam os objetivos de jogos e brincadeiras.

O aprendizado e interação promovidos pelos jogos e brincadeiras, relevantes ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças não estão restritos apenas a educação infantil, mas a todas as etapas da vida, contribuindo para a construção da formação humana e é responsabilidade dos pais e professores mediar esta ação.

Heloísa Dupas Penteadó, Kishimoto, (2009) considera o jogo como recurso libertador da espontaneidade e do imaginário, desempenhando papel importante no “ato criador”. Isso porque os jogos de uma forma espontânea estimulam o cérebro infantil levando a criança a refletir, criticar e produzir a partir dessas vivências.

Paulo Freire lamentava o fato de várias escolas até então, estarem presas a uma cultura tradicional, socializante, formal impedindo muitas vezes que o informal, as experiências cheias de significados vivenciadas pelo estudante fossem valorizadas pelo docente. Por estarem presas a conteúdos, as ideias de transmissão de conhecimentos ainda permeiam o




entendimento de seus educadores, impossibilitando-os de perceberem que o mais importante na educação é valorizar os sentimentos, as emoções e os desejos de seus estudantes, que estimulados por um ensino de qualidade se tornam capazes de desenvolver habilidades de construção, produção em interação com o outro. Dessa forma o docente passa a enxergar as especificidades de seus alunos e a planejar atividades estratégicas para que estes superem suas dificuldades. Um simples gesto do professor pode valer como uma força formadora para o estudante levando-o a superar suas próprias limitações, Freire, (2014).

O caderno do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que trata sobre a organização e os recursos didáticos na alfabetização, traz relatos de várias discussões que acontecem na formação de professores sobre a temática do uso de jogos como ferramenta relevante. São citados diversos jogos de alfabetização, seus usos e funções. Lembrando que falando da língua portuguesa, vale destacar que uma caixa de jogos de alfabetização foi distribuída para as turmas do ciclo de alfabetização das escolas públicas do Brasil. São jogos que além de terem um sentido lúdico e propiciarem diversão são intencionalmente preparados para promoverem a aprendizagem do sistema de escrita alfabética PNAIC, (2015): A caixa de jogos distribuída pelo MEC é composta de 10 jogos voltados para a alfabetização. São eles: Caça rimas, Troca letras, Bingo dos sons iniciais, Dado sonoro, Trinca mágica, Bingo da letra inicial, Batalha de palavras, mais uma, Palavra dentro de palavra e quem escreve sou eu.

As experiências relatadas no PNAIC por vários professores da rede municipal do Recife mostram que quando há planejamento, desprendimento da cultura formal dentro da sala de aula, quando os conhecimentos prévios e experiências dos estudantes são valorizados e quando há dedicação docente torna-se possível introduzir jogos e brincadeiras como recursos didáticos no processo de alfabetização. Alain (1957) apud Kishimoto (1994), o uso de jogos na escola é importante porque jogando, o aluno comete erros que o estimula a explorar e a buscar respostas. Essa ação-reflexão-ação em buscar, solucionar problemas leva o aluno a construir sua aprendizagem.

Os jogos e as brincadeiras no processo de alfabetização proporcionam ao estudante vivenciar em tempo real fatos que estarão sempre relacionados a conteúdos que ficaram guardados em sua memória estimulando-os a compreender, aprender e a construir novas aprendizagens a partir destas em outros tempos. Estes alunos se tornam mais confiantes, mais solidários, mais reflexivos mais interrogativos e mais construtivos.



É salutar diferenciar os jogos das brincadeiras, ainda que sejam componentes lúdicos, o docente precisa compreender as especificidades de cada um. Desse modo, o jogo, de acordo com Huizinga (2000), é uma atividade voluntária exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, tendo obrigatoriamente regras mais explícitas que as das brincadeiras, acompanhados de um sentimento de tensão e alegria. As regras que o norteiam impedem o estudante de brincar livremente. Já a brincadeira é uma atividade lúdica que proporcionam momentos de descobertas fazendo relação com o mundo interno do indivíduo; imaginação, fantasia, símbolos e o mundo externo do mesmo; que são as vivências cotidianas com os outros. Bastos (2014) afirma que ao tentar estabelecer a diferença entre jogos e brincadeiras há apenas uma pequena nuance: o jogo é uma brincadeira com regras e a brincadeira, um jogo sem regras. O jogo se origina no brincar ao mesmo tempo em que é o brincar.

Brincar para aprender na sala de aula é uma ação lúdica e necessária para que o estudante se desenvolva de forma integral, tendo suas especificidades respeitadas. É uma ação mediada pelo professor e respaldada pelas leis que regem a educação brasileira.

Aprender brincando: o que dizem os documentos

Nessa seção buscamos pontuar brevemente o que explanam os documentos acerca do processo de alfabetização e da ludicidade.

Aprender brincando é a proposta da BNCC, principalmente para a Educação Infantil, mas contempla todos os outros anos da educação básica, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem. A BNCC é um documento de caráter normativo direcionado exclusivamente a educação escolar que em concordância com o Plano Nacional de Educação (PNE), determina o conjunto de aprendizagens necessárias que todo estudante do território nacional deve desenvolver em todas as etapas da educação básica, tendo assegurados seus direitos de aprendizagem.

Para o 1º ano do Ensino Fundamental anos iniciais, a BNCC aponta a necessidade de uma articulação entre as vivências da educação infantil e as novas vivências do estudante, a fim de promover conhecimento a partir da sistematização das experiências vivenciadas e o desenvolvimento de habilidades reflexivas, críticas, construtivas dentre outras (BNCC).



As Diretrizes Curriculares Nacionais são orientações para a Educação Básica dos sistemas de ensino, para a organização, articulação e desenvolvimento das propostas pedagógicas nacionais. O fundamento maior destas diretrizes é o direito a uma educação de qualidade social, entendida como direito humano e oferecida gratuitamente pelo Estado. A alfabetização e o letramento são garantidos nos três primeiros anos do Ensino Fundamental pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, (artigo 30, inciso 1º).

Nesse contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) tem como objetivo principal orientar os educadores por meio da normatização de alguns fatores fundamentais concernentes a cada disciplina. Embora não sejam obrigatórios, os PCNs servem como norteadores para professores, coordenadores e diretores, que podem adaptá-los às peculiaridades locais. Desse modo, os professores têm autonomia de adaptar as suas aulas as necessidades da criança. Sendo um canal entre o aluno, seus pares e a construção do seu conhecimento. Pois, é na interação com os outros que o aluno aprende, enquanto o professor é o responsável por proporcionar momentos de interação numa aula interessante e envolvente.

Cada aluno é um sujeito de seu processo de aprendizagem, enquanto o professor é o mediador na interação dos alunos com os objetos de conhecimentos (PCN, 1998).

Salientamos ainda, as políticas de ensino da rede do Recife, que consideram os jogos, as brincadeiras e as demais linguagens simbólicas, fundamentais no processo de aprendizagem, reconhecendo que estas experiências sensibilizam, humanizam, socializam e favorecem a apropriação de conhecimentos e valores. Também julgamos importante que sejam oferecidos aos alunos oportunidades de explorar diferentes ambientes, de se movimentar e participar de atividades diversificadas e desafiadoras que garantam o interesse e a concentração próprios de cada idade.

Concluimos que para o bom desenvolvimento infantil, a criança precisa estar sempre aprendendo. E que o lúdico introduzido na aprendizagem pode aprimorar ou construir na criança habilidades para que esta possa se apropriar do SEA.

METODOLOGIA

Realizamos uma pesquisa qualitativa que se caracteriza como estudo de caso, tendo em vista que estudamos a ação docente de uma professora em uma turma.


Segundo Marconi e Lakatos (2003) um fenômeno pode ser mais bem compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada, pois permite oportunizar ao pesquisador uma visão mais ampla no cotidiano escolar, além de produzir conhecimentos e contribuir para a transformação da realidade estudada.

Utilizamos importantes métodos de coleta de dados: a entrevista e as observações. A entrevista teve um caráter semiestruturado, como afirma Ludke e André (1986): “Se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.” (p.34). Desse modo, várias informações foram obtidas em diferentes momentos com a professora alfabetizadora colaboradora. Para compreender a utilização de jogos e brincadeiras como ferramentas para a aprendizagem significativa, o caminho percorrido foi coerente e significativo de acordo com os objetivos aqui mencionados.

As observações nos permitiram uma visão ampla da sala de aula e da metodologia utilizada pela professora. Realizamos um total de oito observações de aula, onde foi possível conhecer um pouco da realidade da turma. Todas as observações foram registradas em um diário de campo, instrumento de registro que nos permitiu sistematizar as experiências e depois analisar os resultados.

Selecionamos para a realização da pesquisa, uma escola da rede municipal do Recife, que possui turmas do ensino fundamental anos iniciais. Desse modo, em acordo com a direção da escola, oficializou-se a realização da pesquisa em 26 de setembro de 2019, por meio da Carta de Anuência da Secretária de Educação de PE – Escola de Formação de Educadores do Recife Professor Paulo Freire (EFER).

Diante da autorização para a realização da pesquisa, deliberou-se junto à escola qual seria a turma, o dia e o horário em que se realizaria tal processo. Por indicação da própria supervisora pedagógica da escola, a turma destinada foi o 1º ano “B”, no turno vespertino. Logo a professora regente concordou com a escolha e efetivamos o primeiro contato com o



tema da pesquisa através de uma conversa com a mesma, realizada no dia 04 de outubro de 2019.

A professora, que se tornou sujeito da nossa pesquisa, nos deixou à vontade para a realização da pesquisa. As observações coletivas realizaram-se a partir do dia 04 de outubro de 2019 e a entrevista semiestruturada aconteceu dia 19 de novembro de 2019 finalizando o ciclo de observações.


A escola funciona nos turnos da manhã, tarde e noite. Pela manhã e tarde com turmas de Educação Infantil (ciclo 4 e 5) e turmas de Ensino Fundamental anos iniciais e a noite com duas turmas da EJA uma de Ensino Fundamental e outra de Anos Finais. Tem 8 salas de aulas, laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), cozinha e biblioteca e tem uma equipe de 46 funcionários.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

“Aqui não é lugar de brincar”: O cotidiano de uma turma de 1º ano

A escola em que nos inserimos atende, predominantemente, a crianças de classes populares, residentes em um bairro periférico do Recife. Do conjunto de informações, recortamos algumas advindas das observações do cotidiano escolar. A frase que inicia esse item foi dita por uma aluna a dois colegas que corriam dentro da sala. A frase completa é: “Aqui não é lugar de brincar. Brincar é só na hora do recreio e na sala é para fazer tarefa”. Essa frase tem dupla importância para compreendermos o cotidiano da turma. Primeiro, porque é uma síntese do que a professora procura nele imprimir, reproduzida e assumida pela aluna. Em segundo lugar, pela contradição quando se compara a prescrição com o que de fato ocorre na “sala é pra fazer tarefa”. A classe é pequena, mas comporta as mesas e cadeiras de forma organizada com os 17 alunos. Contudo, nas vezes que fizemos observações nem todos se faziam presentes, tendo uma média de 14 alunos por aula.

A rotina da turma da professora é irregular: no primeiro horário, as vezes, das 13h20 às 15 horas, as crianças ficavam sentadas em suas cadeiras, desenvolvendo atividades de escrita, prioritariamente, feitas em materiais dos projetos que a rede municipal envia para a escola, que segundo a professora são muitos livros para dar conta. Após isso, há o intervalo que é destinado à merenda e ao recreio; os alunos podem brincar no corredor ou no terreno de



areia que fica próximo à sala, com um parque ao fundo, quando eles vão para o terreno só entram novamente na sala para pegar seus materiais e são liberados para ir para casa, porque a areia desse local é muito escura e segundo a professora eles ficam muito sujos; em uma de nossas observações as crianças retornaram a sala após o recreio, nesta ocasião estando muito agitadas a professora escreveu frases no quadro e pediu para que eles lessem e assim os manteve sentados.


Vale salientar que nas segundas e sextas-feiras, os alunos que estão com dificuldade de aprendizagem vão para uma sala onde acontece o projeto “Encontro” promovido por uma empresa chamada Grupo Parvi, em que pedagogas auxiliam esses alunos no processo de aprendizagem.

A organização do mobiliário da sala de aula é feita do modo escolar tradicional: cadeiras e mesas enfileiradas e a mesa da professora colocada à frente. Durante o período da observação, a professora agrupou uma vez as mesas e cadeiras; nessa ocasião usou dois jogos (Mind Lab – Sapinho e Hora do Rush). O uso de material lúdico na sala de aula foi restrito a jogos de regras matemáticos, embora tanto Sapinhos quanto Hora do Rush não tenham sido realmente jogados, pois as crianças não compreendem bem o jogo.

No entanto, no período do recreio, observamos as crianças envolvidas em várias brincadeiras, entre eles: pega-pega (a brincadeira mais frequente), pega-alto, polícia e ladrão, brincadeiras com as mãos (Adoleta), brincam de luta. Embora em alguns momentos a professora pedisse que ficassem sentados, vários episódios de brincadeiras em pequenos grupos ou individualmente ocorreram. Ou seja, contrapondo-se às ordens da professora, os alunos aproveitavam as brechas na vigilância e brincam.

Na entrevista perguntamos a professora quais materiais ela costuma usar na sua prática. Obtivemos a seguinte resposta:

Geralmente uso imagens, figuras, livros, cadernos. Eu deixo-os sempre em contatos com livros e cadernos porque a escola aqui tem uma plataforma que se chama Via IFPE onde os estudantes participam da seleção do concurso, então desde cedo eu procuro que eles tenham contato com todo tipo de atividades e formatos de atividades para que quando eles chegarem no quarto, quinto ano, as dificuldades sejam menores do que ficar naquela tarefinha muito simples, então eu utilizo todos os livros adotados pela rede para que eles tenham esse contato. (Informação verbal, 26/11/2019).



Embora saibamos da importância de estabelecer uma rotina educativa, conforme afirma Barbosa (2000), quando diz que o docente deve além de fornecer a sequência das atividades, utilizar-se de elementos que possibilitem a sua manifestação como organização do ambiente, os usos do tempo, a seleção e a proposição de atividades e a seleção e construção dos materiais. A preocupação da professora em dar conta dos materiais enviados pela rede de Recife evidencia a falta de planejamento e rotina em sala de aula, deixando, portanto, que a fala da aluna seja o lema da sala “Aqui não é lugar de brincar. Brincar é só na hora do recreio e na sala é para fazer tarefa”.


“De volta ao passado ou seria o passado no presente?” A prática conservadora ainda existente

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) reconhece a especificidade da alfabetização e propõe a mescla de duas linhas de ensino: as práticas sociais de leitura e a escrita alfabética. Ao assumir essa postura o documento considera as contribuições da perspectiva construtivista, principalmente os estudos sobre os processos pelos quais as crianças passam para se apropriar da escrita. Mas também aponta ser preciso um trabalho com a consciência fonológica e com conhecimento das letras para ajudar a criança a evoluir em suas hipóteses de escrita. A sala do 1º ano que observamos tem como prática metodologias tradicionais como relata a professora em entrevista:

A minha prática está mais para tradicional porque a gente percebe que as crianças nesta comunidade, não tem apoio em casa e por isso tenho que dá as coisas quase prontas... tudo isso faz a gente voltar um pouquinho ao passado. (Informação verbal, 26/11/2019).

Desta maneira percebemos que a falta de contato com a diversidade de materiais que existem para auxiliar o processo de alfabetização, a exemplo dos jogos, deixam os estudantes como depósitos de conhecimentos, numa perspectiva bancária, conforme Freire (1987).

Em uma de nossas observações a professora, iniciou a aula com uma leitura, após a leitura começou a falar sobre a formação das montanhas, dos tipos de montanhas (de barro, de pedra, de areia), sobre a importância dos vulcões na formação de montanhas; a vegetação nas encostas das montanhas. Depois deu folhas de papel A4 e lápis de cor para os alunos representarem montanhas. Após lanche e recreio, foi pedido aos alunos que abrissem o livro



na pag.88 sobre moradia. A professora leu o texto sobre a casa maluca e dialogou com os alunos sobre os tipos de casa e os materiais dos quais são feitas. Explicou como será a atividade de casa que seria no livro págs. 83,84 e 85 e pediu que os alunos guardassem na bolsa.

A professora colocou a frase: “A rede de Mariana furou” e os alunos ficaram tentando ler. Depois mais uma frase “O macaco pulou a rede”. Era evidente o esforço que os estudantes faziam para ler as frases e ao final conseguiram em algum momento a professora ia apontando as palavras para que eles conseguissem. Ela colocou várias outras frases. A professora impediu dois alunos de ler as frases para que outros tivessem a chance de ler também. Já que esses alunos conseguiam ler mais rápido que os outros. Os estudantes agora sem ajuda dos colegas demoraram muito mais para ler. Continuou colocando frases:

- Papai come o bolo de morango.
- Jonas vai ao Paraná


Isso aconteceu até os responsáveis dos alunos começarem a chegar.

Desta maneira, com uma pedagogia tradicional que tem uma proposta de educação centrada no professor, cuja função é vigiar, aconselhar, corrigir e ensinar a matéria através de aulas expositivas, ficando a cargo dos alunos prestar atenção e realizar exercícios repetitivos para gravar e reproduzir a matéria dada.

Ressaltamos que as teorias construtivistas foram deixadas de lado, dando vez a uma prática conservadora. O que destoia do nosso estudo, que visa verificar a ludicidade nesse cotidiano escolar da alfabetização. Embora tenhamos visto apenas uma aula que envolveu jogos no período em que observamos a prática docente, perguntamos sobre a importância destes como recurso significativos, em resposta obtivemos o que já esperávamos:

São importantíssimos. Muitas crianças começaram a ler depois que começaram a jogar. (Informação verbal, 26/11/2019).

Assim, podemos reafirmar os relatos feitos no caderno do PNAIC que mostram que quando há planejamento, desprendimento da cultura formal de dentro da sala de aula e dedicação do docente torna-se sim possível introduzir os jogos e brincadeiras como recursos didáticos no processo de alfabetização e que eles podem ser atribuídos ao sucesso do estudante quanto as apropriações necessárias.



É importante salientar que as práticas do passado ou presente precisam ser aprimoradas para que o ensino seja algo transformador. Ao entender que ambas as metodologias são importantes o professor proporcionará uma aprendizagem de qualidade.

Ainda há espaços para jogos e brincadeiras?

Os jogos e brincadeiras possibilitam o fortalecimento de vínculos com os estudantes e importantes momentos pedagógicos, mas a mediação do educador é essencial no processo.

Na aula em que vivenciamos o uso de jogos, pudemos perceber a empolgação, euforia e entusiasmo dos estudantes ao verem a professora entrar com a caixa de jogos na sala de aula. A partir dessa aula em que os jogos foram utilizados, analisamos as estratégias utilizadas pela professora que pudessem contribuir com a apropriação do SEA, ainda que não houvesse uma intenção explícita da professora em desenvolver esse tipo de trabalho. Foram observadas: leitura da regra, Explicação da regra, confirmação da compreensão das regras, agrupamentos escolhido pela professora, escolha do jogo pela professora.


Os jogos utilizados pela professora na aula eram matemáticos, porém, mesmo considerando que a interação das crianças durante a realização dos jogos é um aspecto que pode contribuir para a aquisição de conhecimentos, discutiremos nesse item apenas a relação da intervenção da professora durante a realização do mesmo.

Foi possível perceber que a professora do primeiro ano usou o jogo como uma possibilidade de não deixar os alunos ociosos. A prática da professora evidencia, inclusive, pouca importância ao recurso que tem em mãos e a possibilidade dos alunos construírem algum conhecimento enquanto interagem durante o jogo.

Em uma das entrevistas realizadas com a professora, a mesma afirmou que utilizava jogos em seu planejamento e que julgava importante.

A partir desse ponto nos deteremos a comentar as estratégias utilizadas pela docente que poderiam favorecer a apropriação do SEA.

O fato da professora ler a regra ou solicitar que os alunos realizassem essa leitura poderia favorecer, a partir da compreensão da lógica do jogo, algum tipo de reflexão sobre o SEA, pois “a compreensão sobre o jogo é indispensável para que a atividade seja prazerosa e



se reverta em situação de aprendizagem. Desse modo, é necessário que os professores leiam atentamente as regras dos jogos” Brandão; Ferreira; Albuquerque, (2009).

Além de ler a regra, é importante ter a certeza que os alunos a compreenderam. Observamos, dessa forma, que na aula a professora realizou tanto a leitura, quanto a explicação das regras. Outro aspecto positivo da leitura, explicação e compreensão das regras de jogo é sua contribuição para uma melhor interação entre os estudantes e para que eles se familiarizem com o gênero textual instruções de jogos. Segue abaixo um fragmento da aula que ilustra uma preocupação em garantir que os alunos saibam a regra do jogo e a explique.

P – Que jogo é esse?

Grupo – Sapinho!

P – Quem sabe explicar a regra? (Neste momento os 02 integrantes da dupla estão sentados uns de frente para o outro – 6 duplas)

A – Eu!

A – Eu! Eu!

A – Tem que comer o sapinho!

P – E vocês comem sapo? Comer não, pular!

(...)

A – É assim, pula até ficar 01.

P – Isso.

P – Então vamos lá (...) Quem da dupla vai começar a jogar? (E sugere um par ou ímpar. Os estudantes atrapalham-se em saber quem havia ganhado o par ou ímpar e a professora faz uma breve explicação sobre pares e ímpares). Vamos lá, é praticamente do jeito que Luiza falou. Meta do jogo (a professora lê no manual).

E os estudantes começam a jogar.

Extrato do diário de campo, 30/10/2019

Salientamos que é importante pensar na forma de agrupar os alunos em função de objetivos específicos de ensino. No caso do uso de jogos em sala de aula, os agrupamentos podem ser escolhidos: em função das necessidades dos alunos, assim a docente pode optar por formar grupos mais homogêneos; a prioridade da professora pode também ser a de diversificar os grupos inserindo neles alunos que estejam mais avançados em relação à



compreensão do SEA o que dará uma maior autonomia aos educandos durante a realização da atividade.

Nesse sentido, dentre os critérios de escolha do jogo, um dos pontos a ser levado em consideração é a presença de situações desafiadoras aos estudantes para que estes desenvolvam estratégias e consigam atingir os objetivos propostos.

Sendo assim, a partir dos objetivos dos jogos, o professor terá autonomia para planejar sua aula e escolher o jogo mais adequado a ser utilizado. Nesse sentido, destacamos mais uma vez o que Silva (2015) diz: os jogos não garantem por si sós, a aprendizagem da escrita alfabética, sendo necessária a mediação do professor durante as realizações das atividades e a proposição de outras situações de ensino nas quais os alunos possam sistematizar as aprendizagens realizadas.


Isto concorda com as contribuições de Teberosky (2001), já explicitadas no referencial deste trabalho, acerca de que o ponto de partida é o que as crianças já sabem de muitas coisas quando chegam na escola.

Após nossas observações percebemos que a professora não utiliza os jogos e brincadeiras como forma lúdica de aprendizagem. Embora ela assegure na entrevista que acha importante o uso desses recursos, não consegue utilizá-los com frequência pois afirma que tem muitas demandas e que a sala onde os jogos ficam guardados não comporta todos os alunos.

Os jogos como já citamos são ferramentas que, se trabalhadas com intencionalidade, planejamento e escolhas adequadas, estimulam as aprendizagens. Mesmo que a prática pedagógica seja intensa com muitas demandas e projetos, o espaço para o brincar existe! Mas depende do professor, pois este tem autonomia de contemplá-lo no seu planejamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa mostra a grande importância do lúdico no processo de ensino aprendizagem, pois através dele a criança aprende enquanto brinca. Um ponto de partida que nos detemos, foram os jogos e as brincadeiras, pois são elementos construtivos no processo do lúdico.



Ao longo do nosso estudo, fizemos reflexões sobre a importância das atividades com os jogos e brincadeiras para o desenvolvimento da criança como a necessidade de inseri-los no currículo escolar das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Percebemos que as séries avançam o lúdico vai diminuindo, pois os professores trabalham de maneiras mais tradicionais e as brincadeiras e os jogos são praticamente esquecidos.

Acreditamos que mais importante do que a preocupação com uma listagem de conteúdo, os professores devem se preocupar com a aprendizagem significativa dos alunos.

Nesse sentido, podemos considerar o envolvimento com as atividades lúdicas, como sendo privilegiada de interação fundamental ao desenvolvimento da criança onde a mesma garante outros benefícios, desenvolver memória, a linguagem, a atenção, a percepção, a criatividade e habilidade para melhor desenvolver a aprendizagem.

Contudo, durante a realização de nossa pesquisa, percebemos que existe uma divergência entre o que a professora relata sobre o que conhece sobre o lúdico na aprendizagem, com a sua prática.

Por meio de uma aula lúdica, o aluno é estimulado a desenvolver sua criatividade e não a produtividade, sendo o sujeito do fazer pedagógico. Dessa forma, é primordial a utilização de metodologias dinâmicas, significativas e inovadoras.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M.C.S. **Por amor e por força**. Campinas: UNICAMP, 2000. Tese de Doutorado.

Base Nacional Comum Curricular Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> acesso em 15 de nov. de 2019.

BASTOS, Paloma. **Qual a diferença entre jogo e brincadeiras?** Disponível em: <https://prezi.com/wpjkrxko2um/qual-a-diferenca-entre-jogo-e-brincadeira/> acesso em 15 de nov. de 2019

BRANDÃO, A. C. P. A.; FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C. **Jogos de Alfabetização**. In: LEAL, T. F. (org.). Jogos de Alfabetização. Ministério da Educação. Pernambuco: Editora Universitária, 2009.

BRANDÃO, H. H. N; MICHELETTI, G. **Teoria e prática da leitura**. São Paulo: Cortez, 1997.

CIRIBELLI, Marilda Corrêa. **Como elaborar uma dissertação de Mestrado através da pesquisa científica**. Marilda Ciribelli Corrêa, Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192> acesso em 17 de nov. de 2019

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.

FREIRE, Paulo. **Autonomia da Pedagogia: saberes necessários a prática educativa**. Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2014.

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

FREIRE, João Batista, **O jogo: Entre o riso e o choro**. São Paulo, Autores Associados, 2005.

FREIRE, João Batista, L.R.K. **Oficinas do Jogo: educação dos sentidos. Dissertação de Mestrado**. Florianópolis: Cefid-Udesc, 2007.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção, Vygotsky e Bakhtin – **Psicologia e Educação: Um intertexto**. São Paulo, Ática, 1994.

KISHIMOTO, TizukoMorchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo, 1994.

KISHIMOTO, TizukoMorchida. **Brinquedos educativos**. Portal do Professor, edição 18 de 27/04/2009. Disponível em <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=19&idCategoria=8>>. Acesso em 16 de dez. de 2019.

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes de. **O aprendizado do sistema de escrita alfabética: uma tarefa complexa, cujo funcionamento precisamos compreender**. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

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

LEITE, T. M. B. **Alfabetização: Evolução de Habilidades Cognitivas envolvidas na Aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética e sua Relação com Concepções e**

Práticas de Professores. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife: 2011.

Métodos Científicos Disponível em: <<https://docplayer.com.br/46684078-Metodo-cientifico-o-conhecimento-como-uma-unidade-em-que-todos-os-saberes-estao-conectados.html>> acesso em 19 de nov. de 2019

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário L. **Os sentidos da alfabetização.** São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

PEREIRA, Lucia Helena Pena. **Bioexpressão: a caminho de uma educação lúdica para a formação de educadores.** Rio de Janeiro: Mauad X: Bapera, 2005

PESSOA, A. C. R. G.; MELO, K.L.R. **Recursos didáticos e ensino da ortografia: jogos e dicionário.** In: LEAL, T.F; SILVA Alexsandro (org.). Recursos didáticos e ensino de língua portuguesa. 1ª Ed. Curitiba: CRV, 2011:27-41

PIAGET, Jean. **A psicologia da inteligência.** Editora Fundo de Cultura S/A. Lisboa, 1967.

PNAIC, **A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização. Caderno 4,** Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/145.pdf>> acesso em 07 de set. de 2019.

SANTOS, Santa Mali Pires. **Brinquedo e Infância: um guia para pais e educadores em creches.** Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

TEBEROSKY, A. **Aprendendo a escrever: perspectivas pedagógicas e implicações educacionais.** 3ª Ed. Tradução de Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 2001.

CAPÍTULO 19

AS CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS EXPERIMENTAIS PARA A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO NA ECI SENADOR HUMBERTO LUCENA – CACIMBA DE DENTRO/PB DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Rafael Leal da Silva, Professor de Física, SEECT-PB
Luciléia Sênior de Lima, Coordenadora Pedagógica, SEECT-PB

RESUMO


Este artigo de relato de experiência é resultado do trabalho realizado na Escola Cidadã Integral Senador Humberto Lucena. Os docentes buscaram trabalhar com metodologias de êxito a fim de minimizar os impactos negativos causados pela pandemia associada ao COVID-19. O professor de Física propôs que os estudantes realizassem práticas experimentais que utilizassem o STEM, sigla em inglês de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática. Entre os principais resultados da abordagem STEM, pode ser destacado a melhoria significativa na apresentação oral de ideias, síntese e análise de resultados e desenvolvimento de habilidades em edição de vídeos. A ideia de se trabalhar com materiais de baixo custo tornou as aulas mais atraentes fomentando a participação nas atividades.

Palavras-chave: STEM, Ensino de Física, Práticas Experimentais, Ensino Remoto.

INTRODUÇÃO

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Senador Humberto Lucena, está situada na Rua Manoel Olegário S/N no Bairro Santo Antônio em Cacimba de Dentro - Paraíba. É uma instituição que, desde o ano de 1982, presta relevantes serviços à comunidade, notadamente relacionados à oferta de uma educação de qualidade para aqueles que desejam crescer impulsionados pelos estudos e conectados às exigências sociais. No ano 2017, passou a oferecer o ensino médio integral, impulsionada a formar cidadãos autônomos, solidários, competentes e socialmente ativos, a partir de uma proposta inovadora, agregada à Base Nacional Comum Curricular e à Parte Diversificada, implantando também o regime de Dedicção Exclusiva dos Profissionais na escola, como meio de garantia para que os estudantes organizem e tenham condições de colocar em prática os seus Projetos de Vida.

Grande parte dos alunos têm suas famílias cadastradas no Programa Bolsa Família do Governo Federal, são de baixa renda e vivem tanto na zona rural quanto na urbana. São mantidos financeiramente por seus pais que trabalham na agricultura, recebem aposentadoria,



são comerciantes ou mantém um emprego com vínculo efetivo ou contrato temporário no setor público estadual e/ou municipal. A religião predominante na comunidade escolar é a Católica Apostólica Romana, mas temos famílias de muitas designações religiosas, como a Evangélica, a Espírita e as de matriz africana. Os estudantes têm gosto musical eclético com habilidades em diversas linguagens artísticas.


Diante da pandemia ocasionada pelo COVID-19 o ensino tem sido reinventado a partir da condição remota e, através deste cenário, surge o desafio de manter os estudantes ativos e assim minimizar os efeitos do isolamento social. Qual estratégia seguir? Quais metodologias podem ser desenvolvidas para que o ensino se torne atrativo e desafiador para os alunos? Foram indagações como estas que levou o professor de Física com o apoio do professor de Educação Física, da professora de História, da gestão e coordenação pedagógica, a traçarem caminhos interdisciplinares desenvolvendo Práticas Experimentais associando teoria/prática na busca pela oferta de um ensino capaz de impactar na formação acadêmica com excelência. Segundo Gasparin (2002):

“A tarefa docente consiste em trabalhar o conteúdo científico e contrastá-lo com o cotidiano, a fim de que os alunos, ao executarem inicialmente a mesma ação do professor, através das operações mentais de analisar, comparar, explicar, generalizar, etc., apropriem-se dos conceitos científicos e neles incorporem os anteriores, transformando-os também em científicos constituindo uma nova síntese mais elaborada” (GASPARIN, 2002 p.58).

Seguindo a lógica do autor, é objetivo educacional formar jovens capazes de se reinventarem diante dos diversos desafios norteados pelos quatro pilares da educação (Ser, Conviver, Conhecer e Fazer).

PRÁTICAS EXPERIMENTAIS PARA O ENSINO REMOTO DE FÍSICA


O ano letivo de 2020 apresentou um grande desafio diante das suspensões das aulas em decorrência da pandemia pelo COVID-19. Seguindo as recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS), os governantes mundiais tomaram como uma medida profilática a suspensão das aulas presenciais em todo o território nacional. No estado da Paraíba, onde nossa escola se localiza, foi adotado como medida de manutenção das condições mínimas de ensino o uso de ferramentas digitais, entre elas as disponibilizadas pela plataforma Google Classroom e Google Meets. O ensino de ciências também sofreu as consequências das



medidas de distanciamento social. Visando reduzir esses efeitos na disciplina de Física, foi elaborado um plano estratégico de atuação com foco nas práticas experimentais, estas por sua vez, de fácil acesso e que poderiam ser realizadas nos lares dos alunos.


Nas aulas presenciais em período normal, o principal desafio de ensino de Física é a transposição didática, pois caso seja descontextualizada terá como consequência o desinteresse dos alunos. Tendo isso como ponto de partida, as práticas experimentais devem dar significado e contexto aos conteúdos do currículo oficial. Nas aulas experimentais, que fazem parte do currículo das escolas cidadãs integrais da Paraíba, a abordagem metodológica mais utilizada é a STEM, sigla em inglês de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática, pois oferece aos alunos o fascínio com a descoberta e beleza das ciências naturais da matemática com foco nas habilidades do século XXI (DEMO, 2008). A abordagem STEM para o ensino de ciências, possibilita aos discentes o aprendizado de técnicas de soluções de problemas, além de desenvolver o pensamento crítico e o uso de autoquestionamento para solução de perguntas, assim como também o trabalho em equipe. Em outras palavras, a abordagem STEM oferece ao aluno todas as ferramentas necessárias para o mercado de trabalho do futuro (TYTLER, 2018; UZZO, 2018; YUANKUI et al, 2018). Por isso foi adotado essa abordagem: para auxiliar o ensino de Física durante o período de ensino remoto.

Em conjunto com as aulas teóricas apresentadas utilizando a plataforma Google Classroom foi produzindo um plano de ação que incluiu algumas práticas experimentais, onde todas deveriam seguir os seguintes critérios: abordagem STEM, fácil execução e utilizando materiais de baixo custo. A primeira série de atividades propostas estavam previstas para serem executadas em uma disciplina eletiva de Permacultura, disciplina que abordaria experimentos científicos aplicados às técnicas de produção, plantio, uso de energias renováveis, sustentabilidade e conservação ambiental (SILVA, 2020). É importante enfatizar que a disciplina eletiva foi fruto de um projeto de intercâmbio em Israel, cujo professor de Física da escola participou no ano de 2019 no KibbutzLotan. O período em Israel teve como principal objetivo a formação em práticas exitosas de convívio em regiões áridas e aplicar esse conhecimento na comunidade. O KibbutzLotan, local do intercâmbio, exporta o ensino de ciência na perspectiva da sustentabilidade para vários países como Nigéria, Gana, Brasil, Canadá, Colômbia e Reino Unido (CICELSKY, 2006; CICELSKY, 2015).



A primeira prática proposta, seguindo a perspectiva STEM em conjunto com a experiência em Israel, foi a produção de bolas de sementes, técnica japonesa de permacultura utilizada para restauração de florestas. Foi necessário a criação de um roteiro de prática que de algum modo situasse esse experimento dentro dos conteúdos de Física. O experimento ficou como parte do conteúdo de termodinâmica, mais especificamente, o conceito de entropia em processos reversíveis e irreversíveis, além de abordar as temáticas ambientais do desmatamento e aquecimento global para as turmas da segunda série do ensino médio. Para ensinar o processo de formação de imagens e cores foi produzido e aplicado um roteiro de produção de tinta ecológica utilizando terra como matéria prima. A prática foi incluída dentro como conteúdo de princípios da óptica. Outra prática realizada foi a produção e divulgação de como fazer uma composteira doméstica com baldes, a composteira tem a função de transformar o lixo orgânico em adubo para aplicações diversas, assim como o chorume produzido é um fertilizante líquido. Uma composteira pode ser utilizada multidisciplinarmente para abordar conteúdos de biologia, química e temáticas sociais. Na Física, ela serviu para ensinar escalas térmicas e conversão de unidades e processos de condução de calor, porque durante o processo de decomposição, a compostagem pode atingir temperaturas que variam de 42°C até 70°C.

Sem acesso aos laboratórios de ensino e seus equipamentos, algumas práticas seriam inviáveis para os alunos fazerem em suas casas porque alguns materiais seriam de difícil acesso, assim como os equipamentos de medidas elétricas, por exemplo. Para superar essa dificuldade, foram adotadas as simulações de ensino do projeto PhysicsEducation Technology (PhET) que estão disponíveis de forma gratuita no website (<http://phet.colorado.edu>) (PERKINS, 2006). O ambiente PhET proporciona a oportunidade de aprender pela exploração das leis da física nos mais variados problemas. As práticas experimentais propostas nesse ambiente para os alunos do primeiro ano do ensino médio foram a Lei de Hooke e as propriedades do espaço vetorial. As simulações se mostraram ainda mais vantajosas para os alunos dos terceiros anos, porque no ambiente PhET existem três conjuntos diferentes de simuladores para circuitos elétricos. Foi possível fazer práticas experimentais em ambiente simulado de associação de resistores, circuitos elétricos simples e resolução de questões de livro.



Ainda na perspectiva da abordagem STEM e aplicação de experimentos de baixo custo e de fácil execução, foram propostas atividades para que os alunos construíssem seus próprios experimentos em casa. Os roteiros de atividades foram adaptados do livro de práticas experimentais para Física de Peruzzo (2013). Essas atividades foram escolhidas de acordo com os conteúdos bimestrais do currículo oficial. Para avaliar as produções, os alunos poderiam postar os experimentos utilizando fotos e vídeos que poderiam ser enviados via plataforma Google Classroom, WhatsApp e postagens no Instagram. Na apresentação dos resultados deveria constar uma introdução do experimento, a metodologia e conclusões.

Entre as principais dificuldades encontradas para implementar as atividades experimentais remotas pode ser citado de início a dificuldade que alguns tinham com as ferramentas digitais. Outra dificuldade foi a evasão escolar que ao longo do processo foi reduzida com um trabalho de incentivo da gestão diretamente com pais e responsáveis. O número de alunos que participam das atividades experimentais tem aumentado e servido de agente motivador no ensino remoto conforme alguns alunos relatam.

Em suma, as atividades experimentais têm apresentado resultados satisfatórios na motivação para os discentes participarem do ensino remoto, além servir como uma importante ferramenta auxiliadora das aulas teóricas que ocorrem em ambiente virtual. O grande desafio atual é aumentar o número de participantes das atividades propostas, trabalho esse que tem sido feito em conjunto com a coordenadora de área de Matemática e Ciências da Natureza, coordenadora pedagógica e gestão escolar.

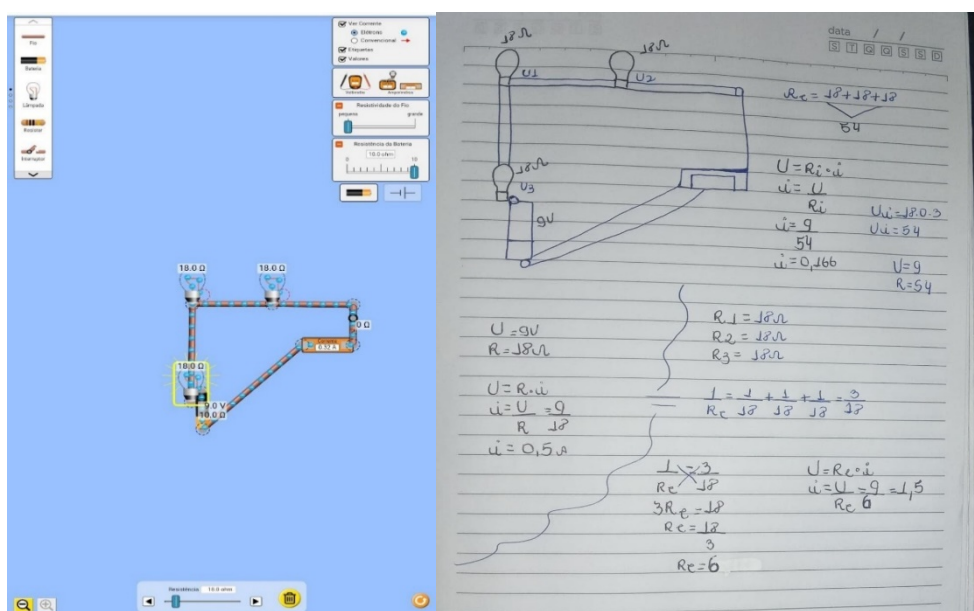
A gestão escolar elaborou em conjunto com a coordenação pedagógica e coordenadores das áreas de conhecimentos instrumentos de aferição de resultados, esse em sua maioria foram planilhas de Excel para o acompanhamento semanal dos alunos que realizavam ou não as atividades. Com esses resultados, e fazendo uso do papel do professor tutor, que é responsável pelo acompanhamento pedagógico de pequenos grupos de estudantes foi possível aferir que 88% dos alunos da escola estão participando ativamente das atividades na plataforma Google Classroom. Além disso, outros 12% estavam produzindo suas atividades por outros meios, por não possuírem acesso à Internet.

Para o segundo bimestre letivo a gestão escolar aferiu os índices de aprovação em 72% para as 1ª séries, 55,6% para as 2ª séries e 60% para as 3ª séries, respectivamente. O

levantamento, nesse sentido é importante para se planejar futuras ações que estimulem maior participação nas atividades e melhore as aprovações no terceiro bimestre letivo. Atenta ao perigo da evasão escolar em tempos de pandemia, a gestão vem aplicando atividades impressas e entrando em contato constante com alunos que não têm acesso a Internet e/ou deixaram de fazer atividades, sejam elas impressas ou de forma on-line nas plataformas de ensino adotadas. Diante do atual cenário pandêmico é notório o quanto a utilização de metodologias de êxito tende a proporcionar aula mais atrativas tornando o ensino mais autêntico.

Pode ser citado como um resultado importante para turmas dos 3º anos a aplicação da estratégia das simulações PhET, como apresentado na figura 1. Para cada conteúdo de eletrodinâmica os exercícios propostos foram realizados de dois modos: em forma analítica no papel e utilizando a plataforma de simulação. Os alunos que participaram dessas atividades relatam com satisfação esse método de ensino, pois apresentaram uma melhora significativa no interesse pela Física e facilidade na assimilação de conceitos básicos.

Figura 1: A figura apresenta a resposta de um aluno para um exercício proposto de circuitos elétricos. Os alunos deveriam responder o problema analiticamente no papel e verificar seus resultados no simulador on-line PhET.



Entre os principais resultados da abordagem STEM para o ensino de Física no período remoto pode ser destacado a melhora significativa na apresentação oral de ideia, síntese e análise de resultados. Os alunos também desenvolvem habilidades em edição de vídeos, assim



como técnicas de marketing digital para divulgar as práticas experimentais nas redes sociais. Algumas das práticas experimentais foram escolhidas para fazerem parte do acervo de vídeos da página da escola no website YouTube.

A série de vídeos das práticas experimentais produzidas pelos alunos durante o ensino remoto estão presentes neste relato de experiência como uma valorização de seus trabalhos.

Pode ser citado o trabalho da aluna Gomes (2020), que apresentou um experimento bastantes simples para explicar como ocorre o processo de produção de uma chama e sua extinção. No vídeo da aluna Fernandes (2020) ela fez uso de material de baixo custo, canudos de plástico, para explicar o processo de eletrização por atrito e os princípios de atração e repulsão de cargas. A aluna Julião (2020) aplicou a mesma estratégia modificando um pouco o experimento de eletrização, mostrando desenvoltura na explicação do fenômeno e improvisação de materiais. O vídeo da aluna Ferreira (2020) também tratou da eletrostática, onde ele explicou o que é um corpo neutro e um corpo eletrizado. Como produto das práticas experimentais aprendidas em Israel, os alunos Almeida e Silva (2020), produziram um vídeo com um roteiro de como fazer tintas ecológicas utilizando terra como pigmento. O experimento fez parte das aulas de óptica para explicar o princípio da formação das cores. Como a disciplina eletiva de Permacultura não foi possível de ser realizada devido à pandemia, foi criado um grupo no WhatsApp com os alunos matriculados na disciplina e coordenadora pedagógica da escola para intermediar a troca de conhecimentos e experiências sobre os assuntos de sustentabilidade e permacultura. Uma das práticas propostas foi o relato do que eles faziam em suas casas para reduzir e reaproveitar os lixos orgânicos. Entre os vídeos enviados, foi escolhido o da coordenadora Sênior (2020), onde ela mostrou para os alunos que dava um destino responsável ao lixo orgânico produzindo em sua residência. A aluna Bonifácio (2020) explicou em seu vídeo como ocorre a dilatação linear entre duas faces de materiais diferentes.

A gestão escolar verificou que ainda há necessidade de melhorar a participação das atividades, com isso foram criadas estratégias de estímulo para que além das práticas experimentais, pequenos grupos de alunos participassem de atividades extraclasse como o Desafio Celso Furtado de empreendedorismo, o Desafio Criativos na Escola 2020 e o Desafio Ouse Criar.

CONCLUSÃO

Trabalhar com metodologias de êxito contribui para melhor solidificação do aprendizado. Com a aplicação das práticas experimentais foi possível perceber quanto os discentes aprovam e sentem-se motivados a participarem ativamente das aulas de Física. O método aplicado possibilita maior absorção de conteúdo. A ideia de se trabalhar com materiais de baixo custo ou mesmo aqueles que os alunos tinham em suas casas fomentou ainda mais o interesse e participação nas atividades.

O autodidatismo ficou muito evidente. Os discentes mostraram o verdadeiro espírito de protagonismo autêntico. Através das mediações dos professores eles conseguiram desenvolver o que foi inserido no plano estratégico da escola e nos programas das disciplinas envolvidas nesta ação.

Tendo comprovado que a aplicação das práticas experimentais conseguiu resgatar o ânimo dos alunos que encontravam-se desmotivados devido os efeitos da pandemia trazendo resultados eficazes, é importante que novas abordagens e novas aplicações possam se tornar contínuas nos próximos bimestres letivos a fim de impactar na formação acadêmica de excelência dos estudantes, assim, minimizando os efeitos negativos da pandemia, garantindo um ensino público de qualidade de modo que os envolvidos consigam se sobressair diante dos desafios que a educação mundial vem enfrentando.

REFERÊNCIAS

CICELSKY, Alex. KibbutzLotan Center for CreativeEcology. **NATO ASI CoursepresentationonIntegratedWaterResources Management and Security in theMiddle East, Eilat, Israel**, 2006.

CICELSKY, Alex. SmallandLargeMiracles: Food, Land, and Community atKibbutzLotan. **Communities**, n. 167, p. 61, 2015.

DEMO, Pedro. **Habilidades do século XXI**. Boletim Técnico do SENAC, v. 34, n. 2, p. 4-15, 2008.

GASPARIN, J. L.: **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: KRASILCHIK, M. Pratica de ensino de Biologia. São Paulo:Edusp, 2008.

SILVA, Rafael Leal da. **Fogão foguete como proposta de prática experimental para o ensino de Física**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 07, Vol. 02, pp. 28-42. Julho de 2020.

TYTLER, Russell. Os desafios da educação STEM: uma perspectiva australiana. In: Débora Foguel, Marcos Cortesão BarnsleyScheuenstuhl (organizadores), **Desafios da Educação Técnico-Científica no Ensino Médio**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2018.p. 185-196.

UZZO, Stephen M. Integração STEM e aprendizado no século XXI: criar autenticidade no ensino e aprendizado k-12. In: Débora Foguel, Marcos Cortesão BarnsleyScheuenstuhl (organizadores), **Desafios da Educação Técnico-Científica no Ensino Médio**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2018.p. 196-206.

YUANKUI, Yang. Et al, O desenvolvimento do projeto ‘Aprender Fazendo’ ao longo de quinze anos na China e a contribuição da neuroeducação. In: Débora Foguel, Marcos Cortesão BarnsleyScheuenstuhl (organizadores), **Desafios da Educação Técnico-Científica no Ensino Médio**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2018.p. 206-218.

PERKINS, Katherine et al. PhET:**Interactivesimulations for teachingandlearningphysics**. The physicsteacher, v. 44, n. 1, p. 18-23, 2006.

PERUZZO, Jucimar. **A física através de experimentos**. Clube de Autores (managed), 2013.

GOMES, Isabel de Oliveira. **YouTube**. 29 ago 2020. 1min48s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hdL6epx0_Bc&list=LL&index=2&t=13s> Acesso em 29 ago. 2020.

FERNANDES, Angela. **YouTube**. 29 jul 2020. 1min45s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Iu5mj_f7Ps4&list=LL&index=2> Acesso em 29 ago. 2020.

JULIÃO, Brena Ramos. **YouTube**. 29 ago 2020. 1min28s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Q_yDIBGAX9I> Acesso em 29 ago. 2020.

ALMEIDA, Mateus Soares de; SILVA, Jonathan LCO. **YouTube**. 29 ago 2020. 6min40s. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wnbIwoPpr10>> Acesso em 29 ago. 2020.

BONIFÁCIO, Élide Evelyn da Silva. **YouTube**. 29 ago 2020. 1min28s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_gFwC0v9PYA> Acesso em 29 ago. 2020.

FERREIRA, Paloma da Silva. **YouTube**. 29 ago 2020. 1min51s. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YN0UXIhEGyg>> Acesso em 29 ago. 2020.

SÊNIOR, Luciléia. **YouTube**. 29 ago 2020. 1min51s. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qXcpDM2vsh0>> Acesso em 29 ago. 2020.



CAPÍTULO 20

TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NO ENSINO DE ARTES VISUAIS

Rodrigo de Brito dos Santos, SEMED Japeri- FME Niterói.
Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Práticas de Educação Básica-
PPGEB/CAP-UERJ

RESUMO

O presente artigo faz parte do Trabalho de Conclusão de Curso da Especialização em ArteEducação, concluído em 2018 e apresenta o detalhamento de reflexões e impactos dos recursos tecnológicos como facilitadores para o ensino de Artes Visuais nos ensinos fundamental e médio. Visando impulsionar a construção de novos e amplos saberes, significados e sentidos na construção do conhecimento desta disciplina proporciona novas possibilidades de construir conceitos e apresentar olhares na sistematização de conteúdos e conceitos. Ensinar na contemporaneidade dialoga com situações que exigem novas possibilidades de investigação e reflexão com diferentes leituras e conexões que se constroem sobre o ensino, em especial das tecnologias, da representatividade da docência e sobre os saberes que alunos constroem em suas experiências extraescolares e que professores podem e devem desenvolver em sua formação inicial e continuada, influenciando em seus fazeres e saberes docentes. Estudos atuais e práticas profissionais tornam-se relevantes quando oportunizam e ampliam discussões sobre novas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem, bem como discutem de que forma o currículo na formação docente pode estabelecer conexões relevantes acerca de exigências para uma sala de aula cada vez mais "cibernética", "tecnológica" ou "midiática". Essa investigação se apoia em contribuições de autores como: Villardi (2005), Leite (2010), Ramos (2012), Oliveira (2016), entre outros. Discutem-se pressupostos teóricos e desdobramentos práticos da tecnologia para o ensino e aprendizagem da disciplina de Artes e sobre perspectivas curriculares que podem ser desenvolvidas na atuação na educação básica.

Palavras-chave: tecnologias; currículo; ensino; aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A sociedade tecnológica, baseada nas possibilidades de informação da mídia, caracteriza-se por uma articulação global e são intermediárias entre quem aprende e os conteúdos por elas veiculados e a democratização do acesso a esses produtos tecnológicos é um grande desafio para a sociedade atual e demanda esforços e mudanças nas esferas econômica e educacional.



No âmbito educacional, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) têm características específicas consideradas importantes como a flexibilidade do ritmo de estudo que varia de acordo com a disponibilidade do estudante e a autonomia na construção do seu próprio conhecimento.

O presente estudo visa explicitar olhares da tecnologia no ensino de Artes, fomentando, na contemporaneidade, a busca desta como estratégia/alternativa metodológica para acompanhar as exigências de uma sala de aula com uma clientela cada vez mais "cibernética", "tecnológica" ou "midiática". Entende-se que o ensinar desta disciplina passa por relevantes e crescentes desdobramentos, desde sua relação com as tendências pedagógicas, perpassando pela BNCC – Base Nacional Curricular Comum e culminando na Abordagem Triangular (BARBOSA, 2001), evocando novas exigências e contribuições teórico-práticas para o aprimoramento docente, maior desenvolvimento discente e novas representações artísticas e suas múltiplas interseções.

Destarte, apresenta o detalhamento de novas reflexões e impactos dos recursos tecnológicos como facilitadores para o ensino de Artes e, seu objetivo geral é relacionar subsídios de assunto (s) específico(s) da área com outras correlatadas e a viabilidade da presença da tecnologia nos currículos escolares e propostas de integração frente a representações da educação, da arte e da construção de saberes, significados e sentidos.

ENSINO E APRENDIZAGEM E MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA: PRESSUPOSTOS

Os recursos tecnológicos aplicados à educação tem ganhado, progressivamente, espaço no cotidiano escolar e a construção de subsídios que fundamentem ações pedagógicas com o uso da tecnologia, favorecendo habilidades que tragam os componentes curriculares de modo mais atrativo e que potencializem o processo de ensino-aprendizagem. Leite (2010) amplia esta discussão ao apresentar os softwares educativos para o uso no âmbito educativo, como recursos e que devem ser aplicados estabelecendo consonância com o que se aprende/ensina.

Segundo Vilardi (2005), as concepções de aprendizagem representadas pela epistemologia genética de Piaget (1975) e a interacionista de Vigotsky (1989), possibilitam-



nos aprimorar reflexões sobre o desenvolvimento do aluno e conseqüentemente uma aprendizagem vivenciada e com maior impacto para a aprendizagem para a criança.

Tais conexões devem ser oportunidades de explorar a construção de conhecimentos e fomentar novas habilidades cognitivas ou o desenvolvimento de inteligências múltiplas conceito defendido por Howard Gardner e que mobilizam diferentes percepções e subjetividades do aprendiz diante do objeto ou recurso explorado pelo professor. Tais contribuições se ancoram ao que é difundido por Tarja (2000):


hoje, com o novo conceito de inteligência, em que podemos desenvolver as pessoas em suas diversas habilidades, o computador aparece num momento bastante oportuno, inclusive para facilitar o desenvolvimento dessas habilidades – lógica-matemática, linguística, interpessoal, intrapessoal, espacial, musical, corporecêntrica, naturista e pictórica. (TAJRA, 2000, p. 59).

O repertório para a construção do conhecimento diante da integração com a tecnologia possibilita um intercâmbio rico com o alcance do que parece estar diante de nosso potencial. Temos aí uma possibilidade de refletir sobre a aprendizagem tradicional, que tem por característica a visão acumulativa de saberes descontextualizados com o cotidiano vivido pelos alunos.

Minimizando obstáculos e levando em considerações novas possibilidades de constituição de saberes, a concepção interacionista o que se apresenta como uma perspectiva de interação para a compreensão e a consolidação do que se pretende, bem como a evolução das estruturas cognitivas e a capacidade de contato com o objeto de conhecimento.

A concepção interacionista sob os conceitos da epistemologia de Piaget e o sociointeracionismo de Vygotsky, possibilitando-nos ampliar a construção de conhecimento em via dupla, pois há comunicação entre o objeto e ação do sujeito em que o aprendiz vai consolidando a aprimorando ou sistematizando seu aprendizado.

Para Villardi (2005), a teoria de Lev Vygotsky, privilegia a relação entre indivíduo e sociedade, a perspectiva de interação do social, da linguagem e da cultura sobre o ato de aprender. Tal caminho é relevante para a interiorização do saber – ou mudanças dos conceitos que se constroem na espontaneidade e os acadêmicos – que são consolidadas quando se torna com o binômio intra-inter.



Vygotsky emprega atenção primordial à interação quando elucida a maior parte de suas concepções. Frawley (2000), ao apresentar a concepção do teórico sobre a construção do pensamento do aprendiz, expressa:

a criança nasce em um mundo preestruturado. A influência do grupo sobre a criança começa muito antes do nascimento, tanto nas circunstâncias implícitas, históricas e socioculturais herdadas pelos indivíduos como nos preparos explícitos, físicos e sociais mais óbvios que os grupos fazem antecipando o indivíduo. Tudo isso exerce sua força até mesmo em tarefas cotidianas simples que requerem o gerenciamento e o emprego da ação individual (FRAWLEY,2000, p. 91).


Ainda na contribuição teórica de Vygotsky, citado por Frawley (2000), todos são capazes de aprender e a compreensão das relações e interações sociais estabelecidas pelos alunos considerando todos capazes de aprender e entende que o desenvolvimento é fruto das experiências do indivíduo, porém cada um dá um significado particular a essas vivências e isso resulta dos aprendizados que tiver ao longo da vida dentro do seu grupo cultural.

O desenvolvimento do indivíduo se constrói e reconstrói e está, justamente, na interação com os outros em virtude do contato com a cultura já construída e das atividades que são realizadas por meio das mediações que estabelecem o entendimento do mundo que o cerca.

Em toda e qualquer circunstância de aprendizagem mediada pela tecnologia, não podemos deixar de estabelecer ímpar relação do professor, aluno e objeto do conhecimento que serve como “ponte” para o alcance das funções mentais superiores por parte da criança, o que é expresso no conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal” (ZDP) defendido na ótica vigotskyniana:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão em preventemente em estado embionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VYGOTSKY, 1989, p.97).

Por sua vez, conforme aponta Piaget (1987), fomentar o contexto homem-meio por um movimento de constantes equilíbrios e desequilíbrio, termos que são denominados por acomodação e assimilação, em que há o alcance de processos de construção da mente com



maior complexidade. Na que tange aos aspectos de aprendizagem, nas interações sociais, temos a afirmação de Piaget ao expressar que:

O objeto só existe para o conhecimento nas suas relações com o sujeito e, se o espírito avança sempre e cada vez mais à conquista das coisas, é porque organiza e experiências de um modo cada vez mais ativas em vez de imitar de fora uma realidade toda feita (PIAGET, 1987, p. 360)

O conceito de aprendizagem nesta perspectiva caracteriza-se como o processo de ensino e aprendizagem centrada no aprendiz, cujas experiências são aproveitadas como recurso, e no qual o professor deve assumir-se como recurso do aprendiz, considerado como um ser autônomo, gestor de seu processo de aprendizagem, capaz de autodirigir e auto-regular este processo.


Discutir a relação do aprendiz com o recurso tecnológico viabiliza-se na atualidade como elemento pertencente à vida humana integrando contextos e o cotidiano, tão indispensáveis a diferentes fases, representações e funções diante das etapas do desenvolvimento e parece-nos inegável a existência humana sem as relações entre estes dois pólos e do que é possível desenvolver com um recurso.

O ENSINO DE ARTES E A INSERÇÃO DE TECNOLOGIAS: DOS FUNDAMENTOS AO DIÁLOGO ENTRE AS LINGUAGENS

Prado e Couto (2015) expressam que há inúmeras possibilidades de utilizar as tecnologias em aula, mas para haver interação é necessário um planejamento melhor das aulas por parte dos professores, direcionado para que os alunos entendam a dinâmica da aula e os objetivos a serem alcançados. No entanto isso requer preparo e reflexões docentes como nos aponta Prado apud Kenski:

ao se trabalhar adequadamente com essas novas tecnologias, Kenski constata que: [...] a aprendizagem pode se dar com o envolvimento integral do indivíduo, isto é, do emocional, do racional, do seu imaginário, do intuitivo, do sensorial em interação, a partir de desafios, da exploração de possibilidades, do assumir de responsabilidades, do criar e do refletir juntos. (KENSKI, 1996, p. 146).

Surge então a possibilidade da escola se transformar em um espaço de formação continuada e oportunizar múltiplas e ricas conexões sobre os meios e recursos midiáticos e tecnológicos e a efetiva garantia de reorganização pedagógica, alcançando pontos acerca da



aprendizagem que mobilizem comportamentos e atitudes já explorados ou não em aulas mais “tradicionais”.


Para Ujjie (2013), por mais que a formação docente compreenda e defenda a prática interdisciplinar, não podemos nos furtar ao trabalho pedagógico com os conteúdos próprios da Arte, diluindo-os nas ações pedagógicas. Há de se ter atenção redobrada ao formarmos professores não-especialistas.

Assim buscamos a garantia de que ser alfabetizado tecnologicamente não será atribuição de um professor e/ou de determinada disciplina e sim, um colóquio de todo o corpo docente e discente e da comunidade escolar e local – ampliando permissões a favor da diversidade no ensino, planejamento, avaliação e construção de saberes em instâncias maiores, favorecendo um verdadeiro intercâmbio.

É importante observar que alguns dos desafios criados pelas novas tecnologias se relacionam com o professor, mas também com os alunos e comunidade escolar fomentando o entendimento do recurso tecnológico como caminho para a inclusão tecnológica dos alunos, conservando o ambiente tecnológico em funcionamento e manter o investimento em tecnologias. Esse é um papel que cabe ao Estado e às instituições de ensino (CARVALHO; IVANOFF, 2010).

Para Ujjie (2013) o objetivo maior do ensino da Arte é socializar os bens culturais da humanidade, aproximar os alunos de produções artísticas, que não teriam acesso pela mídia, ampliar os horizontes e a qualidade das experiências estéticas dos alunos, canalizar e auxiliar na construção de um repertório cultural consubstanciado, que integre as experiências anteriores a entrada na escola e as constituídas neste âmbito formativo de excelência.

Os diálogos produzem novos conhecimentos e estas conexões tem sentido na produção de sentidos e possibilitando relação entre o observar/fazer, o que vai de encontro com a metodologia triangular defendida da Arte-educadora Ana Mae Barbosa e com outros olhares acerca do ensino na contemporaneidade, necessitamos de um currículo que precisa ser dinâmico e explorar a vivência de práticas e a mediação de contextos, contatos, interações com o objeto e a riqueza de constituições que se deduzem no diálogo estabelecido com a Arte.



Para Barbosa (2008, p.18), “[...] a arte capacita um homem ou uma mulher a não ser um estranho ao seu meio ambiente nem estrangeiro a seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence reforçando e ampliando seus lugares no mundo.”

O fazer artístico refere-se à produção e à vivência artística propriamente dita; a apreciação refere-se à vivência dos sentidos, reconhecendo, analisando e identificando a obra de arte e o seu produtor, seja ele artista ou não; e, a reflexão é um repensar sobre a obra, a sua contextualização, compartilhando perguntas que a criança faz ou o que o próprio professor pode elaborar.

Na contemporaneidade educacional ainda há a influência de diferentes tendências pedagógicas cujas características tinham impacto imediato no ensino e aprendizagem, além de permearem a avaliação, o papel da escola, a construção do conhecimento e relação professor aluno. E conseqüentemente a metodologia de ensino. Esta, sendo definida por Araújo (2006) como:

a metodologia de ensino – que envolve os métodos e as técnicas – é teórico-prática, ou seja, ela não pode ser pensada sem a prática, e não pode ser praticada sem ser pensada. De outro modo, a metodologia de ensino estrutura o que pode e precisa ser feito, assumindo, por conseguinte, uma dimensão orientadora e prescritiva quanto ao fazer pedagógico, bem como significa o processo que viabiliza a veiculação dos conteúdos entre o professor e o aluno, quando então manifesta a sua dimensão prática.(ARAÚJO 2006, p. 27)

O princípio metodológico articula-se a um conjunto de práticas docentes que visam atingir os objetivos a serem alcançados levando em consideração a clientela que se tem, marcada por uma diversidade que não é contemplada em nenhuma das correntes. Por isso, é relevante que a docência leve em conta questões específicas dos alunos e das necessidades que necessitam desenvolver repensando talvez a própria dinâmica da aula ou a questão da tríade planejamento, currículo e avaliação, possibilitando a criação de novos canais para o desenvolvimento dos alunos e a reorganização de um trabalho pedagógico que favoreça de modo qualitativo e satisfatório.

Nesta perspectiva torna-se importante realizar uma aproximação dessas vivências e atrair e incentivar o aluno para que o mesmo desempenhe novos papéis e funções inerentes a apreciação artística, estética e tecnológica, mas também que o espaço educativo e as práticas pedagógicas fomentem olhares para diversificar as atividades ou agrupá-las a partir de temas



geradores ou projetos com vistas a observação de maiores conexões e intercâmbios junto ao processo de aprendizagem.


As inúmeras articulações entre as linguagens artísticas se constroem a partir de uma ótica globalizada e com perspectivas de maior formação e construção do conhecimento no aluno e, em cada uma delas, há objetivos específicos, recursos próprios e a necessidade de ampliação de conteúdos por parte do professor, porém, se pensarmos que as instâncias educacionais, na contemporaneidade, exigem novas conexões pedagógicas e pode viabilizar novos pressupostos para alcançarmos maiores conexões e diálogos entre o ensino e a aprendizagem em arte.

Pormenorizaremos cada uma delas apenas para fins didáticos e com a essência em particular, porém difundimos o olhar para a articulação e as conexões que ambas podem permitir e fomentar junto ao trabalho desenvolvido.

A música ultrapassa barreiras do tempo e do espaço, é um produto artístico dinâmico, capaz de multiplicar significados e significâncias em seus contextos de penetração, compõe-se de som, ritmo, harmonia, melodia, timbre, altura, intensidade, duração e densidade, é componente artístico capaz de despertar nos sujeitos interativos consciência rítmica e estética, além de envolver, socializar, despertar desejos, mobilizar aprendizagens conceituais, apreciativas, manipulativas, construtivas e motoras.

A música no universo escolar é importante para o desenvolvimento intelectual, por isto é imprescindível o cuidado do professor ao selecionar os encaminhamentos pedagógicos para seu ensino e fruição, pois[...] “pelo canto, dança e representação ampliamos o universo cultural e musical e estabelecemos, desde a primeira infância, uma consciência efetiva em relação aos valores de nossa formação e identidade cultural”. (BRITO, 2003, p. 94).

Então, na escola, podemos relacionar a música às diversas áreas do conhecimento, promovendo atividades diversas. O professor que consegue essa faceta, mobiliza o interesse dos alunos, porque as crianças têm um corpo musical aguçado, de acordo com Yogi (2003), autor que ressalta o próprio corpo da criança como ponto de partida para o trabalho musical, o corpo é pauta sonora e se move, produz som, comportamentos sonoros, motores e gestuais, forma ritmos e, além disso, a voz é um precioso instrumento de musicalidade e ampliação do conhecimento musical.



Enquanto elementos constitutivos, as artes visuais contam com a forma, a imagem, a linha, a cor, a textura, o plano e o volume, para realização da tessitura do texto visual que é a obra.


Segundo Ferreira (2007), as artes visuais se compõem de formas tradicionais como a pintura, o desenho, a gravura, a escultura, a arquitetura, o artesanato, como também formas modernas e contemporâneas como a fotografia, o cinema, a televisão, o vídeo, a computação, as artes gráficas e a performance.

A capacidade criadora é um atributo de todo ser humano, para tanto há que se estimulá-la, a fim de propiciar seu desenvolvimento. Em todas as áreas do conhecimento a criatividade pode ser estimulada, basta que o professor oportunize às suas crianças/alunos experiências variadas, o que vai lhes propiciar a assimilação de conhecimentos vários, não separando a imaginação do intelecto. “A vida não se resume à razão – a consciência exata sobre todas as coisas – mas, também, à intuição e outras variações de conhecimentos e sentimentos, como o sonho e o devaneio, que completam a imaginação de cada um de nós.” (SANS, 2007, p. 20).

O movimento é base fundamental de toda ação humana, pois estamos em constante movimentação no tempo e no espaço, no decurso de nosso dia-a-dia. Entretanto, a consciência corporal articulada à movimentação performática do corpo, com arte e harmonia estética é que denominamos de dança. A arte da dança é composta pela articulação harmoniosa de movimento, tempo, espaço, fluência e força.

De acordo com Strazzacappa (2009, p. 44), “[...] a dança em si já é educativa, expressiva e criativa, dispensando adjetivos”. O professor de dança na escola não deve ser um reprodutor de técnicas ou dançarino profissional, mas um criador de situações motrizes e um apreciador sensível da dança. Nas atividades de dança, a criança experimenta a plasticidade do corpo que brinca no ar no tempo e no espaço, exercita a fluência dos movimentos, mesclada a tonicidade do corpo, exercita sua potencialidade expressiva e motora, pois a dança é uma arte dinâmica e espetacular.

A criança tem inata a tendência de teatralizar. Afinal, faz parte do universo infantil brincadeiras de encenação, ou seja, dramatizando produz o mundo em miniatura no contexto em que vive inserida, cria e recria cenários e situações, faz de conta.



Assim, a dramatização é um valioso recurso audiovisual na formação e desenvolvimento da expressão pessoal e emocional da criança/ aluno. Trata-se de um ótimo instrumento para a educação estética, social, moral, cívica, linguística e literária, ajudando no desenvolvimento da personalidade da criança e, portanto, deve ter um trabalho integrado com o currículo escolar.

O teatro, tanto quanto a dança, segundo Strazzacappa (2008), é a arte do espetáculo vivo, que une o público e o artista, no universo peculiar da arte que é cultural, lúdico, fantasioso, mágico, simbólico, criativo, perceptivo, visual, tátil, olfativo, plural.

A teatralidade aflora num âmbito de composição cênica e dramaticidade expressiva que mobiliza uma energia interior, relacionada com o homo ludens, isto é, homem brincalhão, que gosta do jogo, do divertimento, do prazer mobilizador, da potencia criativa, da fruição que dessas ações emanam. (HUIZINGA, 1981).

A TECNOLOGIA NA PRÁTICA ARTÍSTICA

Segundo Ujiie (2013), a Arte Contemporânea é um período artístico que surge na segunda metade do século XX e se prolonga até os dias de hoje. Ressaltamos que esse período se caracteriza pela liberdade do artista que não tem mais compromissos institucionais que o limitem, portanto, pode exercer seu trabalho sem se preocupar em imprimir nas suas obras um determinado cunho novo e/ou original.

Desde os primórdios é possível perceber a criação do homem em diferentes modalidades (escultura, arquitetura, pintura, etc), acompanhadas por características do período sendo possível identificar a múltiplas representações de produzir arte.

Conforme aponta Proença (2011), a partir da década de 1950, no indissociabilidade da Arte Brasileira e da Arte Internacional, algumas manifestações apresentaram tecnologia, produtividade, criatividade e a possibilidade de explorar a tecnologia e a expressão artística com materiais e recursos midiáticos com diferentes suportes e efeitos que colaboram para novas interseções da obra artística.

Domingues (1997) citado por Prado e Couto (2015) aponta a existência de *softwares* que fazem edição de fotos, charges, animações, entre outros, que podem ser utilizados em



aula, assim sendo, o aluno conseguirá ampliar seus traços, que propiciam atividades práticas. Compete ao educador saber utilizar estas tecnologias de modo mais eficaz, tornando as aulas de artes mais ousadas, atrativas, contemporâneas (DOMINGUES, 1997).

Ainda segundo Domingues (1997) citado por Prado e Couto (2015), os artistas proporcionam momentos sensíveis através das tecnologias, pois compreendem que as relações entre o homem e o universo não são mais as mesmas após a expansão do uso das tecnologias de informação e comunicação.

A arte articula-se às mudanças que ocorrem a nossa volta, logo é imprescindível buscar a consonância para aprimorar um dinamismo diante da expressão artística e cultural na contemporaneidade e da sua articulação com o advento das mídias digitais e do seu intercâmbio ampliou a progressiva propagação de novas reflexões a busca de tessituras, com a mesma, que em tempos avança.

Para Carvalho e Nunes (2010) as possibilidades de articular Tecnologia e Arte, são múltiplas e por isso o arte-educador em formação necessita responder as demandas como ampliação de horizontes e a capacidade de novas experiências para os alunos em formação e articulação de conteúdos e de caminhos para novas práticas e a aplicabilidade de formas eficazes de conduzir a aula.

Loyola contempla a discussão (2009) e afirma que as tecnologias contemporâneas não são a solução de todos os problemas do ensino, nem substituem o emprego de outros materiais e suportes nas atividades manuais, como pintura, desenho e escultura. Além disso, o contato visual “real” e presencial com obras de arte e a presença física em visitas a galerias e museus de arte são experiências necessárias para o desenvolvimento da percepção e da crítica para visualização e interação com as imagens.

Atividades como um fundo musical para o trecho de uma cena, uma simples *mixagem*, os efeitos visuais de uma obra ou até uma releitura nos dias atuais se apresentem como desafios cognitivos, procedimentais e socioculturais, pois estamos transpondo novos rumos para uma atividade ou ponto inicial para diversas possibilidades de criação e maior expressão potencial e criadora dos alunos.

Assim, toda a comunicação tecnológica com vistas a abordagem de Artes tem uma proposta, como afirma Medeiros (2010, p.4)



[...] é imprescindível dar aos alunos as possibilidades de trabalhar com estas linguagens contemporâneas. Com as tecnologias da imagem-movimento contemporâneas, os jovens estão, definitivamente, envolvidos: fotografia, televisão, rádio, vídeo game, diferentes softwares para computadores, e as redes de comunicação.

Ao revolucionarmos uma prática com uma simples câmera ou fotografia tirada, a edição de imagens e a aplicação ou compartilhamento de imagens em um blog ou site, temos a relevância de mostrar para o aluno uma disciplina viva e diante de seu contexto cultural e com vias de mobilizá-las para outros espaços ou ambientes virtuais.


CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que o uso desses recursos é um processo evolutivo, no qual ambos, tecnologia e educação, comuniquem-se e interajam para que os conhecimentos individuais e coletivos sirvam como impulso para a aprendizagem autônoma. Portanto, os desafios das TICs na educação a distância, de maneira bem-sucedida, é um processo de eleger as melhores práticas na sala de aula tradicional/ presencial. Os professores e instituições que desejam trabalhar com TICs devem estar preparados para ofertar e criar metodologias e estratégias que gerem processos de aprendizagem autônoma.

Constata-se que a inserção da tecnologia na prática pedagógica elucidará novas conexões pertinentes ao reinventar da escola, da formação e da própria atuação profissional, à medida que apresentam-se como novas reflexões e conexões para a eficácia e a inovação de uma área do conhecimento, bem como de seus conteúdos e toda a estrutura e organização que a envolve.

Assim, cabe aos profissionais da educação e do ensino lidar com as exigências de um novo cenário educacional, um novo aluno e os ideais de um novo professor e impulsionar todos os envolvidos na escola para abraçar este trabalho coletivo, criativo e intensivo como forma de aprimorar um trabalho interno e externo visando o desenvolvimento pleno do cidadão e seu preparo para exercer a cidadania.

Ao propormos a inserção das aulas com a participação dos alunos e dos instrumentos tecnológicos que possuem ou que vão conhecer aproximamos a pesquisa e a interatividade em prol de uma disciplina, mas, simultaneamente, aplicamos possibilidade de estabelecer novas



ramificações e rumos sobre a para o currículo, pois uma aula sai do quadro e da apostila e toma caminhos e percursos que são construídos, dialogados do modo como a sede do aprendiz formatiza e orienta.

A inclusão de múltiplas mediações- assim considerados os meios – entre o professor e o aluno, além de estimular a autonomia deste, pode tornar mais dinâmicos e prazerosos o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem, atendendo também a premente necessidade de democratização do saber, a ideia de educação/formação contínua para a cidadania, de que tanto necessitamos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, Jose Carlos Souza. **Do quadro negro à lousa virtual: técnicas, tecnologia e tecnicismo.** In VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) Técnicas de ensino: Novos tempos, novas configurações. Campinas: Papirus, 2006. (p. 13-48)

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos.** 4ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança.** Petrópolis-RJ: Editora Fundação Petrópolis Ltda, 2003.

FERREIRA, Paulo Nin. **Artes visuais na Educação Infantil.** In: NICOLAU, Marieta Lúcia Machado; DIAS, Marina Célia Moraes (orgs). Oficina de sonho e realidade na formação do educador da infância. 3 ed. Campinas- SP: Papirus, 2007.

FRAWLEY, William. Vygotsky e a Ciência Cognitiva: **Linguagem e Integração das Mentes Social e Computacional.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: a brincadeira como elemento da cultura.** 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1980.

KENSKI, Vani Moreira. **O Ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias.** In: VEIGA, Ilma P. Alencastro (Org.). Didática: o ensino e suas relações. Campinas, SP: Papirus, 1996.

LEITE, Lúcia Silva et al (Coord.). **Tecnologias educacionais: descubra suas possibilidades na sala de aula.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LOYOLA, Geraldo Freire. **Me adiciona.com Ensino de Arte + Tecnologias contemporâneas+ Escola Pública.** Belo Horizonte. Escola de Belas Artes. UFMG. 2009. Acesso em novembro de 2017



MEDEIROS, Maria Beatriz de. **Arte contemporânea, transdisciplinaridade e Arte educação**. Disponível em: 01 nov. 2016

PIAGET, Jean. **O Nascimento da Inteligência da Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975

SANS, Paulo de Tarso C. **Pedagogia do Desenho Infantil**. 2 ed. Campinas, SP: Alínea, 2007.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dançando na chuva... e no chão de cimento. In: FERREIRA, Sueli (org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. 7 ed. Campinas-SP: Papirus, 2009, p. 39-78.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na educação: novas ferramentas tecnológicas na sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Erica, 2000.

VILLARDI, Raquel. **Tecnologia na educação: uma perspectiva sócio-interacionista**. Rio de Janeiro: Dunya, 2005

YOGI, Chizuko. **Aprendendo e Brincando com a Música e com Jogos**. Rio de Janeiro: Fapi Ltda, 2003.



CAPÍTULO 21

GESTÃO PEDAGÓGICA DE SALA NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A ÓTICA DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO: REFLEXÕES DE ESTÁGIO CURRICULAR

Rozilda Pereira Barbosa, Professora, FAEC/UECE


RESUMO

Gestão pedagógica de sala na educação infantil sob a ótica de professores em formação: reflexões de estágio curricular, apresenta resultados de uma pesquisa realizada junto a graduandos de pedagogia cujo objetivo foi identificar o papel do estágio curricular na construção de habilidades inerentes a gestão pedagógica de sala de aula. De cunho qualitativo, a pesquisa alicerça-se na investigação empírica mediada pelas bases teóricas que discorrem sobre formação docente, gestão e estágio, representadas por: Tardif (2010), Santos e Junior (2016), Pimenta e Lima (2004), Zabalza (2014). A gestão de sala é uma competência pedagógica que necessariamente exige para ser gerada o contato com o cotidiano escolar, neste prisma destaca-se o estágio curricular na formação docente atuando como um elo entre teoria e prática, possibilitando a aproximação entre o sujeito e o futuro espaço de trabalho, é, portanto, impulsionador do desenvolvimento de competências e habilidades. Conclui-se a partir dos estudos realizados que a gestão de sala de aula é uma competência pedagógica complexa construída diariamente em um emaranhado de interações que são estabelecidas entre professor e aluno, não deve ser uma imposição docente, mas uma construção democrática; o estágio curricular oportuniza aos docentes em formação o contato inicial de forma institucional com o ambiente da sala de aula, propiciando por intermédio de observação, prática educativa e reflexões da prática a construção de conhecimentos pedagógicos.

Palavras-chave: Gestão pedagógica. Estágio curricular. Formação docente.

INTRODUÇÃO

A discussão ora proposta resulta de reflexões e pesquisas realizadas para a construção de monografia inerente à pós-graduação *latu senso* em nível de especialização ofertado pela Universidade Estadual do Ceará em parceria com a Universidade Aberta do Brasil. De modo mais específico apresenta a análise de dados e os resultados coletados na pesquisa de campo que originou a quarta seção da monografia defendida no curso de Gestão Pedagógica na Escola Básica.



A fase empírica foi o momento em que entramos em contato com os sujeitos da pesquisa para investigar a gestão pedagógica de sala na educação infantil a partir do olhar e das vivências de docentes em processo de formação inicial.

Como ponto de partida, esclarecemos o percurso metodológico que orientou o construto do trabalho, reconhecendo a sua relevância, pois no entendimento de Minayo (2001, p. 16) metodologia é “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Neste sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas”.


Prosseguimos no caminho conhecendo os sujeitos e o contexto da pesquisa, para então, nos determos em relatos dos professores em formação sobre a gestão de sala na educação infantil e as contribuições do estágio curricular no desenvolvimento desta competência pedagógica.

CAMINHANDO FEZ-SE O CAMINHO: PERCURSO METODOLÓGICO

Cumpramos informar ser esta uma pesquisa de cunho qualitativo, cujo percurso metodológico compôs-se inicialmente de levantamentos bibliográficos, os quais tiveram como base autores que desenvolvem estudos nas linhas de gestão, estágio curricular e formação docente, deste modo, a discussão teórica contou com a colaboração de Pimenta e Lima (2004), Tardif (2010), Zabalza (2014), Santos e Junior (2016), entre outros autores, cujas produções contribuíram de modo significativo para compreendermos o objeto de estudo desta pesquisa.

Optamos pelo método de pesquisa qualitativa, por consideramos ser este um método coerente com as pesquisas no âmbito da educação e por acreditarmos que o referido nos possibilitaria uma melhor compreensão do objeto de estudo, pois em conformidade com Minayo (2001, pp. 21-22).

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis



Dentro do método qualitativo, além de usarmos o estudo bibliográfico, tendo como aporte teórico principal, os autores anteriormente mencionados, recorreremos ainda a análise de documentos, a exemplo da legislação de estágio, DCNs para os cursos de pedagogia, PPP do curso de pedagogia da Faculdade de Educação de Crateús (FAEC) e outros. Em conformidade com Flick (2009), Kripka, Scheller e Bonotto (2015. p.58) asseguram ser possível “utilizar documentos e análise de documentos como estratégias complementares a outros métodos”.


Estes mesmos autores fundamentados em Oliveira (2007), explicam que o estudo bibliográfico, “corresponde a uma modalidade de estudo e de análise de documentos de domínio científico, sendo sua principal finalidade o contato direto com documentos relativos ao tema em estudo” (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015. p.59). Compôs ainda, o trajeto metodológico do presente trabalho, a pesquisa de campo, que tomou forma como um estudo de caso, tendo em vista, o foco no curso de pedagogia da FAEC, e se constitui no método principal de aproximação da realidade e coleta de dados.

Em Ciências Sociais, tendo como referência a pesquisa qualitativa, o trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo (NETO, 2001, p. 51).

A concepção que Neto (2001, p. 53) construiu de campo fundamenta-se em Minayo (1992), concebe “campo de pesquisa como o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação”. Seguindo esta lógica, o campo em que realizamos o trabalho empírico foi a Faculdade de Educação de Crateús e escolhemos trabalhar com uma amostra de alunos do curso de Pedagogia, os quais já tivessem concluído a disciplina de Estágio II em Educação Infantil.

Sobre a definição de amostra para pesquisa Deslandes (2001, p. 43) parafraseando Minayo (1992) assevera que “A pesquisa qualitativa não se baseia no critério numérico para garantir sua representatividade [...] A amostragem boa é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões”.

De posse deste entendimento, estabelecemos critérios para selecionar a amostragem da pesquisa empírica. Ser aluno do curso de Pedagogia da FAEC foi o primeiro requisito para tornar-se um sujeito participante do estudo, todavia, esta regra, deixava ainda a amostra muito



ampla, assim constituímos a segunda condicionalidade, a saber, ter cursado satisfatoriamente a disciplina de Estágio II em Educação Infantil no período letivo 2017.2.


O critério supracitado delimitou bastante a amostra, dando inclusive a oportunidade de visualizar o total e o nome dos alunos que haviam cursado satisfatoriamente o Estágio na educação infantil no período letivo 2017.2. A lista apresentava 27(vinte e sete) discentes, 26 (vinte e seis) com conceito satisfatório e 01(um) com matrícula trancada. Julgamos 26 (vinte e seis) alunos uma quantidade elevada e pensamos da inviabilidade em investigar todos em pouco tempo, com o fator agravante de que boa parte desses alunos não reside em Crateús.

A situação explicitada acima impôs a necessidade de elaboração do terceiro critério de seleção da amostra, pensamos então, em fazer uso do fator avaliação, no entanto, como o Estágio na educação infantil não é avaliado com base em notas, mas em conceito (satisfatório; não satisfatório), recorreremos ao pré-requisito Saberes e práticas na educação infantil, considerando a similaridade de sua ementa com a disciplina de Estágio na educação infantil.

Assim, o terceiro critério de composição da amostra firmou-se sob a regra de haver sido aprovado com nota máxima (média 10,00) na disciplina Saberes e práticas na educação infantil. Tivemos então, acesso ao mapa da avaliação da disciplina referida, correspondente ao período letivo de 2017.1. Cabe informar que no processo de delimitação da população amostral, para consolidação do segundo e terceiro critério contamos com a colaboração da coordenadora do curso de Pedagogia, a qual solicitamente nos concedeu os mapas de avaliação.

Comparando os mapas de avaliação das disciplinas de Saberes e práticas na educação infantil 2017.1 e Estágio na educação infantil 2017.2, concluímos que esta última foi composta também por alunos que cursaram a primeira, no período letivo 2016.2. Finalmente, com os mapas de avaliação em mãos, conseguimos definir a amostragem da pesquisa, que foi composta por uma aluna que cursou Saberes e práticas na educação infantil no período letivo 2016.2, e duas de 2017.1.

Para a coleta dos dados o instrumental utilizado foi o questionário, o qual foi dividido em quatro partes, a primeira “Dados pessoais” busca identificar informações gerais acerca do perfil pessoal do participante, a segunda “Dados acadêmicos”, a terceira “Dados inerentes ao



estágio e a gestão de sala na educação infantil” e a quarta “Estágio e gestão de sala na educação infantil: autoavaliação”.

O questionário contou com questões abertas e fechadas e ainda um quadro para autoavaliação. Gil (1999), citado por Chaer, Diniz e Ribeiro (2011, p. 260) define o questionário,

[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

No entendimento de Chaer, Diniz e Ribeiro (2011) as perguntas abertas oferecem ao informante maior liberdade de respostas, enquanto que as perguntas fechadas possuem como característica a apresentação de alternativas, e o sujeito pesquisado deve escolher uma como resposta. Os dados coletados com a amostra científica foram devidamente analisados a luz da teoria, pois em consonância com Neto (2001) entendemos que:

[...] a opção pelo trabalho de campo pressupõe um *cuidado teórico-metodológico com a temática a ser explorada*, considerando que o mesmo não se explica por si só [...] a atividade de pesquisa não se restringe ao uso de técnicas refinadas para obtenção de dados [...] a teoria informa o significado dinâmico daquilo que ocorre e que buscamos captar no espaço em estudo (NETO, 2001, p.56)


O tratamento dos dados da pesquisa de campo é de considerada relevância, para este momento denominado fase de análise, apoiado em Minayo (1992), Gomes (2001, p.69) aponta três finalidades;

estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte. Essas finalidades são complementares, em termos de pesquisa social.

Com esse entendimento procederemos a interpretação dos dados, antes, porém, iremos apresentar de forma mais detalhada os sujeitos da investigação e o campo onde se deu a etapa empírica do presente estudo.

CONHECENDO O LÓCUS DA PESQUISA, O CURSO DE PEDAGOGIA E A POPULAÇÃO AMOSTRAL

Sentindo a necessidade de situarmos o lócus da pesquisa, recorreremos ao PPP do curso, a fim de apresentarmos a unidade de referência do trabalho.



A FAEC, unidade acadêmica da Universidade Estadual do Ceará – UECE em Crateús, nasceu no ano de 1983, fruto do movimento de interiorização da UECE que contemplou dez municípios do estado do Ceará. O curso de Pedagogia foi o primeiro a ser ofertado na FAEC, teve início no ano informado, com 50 alunos ingressos, funcionando em um prédio cedido pela prefeitura na Rua Frei Vidal, s/n, no bairro São José. A história do curso e da unidade unem-se num elo de resistência e luta a 37 anos pela educação de qualidade e a formação docente crítica e emancipatória (FAEC, 2014). A razão de existência e a relevância do curso de pedagogia são justificadas no PPP de 2014.


A importância deste curso para a região está em formar quadros de professores para as escolas da região favorecendo postura aberta e franca ao diálogo com instituições públicas e movimentos sociais, além de uma *praxis* pedagógica de natureza crítica e reflexiva, considerando os educadores e educandos de todos os níveis do sistema como sujeitos autônomos de seu próprio desenvolvimento, sem deixar de discutir a realidade com convicção propósito de fazê-los compreender a contradição entre educação e capitalismo (FAEC, 2014, p. 07).

Atualmente a Faculdade de Educação de Crateús funciona em prédio próprio, situado à Rua José Sabóia Livreiro, Nº 1489, no bairro Fátima I, oferta além do curso de Pedagogia na modalidade presencial, os cursos de Química, Ciências Biológicas e recentemente foi implantado o curso de História, conta ainda com a primeira turma do curso de geografia na modalidade à distância. Vale ressaltar que a contribuição da FAEC na formação de docentes não se restringe ao município de Crateús, pois na composição de seu corpo discente encontram-se muitos alunos advindos dos municípios vizinhos.

O curso de Pedagogia funciona desde 1983, para atender as necessidades sociais e as exigências legais da formação docente tem sido submetido a alterações curriculares, de modo que o PPP que nos orienta neste trabalho é datado de 2014 e contempla a proposta curricular implementada no fluxo 2009.2.

A (nova) Licenciatura Plena em Pedagogia da FAEC prepara o futuro profissional para atuar, prioritariamente, em cursos de formação de educadores, em Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como também na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em organização e gestão de unidades escolares ou em programas sócio-pedagógicos voltados para as políticas públicas em Educação (FAEC, 2014, p. 16).

Em atendimento às Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (2006) e a LDB/96, no fluxo de 2009.2 o currículo do curso de Pedagogia da FAEC contemplou o Estágio supervisionado na educação infantil, o qual vimos estudando como um articulador de



teoria e prática e mediador do desenvolvimento da competência de gestão de sala de aula na formação docente. Como podemos notar na citação supra o objetivo do curso se alinha com as DCNs (2006) propondo-se a formar prioritariamente profissionais para atuar na educação infantil e nos anos iniciais.


Visando uma adequada formação profissional, o curso de Pedagogia apresenta objetivo geral e específicos que sintetizam o seu compromisso político, social e técnico com o desenvolvimento de seus educandos. Para melhor esclarecimento citamos na íntegra o objetivo geral, e dois dos quatro objetivos específicos.

O objetivo geral é: formar licenciado em Pedagogia com ampla formação humana, técnica e científica sobre ciências da Educação a fim de desenvolver uma postura crítica dos educandos frente à realidade. E os específicos: capacitar profissionais para exercer funções de magistério na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos; articular as teorias da educação à prática sócio-educativa em diversas instituições de educação formal e não formal, tendo como eixo a observação didático-metodológica, considerando o desenvolvimento de capacidades técnicas-pedagógicas, éticas e políticas (FAEC, 2014, p. 20).

Resolvemos citar os objetivos específicos por estarem eles diretamente ligados ao objeto de estudo que estamos investigando. O curso visa capacitar profissionais para o magistério na educação infantil articulando teoria e prática com a finalidade de desenvolvimento de capacidades necessárias à formação pedagógica, portanto, implícita está aí a atividade de estágio e sabemos que a gestão de sala de aula é uma capacidade técnica-pedagógica indispensável ao fazer docente. Deste modo:

Coerente aos princípios de democratização e universalização do ensino público, gratuito e de qualidade, o curso de Pedagogia da FAEC **visa à formação teórico-prática articulada a um conteúdo interdisciplinar**. Para isso, busca imprimir em seu currículo uma compreensão crítica da realidade concreta do ser humano no mundo do trabalho e em suas relações sociais, bem como do processo educativo e do ensino capacitando o aluno e futuro pedagogo para uma postura analítica e de intervenção na realidade (FAEC, 2014, p. 21, grifo nosso).

Corroborando com o propósito de formação teórico-prática, o Estágio II em Educação Infantil, foi estabelecido no PPP do curso de Pedagogia da FAEC como o primeiro eixo formativo contemplando a capacitação para a gestão e docência em pré-escola e creches. O referido estágio acontece no 6º semestre, possui 06 créditos, o equivalente a 102 horas aulas e



tem como pré-requisitos as disciplinas: Alfabetização e letramento; Saberes e práticas na educação infantil, ambas de 04 créditos e referentes ao 5º semestre.


A carga horária do Estágio II em Educação Infantil, sob orientação da coordenação de Estágios, é distribuída entre Tempo de Universidade e Tempo de Escola, o primeiro contempla os encontros na instituição e os estudos domiciliares, o segundo refere-se as atividades desenvolvidas nas escolas, a saber: observação; coparticipação; regência. Cabe informar que os dois momentos não se desenvolvem de forma isolada, antes se conectam em uma interdependência mútua.

Em conformidade com a ementa da disciplina destacamos a seguir os objetivos geral, específicos e o conteúdo programático do Estágio II. O objetivo geral é: Compreender a organização da Educação Infantil dentro do sistema de ensino a partir da análise dos campos de estágio e das teorias que subsidiam essa modalidade. E como objetivos específicos, observar salas de Educação Infantil a fim de compreender sua dinâmica didático-pedagógica e eleger elementos de análise. Elaborar e executar proposta de regência para a educação infantil desenvolvendo a criticidade na relação teoria/prática.

O conteúdo programático é organizado em unidades, sendo a primeira, a observação como recurso de análise dos campos de estágio e suas implicações para a pesquisa de campo. A segunda, a regência na sala de aula: relação professor – aluno e o trabalho do estagiário. E a terceira, o relatório como exigência necessária ao aluno estagiário (FAEC, 2014, s/p).

É perceptível na citação feita acima que o Estágio na Educação Infantil, toma o cotidiano escolar, à docência, o trabalho pedagógico como geradores de conhecimento, sem desprezar as bases teóricas que dão suporte à Educação Infantil. Privilegia a capacidade de análise do estagiário, a competência para elaborar propostas e intervir na realidade escolar e em um movimento dialético devolver à Universidade em forma de relatório os conhecimentos produzidos durante as vivências propiciadas pelo estágio curricular supervisionado.

Explicitado o lócus da pesquisa, passemos ao detalhamento da população amostral. Como informado os sujeitos participantes da pesquisa de campo foram alunos do curso de Pedagogia da FAEC, cujo perfil acadêmico atendeu aos critérios estabelecidos para a seleção da amostra, os quais foram devidamente elencados na subseção anterior que tratou do percurso metodológico do presente estudo.



Obedecendo rigorosamente as regras de seleção definidas, a busca pelos sujeitos a serem investigados resultou em uma amostra composta por três pessoas, cujas identidades nos comprometemos, por intermédio de Termo de Compromisso resguardar, razão pela qual, serão aqui conhecidas como: Flor; Mel; Lua. As três integrantes da pesquisa empírica são do sexo feminino e cursaram satisfatoriamente o Estágio na Educação Infantil no período letivo 2017.2.

OUVINDO, PRATICANDO E APRENDENDO: RELATOS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR E A GESTÃO DE SALA NA EDUCAÇÃO INFANTIL


A aprendizagem é um processo complexo que exige dos sujeitos autodisciplina para ouvir, capacidade para analisar criticamente e reelaborar os conhecimentos vistos, ouvidos e lidos, e competência para transformá-los em ação. Neste prisma é formado o profissional do ensino sintetizando em sua atuação docente aprendizagens teóricas e práticas.

O estágio curricular na formação docente, como nas demais profissões, atua como um elo entre teoria e prática, e na maioria das vezes é responsável pelo primeiro contato do futuro profissional com a realidade do seu campo de atuação.

Os resultados da análise dos questionários confirmam a hipótese acima levantada, pois em conformidade com dados coletados o Estágio na Educação Infantil, foi para Flor, Lua e Mel a primeira experiência nesta etapa de ensino. Em pergunta fechada, com as probabilidades de resposta, Sim/Não, cem por cento da amostra marcou Sim. Reforça essa perspectiva Zabalza (2014).

O estágio é um momento da formação no qual se privilegiam dois aspectos básicos e interconectados entre si: o contato com um cenário profissional real e a função *encontro*. Os estudantes saem das aulas para se encontrar com a realidade viva de um cenário profissional. E esse contato inicial com o mundo profissional abre portas para outros múltiplos encontros (ZABALZA, 2014, p. 114-115).

Cientes do impacto da experiência proporcionada pelo estágio curricular à formação pedagógica, o PPP do curso de pedagogia da FAEC propõe a articulação teoria/prática e nesta direção têm procurado caminhar os professores orientadores dos estágios nesta unidade acadêmica. Vale ressaltar nesse momento o pensamento de Pimenta e Lima (2004) sobre as marcas do estágio, sua ligação com o PPP e com as convicções dos docentes orientadores.



O estágio traduz as características do projeto político pedagógico do curso, de seus objetivos, interesses e concepções formativas, e traz a marca do tempo histórico e das tendências pedagógicas adotadas pelo grupo de docentes formadores e das relações organizacionais do espaço acadêmico a que está vinculado. Traduz ainda a marca do(s) professor(es) que orienta(m), dos conceitos e práticas por ele(s) adotados (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 113).


No aspecto teoria/prática, as integrantes da investigação responderam que o Estágio na Educação Infantil efetivou-se articulando estes dois eixos. Conforme Flor “O estágio, ao mesmo tempo em que contemplou a teoria por meio de estudos e debates no ambiente acadêmico, houve também o momento da prática em sala de aula pras atividades de regência”.

Para Lua “Foi através desse estágio que consegui acompanhar de perto toda a rotina e assim me apropriar dos conflitos e avanços existentes naquele espaço”; Para Mel “[...] foram por meio dos fundamentos teóricos estudados na Universidade que consegui compreender e entender comportamentos e vivências que vivenciei na prática. Podendo assim articular e desenvolver teoria e prática”.

Nota-se nas falas acima, que o estágio une teoria e prática, aproxima os educandos da realidade do campo profissional, o cotidiano da sala de aula é interpretado a luz dos fundamentos científicos discutidos no espaço acadêmico e a experiência *in loco* é geradora de novos conhecimentos, como afirmou a participante Lua. Sublinhamos neste ponto o posicionamento de Tardif (2010) acerca da experiência.

[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos (TARDIF, 2010, p.39).

Analisados os relatos iniciais de Flor, Lua e Mel a respeito da relevância geral do Estágio na Educação Infantil, passemos à compreensão do posicionamento das discentes sobre a gestão de sala de aula e a contribuição do estágio curricular no aprimoramento da competência gestora. Neste eixo, buscamos apreender inicialmente o entendimento inerente a gestão de sala, e identificamos que as alunas possuem um conhecimento geral do que vem a ser a gestão, assim, coerente com a indagação “Em sua perspectiva o que é gestão de sala?” Flor afirma que “O termo gestão nos remete a uma ideia administrativa da escola” em seguida afirma que “na sala de aula, a percepção é de que assumir uma sala de aula, seja fundamentar-



se de teorias e práticas pedagógicas que analisem projetos, organização e espaço pedagógico que realmente contribua para aquisição de conhecimento”.

Nota-se que Flor, no contexto de sua formação docente apropriou-se da generalidade e das especificidades do termo gestão, situando-o no seu relato no âmbito da administração escolar, e em seguida explicitando os conhecimentos necessários a gestão de sala de aula. Coerente com a percepção de Flor, Barbosa (2009, p.37) ao discorrer sobre a postura do professor de educação infantil, assevera que “deve ser a de organizador, mediador e elaborador de materiais, ambientes e atividades que permitirão às crianças construções sobre objetos e formas de pensamento”.

Para Lua “é a realização com um olhar cuidadoso sobre todas as atividades e espaços com tempos dedicados as crianças visando o fortalecimento de uma educação significativa e de qualidade”. E Mel expressa,

A gestão em sala de aula acontece por meio do mediador do conhecimento, o educador(a), pois ele é o responsável por organização, disciplina, avanços dos educandos. O gestor de sala de aula busca sempre da melhor forma possível controlar e resolver os problemas dentro da sala de aula.

Nos relatos das docentes em processo de formação inicial, há uma ênfase nos aspectos de organização e conhecimento, atrelando-os no âmbito da gestão de sala de aula, à educação de qualidade.

Flor destaca a apropriação de projetos educativos e a organização do espaço pedagógico, Lua imprime a expressão “olhar cuidadoso sobre todas as atividades”, de fato, no âmbito da gestão se faz necessário que o educador tenha um olhar cuidadoso e amplo, capaz de contemplar a multidimensionalidade dos processos de ensino e de aprendizagem, para não privilegiar o ensino e descuidar das condições necessárias à aprendizagem. Neste sentido Barbosa (2009, p.35) afirma “Trabalhar com crianças pequenas exige formação, pois não é apenas uma tarefa de guarda ou proteção, mas uma responsabilidade educacional na qual são necessárias proposições teóricas claras, planejamento e registros”.

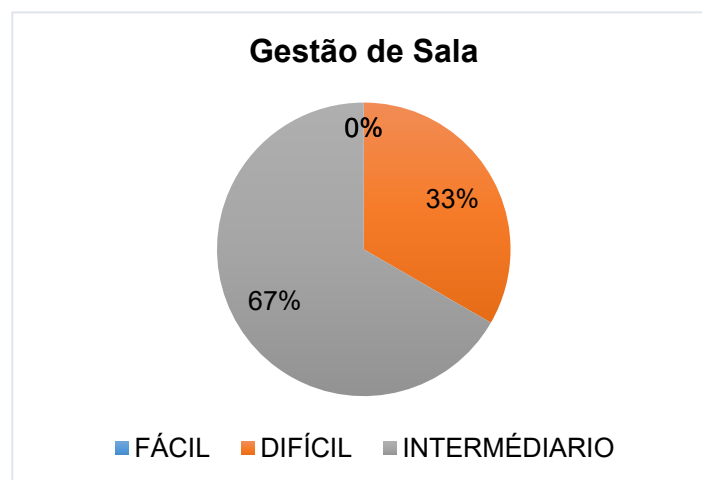
Mel insere no seu comentário para além da organização, a questão da disciplina, a capacidade docente de solucionar problemas. Para fundamentar estas percepções, dialogamos com Santos e Silva Junior (2016).

A Gestão Qualitativa da Sala de Aula objetiva encorajar e estabelecer um processo de promoção de ações que favoreçam comportamentos e resultados positivos ao aluno. Dessa forma promoção da Gestão da Disciplina, da Comunicação/Interação e do Conteúdo está diretamente ligada ao conceito de Gestão da Sala de Aula (SANTOS; SILVA JUNIOR, 2016, p. 87).

Prosseguindo na conversa com os autores supracitados, referendamos o pensamento de Antunes, ao qual Santos e Silva Junior recorrem para justificar a necessidade do exercício de regras e limites como parte integrante do aspecto de gestão “[...] ensinar não é fácil e educar é mais difícil ainda; mas não ensina e não educa quem não define limites, quem não constrói democraticamente as linhas do que é e do que não é permitido” (ANTUNES 2002, *apud*, SANTOS; SILVA JUNIOR, 2016, p. 87).


Procuramos saber da amostra pesquisada se consideram a gestão de sala de aula na educação infantil para a atividade docente uma tarefa: fácil; difícil; intermediário. Obtivemos os resultados representados no gráfico abaixo.

Figura 2: Gestão de sala de aula na educação infantil



Fonte: Elaborado pela autora com dados da Pesquisa de campo.

A polução amostral em sua totalidade não considera a gestão de sala de aula na educação infantil fácil, posto este conceito não haver sido marcado por nenhuma das participantes, como se observa no gráfico gerou um percentual de 0%. Neste ponto cabe reflexão sobre as especificidades da educação infantil, pois conforme temos discorrido, este nível de ensino exige conhecimento das teorias do desenvolvimento da criança, ludicidade,



currículo, práticas pedagógicas que envolvam o educar/cuidar e metodologias adequadas às particularidades da criança pequena.

Predominante a amostra optou pelo conceito intermediário, esta opção, corresponde a 67% da amostra selecionada, 33% avalia a competência de gestão de sala como difícil. Tardif (2010) parece partilhar da ideia de que a gestão de sala de aula não é difícil, mas também não é fácil, e a situa na categoria de um trabalho complexo de interações cotidianas, não estanques.


[...] o trabalho na sala de aula, na presença dos alunos, exige uma variedade de habilidades ou de competências. A gestão de classe exige uma capacidade de implantar um sistema de regras sociais normativas e de fazer com que sejam respeitadas, graças a um trabalho complexo de interações com os alunos que prossegue durante todo o ano letivo (TARDIF, 2010, p. 264).

Cientes de que a gestão de sala de aula é uma competência pedagógica impulsionada pela ação prática, e que o estágio curricular possibilita ao docente em formação o contato inicial com o trabalho educativo para o qual está se preparando, procuramos aferir das discentes a contribuição do Estágio na Educação Infantil para o desenvolvimento da habilidade de gestão de sala. Nesta questão oferecemos os conceitos Sim/Não e na questão seguinte solicitamos a justificativa para a opção selecionada.

A amostra em sua integralidade selecionou o conceito Sim, confirmando que o Estágio na Educação Infantil contribuiu com o aprimoramento da capacidade gestora em sala de aula, e esclareceram essa contribuição com os seguintes argumentos.

Flor deixou explícito em seus argumentos, que por meio do estágio curricular teve o primeiro contato com o ensino na educação infantil, ressaltou a possibilidade da “compreensão da rotina, do planejamento, da realização de projetos, brincadeiras etc.” Além disso, no estágio “conhecemos todo o funcionamento da escola, para assim assumir um posicionamento frente a determinada realidade”.

Esta participante da pesquisa, a partir da realização do estágio curricular, conseguiu construir uma compreensão ampla, que abarca o todo do funcionamento na educação infantil, atingindo assim dois objetivos do estágio curricular enunciados por Zabalza (2014, p. 47) “Compreender melhor a prática real de sua profissão [e] propiciar aos estudantes uma visão de conjunto”.



Em sua fala é possível perceber, ainda o perfil docente traçado e exigido no RCNEI volume 1, pois em conformidade com esse documento, o trabalho com criança pequena requer elaboração de projetos educativos e polivalência, isto é, apropriar-se de conteúdos de naturezas diversas e conhecimentos específicos, refletir constantemente sobre sua prática tendo como elementos essenciais, a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (BRASIL,1998).

Lua destacou em seu comentário a contribuição da articulação teoria/prática para o domínio do trabalho docente na educação infantil, “Foi através desse estágio que hoje tenho maior habilidade de desenvolver um trabalho melhor, pois foi articulado teoria e prática, e assim será bem mais fácil se apropriar e desenvolver um trabalho com maior dedicação”.

Com base nesta declaração é possível afirmar que o curso de Pedagogia da FAEC está efetivando o objetivo de capacitar profissionais para exercer funções de magistério na Educação Infantil a partir de uma sólida base teórico-prática, como propõe o Projeto Político Pedagógico (FAEC, 2014).

Mel refere-se à dificuldade em gerir eficientemente uma sala de aula “Ser um bom gestor de sala de aula não é uma tarefa fácil”, em seguida frisa a contribuição do estágio curricular no desenvolvimento de habilidades gestora, “Porém, por meio do estágio na educação infantil consegui desenvolver algumas dessas habilidades”.

A participante não listou as habilidades que conseguiu desenvolver com a realização do estágio curricular, e dado o instrumental de coleta questionário limitar o contato entre o pesquisador e o sujeito investigado não tivemos a oportunidade de solicitar maior esclarecimento para esta questão, todavia Barbosa (2009) elenca como potencializador da ação docente o planejamento; acompanhamento; avaliação; observação; registro; documentação, competências indispensáveis à gestão de sala de aula. No que concerne à dificuldade ressaltada por Mel de ser um bom gestor, a autora em pauta afirma;

Pensar a gestão de um grupo de crianças pequenas significa não apenas conhecer os contextos e apropriar-se de diferentes instrumentos e estratégias de ação pedagógica, mas construir uma história, uma narrativa com o grupo (BARBOSA, 2009, p. 101).

Em suas ponderações, Mel estabeleceu ainda, um nexos entre segurança e gestão de sala, “Pois, é necessário está seguro para ser um bom gestor de classe”. Com base nos fundamentos teóricos que alicerçam esse trabalho somos levadas a crer que a segurança a que



Mel se refere está ligada aos saberes da formação, “[...] os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, na maioria das vezes, por intermédio das disciplinas científicas em sentido amplo (TARDIF, 2010, p. 247)”.

Subsidiando os argumentos de Flor, Lua e Mel em torno das contribuições do estágio curricular à capacitação docente encontramos Tardif (2010) identificando-o como uma fonte social de aquisição de saberes para o magistério, ainda sob o prisma da formação de professor e a relevância do estágio curricular para a mesma, Pimenta e Lima (2004) asseveram.

Os conhecimentos e as atividades que constituem a base formativa dos futuros professores têm por finalidade permitir que estes se apropriem de instrumentos teóricos e metodológicos para a compreensão da escola, dos sistemas de ensino e das políticas educacionais. Essa formação tem por objetivo preparar o estagiário para a realização de atividades nas escolas, com os professores nas salas de aula, bem como para o exercício de análise, avaliação e críticas que possibilite a proposição de projetos de intervenção a partir dos desafios e dificuldades que a rotina do estágio na escola revela (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 102).

As autoras esclarecem os objetivos da formação inicial do futuro professor para a compreensão teórica, política e prática do sistema de ensino, tornando-os aptos a enfrentar os desafios, dificuldades e intervir na realidade a partir da realização do estágio curricular.

Para concluir a investigação propusemos no instrumental de coleta de dados um quadro para autoavaliação, considerando o estágio curricular como mediador da competência gestora. Recorremos a este recurso alicerçadas na contribuição ao estudante destacada por Zabalza (2014, p.47) “Avaliar o próprio progresso e identificar aquelas áreas em que seria necessário um desenvolvimento pessoal e/ou profissional mais profundo”. Ademais, a autoavaliação é uma prática que temos adotado como orientadora de estágio curricular na FAEC e que temos percebido possibilitar o fortalecimento da identidade docente dos estagiários, pois são levados a refletir sobre a ação educativa, os progressos da caminhada e os desafios existentes.

Apresentaremos agora um quadro síntese dos resultados da autoavaliação realizada pelas discentes. Na primeira coluna estão os aspectos avaliados, nas demais colunas encontram-se os conceitos atribuídos e o percentual da amostra que o selecionou antes e depois da realização do estágio curricular na educação infantil.


Quadro 1: Resultados de autoavaliação da competência de gestão.

Aspectos avaliados	Antes do estágio	Frequência da resposta%	Depois do estágio	Frequência da resposta%
Para assumir uma sala de educação infantil.	Ansioso	100%	Confiante	100%
Conhecimento de metodologias para trabalhar na educação infantil.	Razoável Pouco	33% 67%	Muito Razoável	67% 33%
Conhecimento da rotina e dos conteúdos trabalhados na educação infantil.	Razoável Nenhum	67% 33%	Muito	100%
Capacidade para solucionar conflitos que possam surgir durante a aula.	Razoável Pouco	33% 67%	Razoável	100%
Habilidade para ensinar crianças pequenas	Razoável Pouco	67% 33%	Muito	100%
Aptidão para estabelecer regras de convivência em sala de aula que possam contribuir com os processos de ensino e aprendizagem	Muito Pouco Nenhum	33,3% 33,3% 33,3%	Muito Razoável	67% 33%
Habilidade para organizar o espaço de uma sala de aula de educação infantil.	Razoável Pouco Nenhum	33,3% 33,3% 33,3%	Muito Razoável	67% 33%

Fonte: Elaborado pela autora.

Observando o quadro referente à competência gestora, mediada pelo estágio curricular na formação de professores, podemos afirmar com base nos conceitos selecionados pela amostra da pesquisa e na frequência das repostas, que o cumprimento da disciplina de Estágio II em Educação Infantil da FAEC, contribuiu significativamente com o desenvolvimento das estagiárias, aliás, este fato ficou patente no todo do instrumental de coleta usado na realização da pesquisa de campo.

Podemos notar que antes da realização do estágio curricular na educação infantil há uma predominância dos conceitos Pouco e Razoável, seguidos pelo conceito Nenhum, após o cumprimento do referido, Pouco e Nenhum desaparecem nas escolhas das estagiárias e o conceito Muito, que antes fora selecionado apenas uma vez, por 33,3% da amostra torna-se dominante, figurando em cinco dos seis aspectos em que aparece como resposta possível, obtendo sempre o percentual de 67% e 100%, o mesmo é seguido pelo conceito Razoável.



No primeiro aspecto “Para assumir uma sala de educação infantil”, a totalidade da amostra marcou a opção ansioso e descartou as alternativas confiante/nervoso. Este cenário muda após a realização do estágio, as professoras em formação optam agora pela alternativa Confiante, confirmando a contribuição do estágio neste nível de ensino para a aquisição de competências inerentes a gestão de sala de aula na educação.

O segundo aspecto avaliado revelou que a maior parte da amostra (67%) julgou ter pouco conhecimento de metodologias para trabalhar na educação infantil, antes do estágio curricular. A experiência prática trouxe aprendizagens no domínio metodológico, sendo conceituada por 33% da amostra Razoável, e 67% Muito.

Quanto a conhecimento da rotina e dos conteúdos trabalhados na educação infantil, antes do estágio curricular a amostra dividiu-se nos conceitos Razoável (67%) e Nenhum (33%), neste aspecto o contato com a realidade da escola foi de modo relevante, que mesmo a estagiária que afirmará não possuir nenhum conhecimento de rotina e conteúdo da educação infantil, apropriou-se deles e avaliou como muito, gerando uma concentração da amostra em torno desse conceito.

Dos quesitos avaliados a capacidade para solucionar conflitos que possam surgir durante a aula, parece ser, na ótica das professoras em formação o maior desafio. Antes do estágio curricular apenas 33% da amostra considerou ter capacidade razoável, e 67% pouco, em seguida a totalidade da amostra optou pelo conceito Razoável, o Muito que vinha se fazendo frequente desapareceu neste momento. Concluímos que para 33% o desenvolvimento desta competência permaneceu estável e para 67% houve contribuição, mas apenas razoável.

No quinto aspecto, “Habilidade para ensinar crianças pequenas”, inicialmente as professoras em formação avaliaram ter razoável (67%) e pouco (33%), a contribuição do estágio curricular elevou esta habilidade em 100% da amostra ao conceito Muito.

A autoavaliação das professoras em formação sobre a aptidão para estabelecer regras de convivência em sala de aula que possam contribuir com os processos de ensino e aprendizagem, foi bem variada antes da realização do estágio curricular, 33,3% considerou muito, outros 33,3% julgou ter pouca aptidão e ainda 33,3% afirmou que não possuía nenhuma. Após a experiência em sala de aula percebemos um equilíbrio positivo na



autoavaliação, revelando o progresso das estagiárias, o conceito Muito foi de 33,3% para 67%, e o conceito Nenhum deu lugar ao Razoável.

O último aspecto avaliado “Habilidade para organizar o espaço de uma sala de aula de educação infantil”, semelhante ao anterior apresentou respostas diversas, 33,3% avaliou ter esta habilidade em nível razoável, 33,3% pouco e outros 33,3% nenhum, isto antes da experiência do estágio em educação infantil, depois verificamos o aparecimento do conceito Razoável e o Muito com percentual de 67%.


A autoavaliação realizada indica o progresso das professoras em formação a partir da experiência prática do estágio curricular, revela que as mesmas são capazes de exercer uma autocritica sobre sua ação docente e reconhecer que os saberes da profissão de professor não são prontos e acabados são antes construídos nas interações e fundamentados em teoria e prática, o que impõe ao professor a busca de formação contínua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto com base na pesquisa empírica e nos autores que fundamentaram a discussão teórica e, ainda, mediarão a interpretação dos dados coletados em campo, constatamos que a gestão de sala de aula é uma competência que, grosso modo, para ser gestada exige o contato, a experiência com o chão da sala de aula, e a contribuição do estágio curricular consiste efetivamente em possibilitar aos docentes em formação a interação com a realidade do campo futuro de trabalho, estabelecendo um diálogo produtivo, enriquecedor entre teoria e prática.

Com efeito, percebemos que o profissional do ensino deve ser formado a partir de uma base teórica sólida, consistente e de uma atividade prática comprometida com o ensino, aprendizagem, qualidade da educação e emancipação humana. Desse modo precisa disciplinar-se a ouvir, ler e interpretar os fundamentos da docência, bem como dispor-se comprometidamente à prática educativa.

A gestão de sala de aula na educação infantil a partir da ótica dos professores em formação inicial, tendo como base de análise os dados coletados na pesquisa de campo, foi possível aportar em relevantes conclusões. A principal delas revela que o estágio curricular dispõe de um excelente potencial formador, pois agrega em sua essência a articulação dos



eixos teoria e prática, confirmando assim, o que foi dialogado na fundamentação teórica deste trabalho, bem como a proposta formativa do curso de Pedagogia da FAEC.

Outra conclusão possível, a partir da visão dos sujeitos investigados, da conta de que a gestão de sala de aula é uma competência didático-pedagógica um tanto complexa, pois a totalidade da amostra não a considerou uma habilidade docente fácil de ser desenvolvida, e em sua maioria, 67% da amostra, entre fácil e difícil a localizou no conceito intermediário.

A complexidade da gestão de sala de aula, que levou os docentes em formação a situarem essa competência, no conceito intermediário, pode ser justificada pelo seu caráter inacabado, e ainda pela ligação com a relação professor-aluno. A discussão teórica deste trabalho mostrou que a gestão de sala de aula é construída diariamente, durante todo o ano letivo em um emaranhado de interações que são estabelecidas entre professor e aluno, posto que a gestão de sala de aula não deve ser uma imposição docente, mas uma construção democrática.

Os achados da pesquisa de campo revelam ainda, que o estágio curricular consegue mediar na formação do docente à construção da competência de gestão de sala de aula, esta constatação foi evidenciada nos relatos e na autoavaliação dos sujeitos investigados.

A amostra pesquisada foi unânime ao afirmar a contribuição positiva do estágio curricular no que concerne a construção da habilidade de gestão de sala de aula e apresentou elementos convincentes, que comprovaram o caráter mediador do estágio curricular.

A autoavaliação confirmou as contribuições do estágio curricular na formação do docente, pois os sujeitos investigados apresentaram evolução nos conhecimentos e nas habilidades didático-pedagógicas, incluindo-se aí, habilidades inerentes à gestão de sala de aula, após o cumprimento do estágio curricular na educação infantil.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp0106.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC, 1998. v.1. v. 2. v. 3.

_____. *Lei nº 9.394/ 96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, de 20 de dezembro 1996*. 10. ed. Brasília: Edições Câmara, 2014.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. **A técnica do questionário na pesquisa educacional**. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologiaartigos/pesquisa_social.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2018.

DESLANDES, Suely Ferreira. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 31-51. Disponível em: <<http://www.faed.udesc.br/arquivos/idsubmenu/1428/minayo2001.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2017.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DE CRATEÚS. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Crateús, 2014. v.1.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 67-80. Disponível em: <<http://www.faed.udesc.br/arquivos/idsubmenu/1428/minayo2001.pdf>> . Acesso em: 04 jun. 2017.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones**. Bogotá, Colômbia. v.14, n.2 jul./dez. 2015. Disponível em: <<https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/viewFile/6/pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 09-31. Disponível em <<http://www.faed.udesc.br/arquivos/idsubmenu/1428/minayo2001.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 51-67. Disponível em: <<http://www.faed.udesc.br/arquivos/idsubmenu/1428/minayo2001.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Francisco Amarildo Freires dos; SILVA JUNIOR, Roberto da. A gestão da sala de aula: ações efetivas que podem contribuir para a qualidade do trabalho docente e da educação.



In: SILVA JUNIOR, Roberto da Silva (org). **Educação brasileira e suas interfaces**. Fortaleza: Eduece, 2016. p. 83-98.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: vozes: 2010.

ZABALZA, Miguel Ángel. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

CAPÍTULO 22

FEEDBACKS DA PERFORMANCE DOS PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO: A NÃO DISPONIBILIDADE DO LIVRO DIDÁTICO NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA OS DOCENTES

Sidney A. da C. Damasceno, Doutorando em Ciências das Religiões, UFPB
Cláudia Patrícia F. da C. Damasceno, Bacharel em Teologia, FATIN/PE
Marinilson Barbosa da Silva, Pós-Doutorado em Teologia Prática, Faculdades EST/RS

RESUMO

A análise de práticas pedagógico-didáticas constitui-se como uma bússola para a Educação Escolar. Este texto é parte de uma série de considerações relativas aos estudos desenvolvidos no tocante aos resultados de uma pesquisa de campo desenvolvida em um mestrado junto ao PPGCR/UFPB. Estruturado como um artigo de revisão literária de resultado de investigação, caracteriza-se como uma pesquisa descritiva, bibliográfica, com abordagem qualitativa, que apresenta uma interpelação com perspectivas do método dialético e do funcionalista. Seu objetivo é examinar dificuldades geradas para os docentes pela ausência do livro didático em beneficiados estudantes nas aulas do componente de Ensino Religioso (ER). Com base em declarações de professores de ER, da Rede Oficial do Sistema Municipal de Ensino da cidade de João Pessoa. Para tanto, são estabelecidas relações que perpassam a organização do Ministério de Educação e Cultura brasileiro para tratar do livro didático, pesquisas acadêmicas sobre coleções de livros didáticos para o componente curricular de ER com algumas dificuldades identificadas. Relativas a ausência do livro didático nas aulas e ações que os professores praticam para superar os percalços consequentes desse problema. Nas quais, ressaltam-se a responsabilidade pela ausência do livro didático e os esforços dos professores versus o distanciamento do Sistema educativo. Infere-se, a partir das constatações verificadas quanto as impiedosas consequências para a atuação profissional desses docentes, que não se verifica o conhecimento declarado do Sistema Público no sentido de resolver esse dilema. Mesmo após esse componente curricular ser normatizado através da Base Nacional Comum Curricular.⁴¹

Palavras-chave: Livro Didático. Ensino Religioso. Formação Continuada.

⁴¹Sublinha-se que neste texto mantemos o uso do termo “pedagógico-didáticas” como alternativa ao outrora utilizado (e, conseqüentemente mais habitual, a saber, a expressão didático-pedagógicas), por admitir-se o entendimento da *Pedagogia* abranger o pensar a respeito da educação proposta e a *Didática* abarcar a educação que se faz. Portanto, nesse sentido, o reflexionar (considerando-se o cerne do duvidar), que integra o planejar, vem muito antes, ainda que perpassa todo o fazer. Sem perder de vista, o entendimento de que na práxis, a complexidade de suas interligações, resulta em uma complementação recíproca. Que ‘naturalmente’, sofre ressignificações e reapropriações por parte de cada professor, frente aos desafios da mediação no processo de aprendizagem-do-ensino-aprendizagem-da-docência.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na atualidade o componente curricular de Ensino Religioso (ER) a ser ministrado no nível da Educação Básica, na Etapa do Ensino Fundamental, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (BRASIL, 2018a), apresenta sua fundamentação epistemológica centrada na(s) Ciência(s) da(s) Religião (ões) – (CRs). Bem como, sua qualificação profissional é regida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Licenciatura em Ciências da Religião (DCNCR), pois, “O curso de licenciatura em Ciências da Religião constitui-se como habilitação em nível de formação inicial para o exercício da docência do Ensino Religioso na Educação Básica”, (BRASIL, 2018b, p. 1.

[...] o **conhecimento religioso**, objeto da área de Ensino Religioso é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões). Essas Ciências investigam a manifestação dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades enquanto um dos bens simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte. De modo singular, complexo e diverso, esses fenômenos alicerçaram distintos sentidos e significados de vida e diversas ideias de divindade(s), em torno dos quais se organizaram cosmovisões, linguagens, saberes, crenças, mitologias, narrativas, textos, símbolos, ritos, doutrinas, tradições, movimentos, práticas e princípios éticos e morais. Os fenômenos religiosos em suas múltiplas manifestações são parte integrante do substrato cultural da humanidade. (BNCC, 2018a, p. 436, grifo do autor).

Considerando-se estas características, o presente estudo possui como objetivo examinar dificuldades geradas para os docentes pela ausência do livro didático em beneficiados estudantes nas aulas do componente de ER. Fundamenta-se em pesquisa de campo que integrou o primeiro capítulo da dissertação de mestrado (DAMASCENO, 2016), realizada no Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões – UFPB⁴². Bem como, baseia-se em investigações e estudos realizados após a sua defesa. No sentido de analisar práticas

⁴²Sublinha-se que o conteúdo deste texto, resulta do período de estudo e análise do estado da arte, que diz respeito as relações que o tema da nossa atual pesquisa de doutorado, em desenvolvimento no PPGCR/UFPB, possa admitir e a releitura da nossa produção acadêmica. Por conseguinte, é que, também, envolve diretamente a releitura da pesquisa do mestrado que propôs como objetivo, averiguar se o modelo de Formação Continuada de Professores de Ensino Religioso contribuía com os professores de ER no ensino do tema “função e valores da tradição religiosa”; a qual ficou intitulada “Formação continuada de professores de Ensino Religioso: do conteúdo das ciências das religiões à prática na sala de aula de ER” e encontra-se disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/8781/2/arquivo%20total.pdf>> Acesso em: 01 set. 2020.

pedagógico-didáticas desenvolvidas por docentes de ER em suas aulas, mediante problemas e compreensões sublinhados pelos mesmos⁴³.

Posto isso, acentua-se que essas perspectivas abordam relações dentro da Formação Continuada de Professores de Ensino Religioso (FCPER), relativas ao modelo desenvolvido a partir do ano de 2006, como formação continuada presencial (HOLANDA, 2011, p. 149), pelo Sistema Municipal de Ensino da cidade de João Pessoa.

Igualmente, fundamenta-se em alguns trechos de caráter inédito, de falas de professores aqui descritas (sobre os quais, ressalta-se que são fragmentos que integram os arquivos dessa pesquisa, através das entrevistas realizadas, ainda que alguns deles não tenham feito parte do texto final da dissertação). Principalmente, quando nessas relações consideram-se fatos como as médias apresentadas abaixo – que estão alicerçadas na Tabela 01 da dissertação (DAMASCENO, 2016, p. 22-24):

Quadro 1: das médias relativas ao grupo de professores participantes da pesquisa.


Categorias	Média em anos
Faixa etária dos professores entrevistados	51,8
Tempo total de atuação como professor na carreira docente	14
Tempo total de exercício no componente curricular de ER	7,8

Fonte: Tabela 01 (DAMASCENO, 2016, p. 22-24).

Sendo assim, nas seis partes que compõe a estrutura deste texto, após estas considerações iniciais e apontar a fundamentação teórica e metodologia aplicada em sua constituição, em sua terceira parte apresenta-se quatro recortes de trechos de entrevistas, nos quais os docentes sublinham a respeito da ausência do livro didático. No quarto ponto, ao versar-se sobre o livro didático, comenta-se a organização do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e analisa-se algumas pesquisas na área do tratamento dedicado ao livro didático para o componente curricular de ER.

O quinto item, com base nesse contexto identificado anteriormente, ao examinar as dificuldades relativas a ausência do livro didático na sala de aula do Ensino Religioso, questiona a responsabilidade por essa privação e acentua algumas consequências dessas

⁴³ Práxis que por admitir-se diversas relações analíticas sobre os seus eventos – numa perspectiva de continuidade – torna necessário observar-se que diversas outras relações dessas habilidades e competências (além das registradas e acentuadas neste texto assim como em outros) também são possíveis.



dificuldades a partir da relação entre os esforços destes professores versus o distanciamento do Sistema Educativo.

Infere, ao questionar o que pode justificar dentre as consequências das dificuldades averiguadas: os professores de ER chegarem ao ponto de necessitarem colocar as suas mãos em seus próprios bolsos para pagar a produção de material didático para os estudantes; ser dado esse tipo de tratamento para os estudantes no componente curricular de ER; e até quando precisa permanecer essa não disponibilidade do livro didático na formação do cidadão brasileiro?

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLOGIA APLICADA

Por apresentar as mesmas características da dissertação, como um modelo alternativo de pesquisa-ação, identificada conforme uma pesquisa descritiva, segundo a concepção de Andrade (2002), orientada a observar, registrar, analisar, classificar e interpretar os fatos (ANDRADE, 2010, p. 112), uma pesquisa social aplicada Gil (1994, p.44), com uma abordagem qualitativa e do tipo bibliográfica.

Nesse viés, observa-se que este artigo de revisão literária de resultado de pesquisa (TEIXEIRA, 2010, p.43), tanto fundamenta-se teoricamente quanto metodologicamente ao tratar com os mesmos sujeitos de pesquisa (os dez professores e professoras envolvidos na pesquisa, identificados pelo termo e uma numeração do tipo: ‘Professor nº’), ou seja, os mesmos dados coletados na pesquisa do mestrado. Bem como, no que diz respeito aos métodos dialético (LAKATOS; MARCONI, 2011, p. 100-105) e funcionalista (Ibidem, p. 110) assume de forma inter-relacionada algumas de suas perspectivas.

AS OBSERVAÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A AUSÊNCIA DO LIVRO DIDÁTICO

Do mesmo modo que em estudos anteriores (DAMASCENO, 2018a, 2018b), sobreleva-se que as maneiras como os docentes buscam minimizar suas dificuldades, também, neste caso (dos percalços advindos da ausência do livro didático em beneficiados estudantes nas aulas do componente de ER e o superaras suas consequências, as quais afetam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos) abrange o entendimento na direção conforme sublinha Vitor Paro de proporcionar condições para que o estudante se eduque:

[...] Ele precisa ser sujeito!



Significa que ele só aprende se for sujeito.

Se não, não vai aprender nunca.

Significa que **ele só aprende se quiser**.

É esse segredo da educação.

Então, o *mais importante* é que você *propicie condições* para o aluno *querer aprender* [...]

O Fundamental do educador é exatamente propiciar condições para que ele queira aprender [...]

O ensino tem que ser intrinsecamente desejado. Intrinsecamente bem feito.

Pois não existe, “eu educo fulano”, existe, “eu propicio condições para que fulano se eduque”, ele é o sujeito, ele é o autor [...] (PARO, 2013).

Nesse viés, seguem alguns recortes de trechos das entrevistas com os professores que tratam do exame da nossa problemática:

Rapaz sem dúvida.

Porque nós temos (eh!), ou melhor, na Rede nós não temos nenhum livro. Assim, que seja disponibilizado para o aluno. Mas nós temos a Inês Carniato, com a sua coleção, que os professores usam, aderem, mas não foi fornecido para o aluno.

E nós temos necessidade de continuar pesquisando enquanto professores não ficar só ali.

Então nós vamos a internet, nós vamos aos livros de história, nós vamos aos livros que trabalham a ética, nós vamos aos livros de educação, para corrermos atrás de material de forma de trabalhar os conteúdos. Então é por aí.

(Professor 07).

[...] a gente não tem livros para os alunos. E eu acho que a mudança seria significativa se houvesse um livro de Ensino Religioso o qual a gente pudesse (eh!) se orientar. A gente tem esse livro (posso), (esse livro) de “Somos capazes de comunicar” de Ensino Religioso, (de Ensino Religioso) de Maria Inês Carniato.

Isso aqui seria, é o livro do professor, mas se os alunos pudessem também adquirir, seria muito melhor para a gente poder trabalhar.

Porque a gente trabalha com que?

A gente trabalha tirando xerox e sai custoso para a gente em relação as xerox.

E a gente assim, podia mudar.

Por isso que eu estou dizendo assim: não houve muita mudança, porque continua ainda.

É um ensino. Tem conteúdos maravilhosos?

Tem, (tem) muita coisa a se ver.

Mas não tem livro!

Então, fica muito dificultoso para a gente poder trabalhar, para a gente poder se embasar, justo (como) fazem as outras disciplinas.

Eu acho que o Ensino Religioso deixa muito a desejar com relação a isso, aos livros, aos livros didáticos.

(Professor 10).

[...] é um problema sério para que o próprio professor também faça o seu trabalho.


Não há livros, inclusive, em todos esses anos em que eu trabalhei, não há livros dentro da temática [...]

É uma crítica que eu faço, dura, dura a Secretaria de Educação do Município de João Pessoa.

É uma crítica dura que eu faço. É (eh!), a ausência do material didático. Pois, ele é fundamental, é fundamental!

Digo, vou repetir, não! Não é (apenas porque é) fundamental.

A ausência do material didático é terrivelmente desgastosa (sic)



[termo empregado no sentido de desgastar, consumir, degradar, gastar], a ausência é desgastosa, é terrível para o professor.
(Professor 03)

Olha, utilizar [porque] o professor precisa estar buscando sempre outros meios, (não é?). Então, eu utilizo (não é?), eu busco em outras fontes, eu pesquiso pela internet, busco artigos que trabalham essas questões.
Porém, sinto dificuldade de colocá-los em prática na sala de aula, devido à escassez da sala de aula, (não é?).
Os recursos não são dados.
Para você ter ideia quando a gente chega com um texto, eu passei no ano passado, seis meses para imprimir um material didático na escola e não consegui!
Então, como que o professor vai trabalhar com as (as) temáticas que são de suma importância para o conhecimento, para o desenvolvimento, para o aprendizado do aluno? Quando o espaço físico, a escola, a direção, o município não disponibiliza recursos para isso!
(Professor 05)

Notabiliza-se que nessas falas, as relações atribuídas a Maria Inês Carniato, dizem respeito a sua coleção “Religião no Mundo”, da editora Paulinas, conforme Holmes (2016, p. 95) registra que “Ao final de 2006 foi efetivado a escolha do livro didático com a participação dos professores”; de acordo com o respaldo da análise e parecer técnico da Prof.^a Dra. Neide Miéle, do curso de Ciências das Religiões da Universidade Federal da Paraíba.⁴⁴ Ademais, como a autora na época desenvolveu o trabalho de coordenação do ER, ela esclarece que:


Foi feita a escolha do Livro Didático, avaliando 3 (três) coleções: Editora Vozes; Editora Paulinas e Editora Scipione. Os critérios avaliados foram: conteúdos; valores financeiros e proselitismo. O livro da Scipione foi o primeiro eliminado, pois não atendia os critérios avaliados. Enquanto os livros das outras editoras eram excelentes. Porém a Coleção da Vozes era a mais cara de todas as Editoras. Logo, por este motivo, a escolha ficou com a Coleção de Ensino Religioso das Paulinas da autora Inês Carniato. (HOLMES, 2007).

Destas práticas resultam diversos artigos científicos, monografia de curso e dissertações de mestrado (CLÁUDIO, 2015; SILVA, 2018) sobre diversas relações com o livro didático de ER nesse contexto das escolas e da Rede Oficial do Sistema Municipal de Ensino da cidade de João Pessoa.

O LIVRO DIDÁTICO

No que diz respeito ao livro didático, o entendê-lo por meio da análise (BITTENCOURT, 1998) e considerá-lo como Machado acentua, em seu propósito de buscar

⁴⁴Pensando o Ensino Religioso. Entrevista: Pesquisa sobre o Ensino Religioso - João Pessoa -PB. Disponível em: <<https://www.pensandoensinoreligioso.com.br/2012/05/>> Acesso em: 14 set. 2020.



responder questões geralmente citadas, “ou reformulá-las, evidenciando as limitações no sentido em que são, frequentemente, interpretadas”, a respeito de que “Qualidade, quantidade, custo e atualização são pontos sobre os quais diversas questões, pertinentes ou impertinentes, tempestivas ou intempestivas, têm sido formuladas no diagnóstico ou na proposição de políticas públicas para o livro didático” (MACHADO, 1996, p. 30), dificilmente é possível encontrar algum docente que tenha uma opção por não trabalhar em uma sala de aula com um livro didático. Precipuamente, quantos mais alunos ele necessitar assistir em sua turma.

Nos dias atuais, verifica-se que existe um crescimento significativo no investimento de editoras no mercado do livro didático brasileiro. Assim como, ao examinar-se os catálogos dessas editoras, averigua-se que existe, praticamente, livros que podem ser utilizados por todos os componentes curriculares que constituem a Base Nacional Comum Curricular brasileira (BRASIL, 2018).

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD

No Brasil, ao observar-se as características, conceitos e a história do livro didático (KLUCK, 2015); examinar-se a organização que o Ministério da Educação (MEC) propõe na página do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); a importância a respeito do “Guia do Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD para o ano de 2020⁴⁵ e pesquisar-se a Resolução nº 15, de 26 de julho de 2018 (a qual dispõe sobre as normas de conduta no âmbito da execução do PNLD), (BRASIL, 2018c), verifica-se que na atualidade as considerações são muito claras ao reconhecer:

A importância da participação do professor e dos profissionais da educação no processo de escolha dos materiais no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD;

A transparência no processo de escolha;

As diversidades sociais e culturais que caracterizam a sociedade brasileira, bem como o pluralismo de ideias e as concepções pedagógicas no processo de escolha;


As responsabilidades atribuídas pelo PNLD a toda comunidade escolar, especialmente redes de ensino, gestores escolares e professores;

(BRASIL, 2018c, p. 1).

Posto isso, constata-se que desde a apresentação dos editais⁴⁶ de convocação das condições e especificações para os interessados em participar do processo de aquisição de

⁴⁵ Guia PNLD 2020. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/13410-guia-pnld-2020>> Acesso em: 10 set. 2020.

⁴⁶ Programa do Livro. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do->



obras didáticas, literárias e recursos digitais destinados aos estudantes, professores e gestores de todas as etapas do nível da educação básica pública, até o instante da chegada dos livros didáticos nas mãos dos estudantes brasileiros, esses processos apresentam mudanças significativas e uma melhora contínua.

O livro didático para o componente curricular de ensino religioso

No que diz respeito ao Ensino Religioso, pesquisas como a de Cláudia Kluck sobre o livro didático do ER, a qual buscou em diferentes bancos de dados (KLUCK, 2015, p. 73); a de Bruno Garrido (2012, 2008); a de Rodrigues, Gilz e Junqueira (2009), dentre outras pesquisas e trabalhos acadêmicos desenvolvidos, comprovam as editoras de livros didáticos têm empreendido uma atenção crescente também ao componente curricular de ER.

Nesse contexto, ao considerar-se os “elos entre os diversos campos que o ato de investigação aciona no sujeito pensante: o campo conceitual, o campo metodológico, o campo cognitivo e o campo afetivo” (GUIMARÃES, 1996, p. 74), compreende-se a utilização do material didático como “uma maneira de instrumentalizar professor e aluno”. O qual, adequado a proposta do ER:


[...] visa a superação das tradicionais aulas de religião e busca conteúdos que tratem da diversidade de manifestações religiosas, dos seus ritos, das suas paisagens e símbolos, as relações culturais, sociais, políticas e econômicas de que são impregnadas as diversas formas de religiosidade. (RODRIGUES; GILZ; JUNQUEIRA, 2009, p. 192).

Por conseguinte, ao constatar-se que não faltam nem editoras, nem livros, para que o professor de Ensino Religioso possa desenvolver o processo de ensino-aprendizagem da mesma forma que os professores dos demais componentes curriculares o fazem. Emerge a questão: porque o estudante brasileiro das escolas públicas não é contemplado com o livro didático no componente curricular de Ensino Religioso?

DIFICULDADES RELATIVAS A AUSÊNCIA DO LIVRO DIDÁTICO NAS AULAS DE ER

Ao analisar-se algumas inconveniências geradas para os docentes pela ausência do livro didático em benefício dos estudantes nas aulas do componente de ER no contexto das

livro/consultas/editais-programas-livro> Acesso em: 12 set. 2020.



escolas da Rede Oficial do Sistema Municipal de Ensino da cidade de João Pessoa, conforme descritas pelos docentes acima, é fundamental considerar-se dois aspectos. O primeiro é que

[...] em si, tanto o livro didático como a formação do professor de Ensino Religioso remetem para uma trajetória de discussões, saberes, lacunas, desafios, avaliações e avanços. Entretanto, é necessário um cuidado para não aplicar à docência categorias e pressupostos oriundos de outros contextos, pois se entende o trabalho docente como resultante: de interações de saberes advindos da experiência vivida; de teor composto, ou seja, feito de múltiplas escolhas epistemológicas.(GILZ, 2013, p. 17).


O segundo, é relativo ao fato de que é possível observa-se no Brasil, de um modo geral, dados períodos de incertezas e temores quanto a implementação de novos componentes curriculares na Educação Básica – como foi com Artes, Educação Física, etc. Tempos em que, com relação ao componente da vez, geralmente, apresenta-se um certo vácuo relativo a atenção empreendida na formação de professores, plano de carreira profissional e aprimoramento de material didático, entre outros – como alguns típicos acontecimentos que se repetem na história da educação (SAVIANI, 2013).

Épocas essas, como verifica-se, são marcadas por fortes tensões, incertezas, temores e disputas de poderes, nos mais diversos campos sócio-políticos (BOUDIEU, 2007)⁴⁷, os quais são mais intensas em alguns estados e cidades brasileiras do que em outras. Conseqüentemente, com o componente curricular de ER não foi e, ainda, não tem sido diferente.

A responsabilidade pela ausência do livro didático

Posto isso, como na cidade de João Pessoa não foi desigual, ao examinar-se a questão: “porque o estudante brasileiro das escolas públicas não é contemplado com o livro didático no componente curricular de Ensino Religioso?”, constata-se que se trata de uma pergunta que não é possível discordar que ela atesta “um problema sério para que o próprio professor também faça o seu trabalho”. Do mesmo modo, o fato de que “Não há livros, inclusive, em todos esses anos em que eu trabalhei, não há livros dentro da temática”, indica que permanecer após esses 14 anos (a contar desde que no ano de 2006 o componente de ER foi integrado nessa Rede), permite “crítica que eu faço, dura, dura a Secretaria de Educação do Município de João Pessoa. [...] É (eh!), a ausência do material didático” (Professor 03). Visto

⁴⁷ Como afirma o autor em sua teoria dos campos sociais, o campo caracteriza-se por ser o espaço social em que agentes e instituições disputam o monopólio para seu capital cultural, seja político, religioso, econômico, pedagógico, artístico etc.



que, suscita outra indagação: por que essa Rede nem se quer proporciona algum material didático próprio para dar apoio aos professores de ER em suas aulas?

Principalmente, porque, de acordo com o PNLD atual, desde os editais de convocação das condições e especificações do livro didático, constata-se que não existe nenhuma menção de livro didático para o componente curricular de ER. Atitude essa, da qual não é dada nenhuma justificativa pelo MEC. Mesmo após a publicação da BNCC versar sobre esse componente curricular com uma orientação tão propícia.

Visto que, ela constituir-se “como um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018a, p. 7, grifo do autor) e seu principal objetivo institui a mesma como “balizadora da qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito”⁴⁸.


Por consequência, necessariamente, nem as escolas, nem a Secretaria de Educação municipal devem ser culpadas pelo estudante não receber o livro didático para estudar no componente curricular de ER. Já que essa competência pertence ao MEC. Contudo, no sentido mais propício para a formação do estudante como um cidadão “a mudança seria significativa se houvesse um livro de Ensino Religioso” (Professor 10).

Os esforços dos professores versus o distanciamento do sistema educativo

Assim, dentre as consequências das dificuldades averiguadas que prejudicam o processo de ensino-aprendizagem desses estudantes que não recebem o livro didático de ER, como nos demais componentes curriculares, essa do professor ter que produzir todo o material didático que os alunos terão acesso em suas aulas, apresenta o agravante dos docentes também terem que pagar pela produção desse material.

Pois, independentemente de eles entenderem que “nós temos necessidade de continuar pesquisando enquanto professores não ficar só ali” (Professor 07); que “o professor precisa está buscando sempre outros meios, (não é?) [...] eu busco em outras fontes, eu pesquiso pela internet, busco artigos que trabalham essas questões” (Professor 05). E investirem na compra de livros, “Mas nós temos a Inês Carniato, com a sua coleção, que os professores usam,

⁴⁸ O que é a BNCC? Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>> Acesso em: 04 set. 2020.



aderem” (Professor 7); “Isso aqui seria, é o livro do professor”, (Professor 10); com finalidade de estudar “para correremos atrás de material de forma de trabalhar os conteúdos” (Professor 07) e assistir à produção particular desse material. Questiona-se: o que leva este Sistema Municipal de Ensino a distanciar-se dessa forma, até chegar ao ponto dos docentes que lecionam em sua Rede Oficial terem que tirar dinheiro do seu pequeno salário para poder ofertar material didático aos estudantes?


É claro que o que o professor recebe, muito pouco do seu salário não dá para comprar livros. Mas eu dentro dos meus, das minhas possibilidades eu adquiri livros que hoje eu jamais eu adquiriria. Eu comprei umas quatro coleções. Gastei mais de quatro mil reais. Mas livros especiais, espetaculares para a religião, para o Ensino Religioso, para a formação, num é? Das nossas crianças, os nossos brasileirinhos. (Professor 03).

Uma vez que, averigua-se que “Os recursos não são dados. Para você ter ideia quando a gente chega com um texto, eu passei no ano passado, seis meses para imprimir um material didático na escola e não consegui! [...] o município não disponibiliza recursos para isso! (Professor 05). Ou seja, com relação a cópias xerográficas, observa-se que os professores pagam muito caro para poderem trabalhar: “Porque a gente trabalha com que? A gente trabalha tirando xerox e sai custoso para a gente em relação as xerox”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Então, ao examinar-se esses inconvenientes gerados para os docentes pela ausência do livro didático em beneficiados estudantes nas aulas do componente de ER, constata-se que para a atuação profissional da docência destes professores essas dificuldades são angustiantes, impiedosas, cansativas e desagradáveis. “Digo, vou repetir, não! Não é (apenas porque é) fundamental. A ausência do material didático é terrivelmente desgastosa (sic) [termo empregado no sentido de desgastar, consumir, degradar, gastar], a ausência é desgastosa, é terrível para o professor. (Professor 03).

E a gente assim, podia mudar.
Por isso que eu estou dizendo assim: não houve muita mudança, porque continua ainda.
É um ensino.
Tem conteúdos maravilhosos?
Tem, (tem) muita coisa a se ver.
Mas não tem livro!
Então, fica muito dificultoso para a gente poder trabalhar, para a gente poder se embasar, justo (como) fazem as outras disciplinas.
Eu acho que o Ensino Religioso deixa muito a desejar com relação a isso, aos livros, aos livros didáticos. (Professor 10).



Dessarte, se por um lado, é lamentável que no Brasil o clamor pela educação para o exercício da cidadania ainda seja tão ignorado ao ponto de privar-se os seus estudantes de um acesso ao livro didático. Por outro lado, esses professores representam uma vertente dos docentes brasileiros que seconstituem como verdadeiros cidadãos.

Os quais, nos lugares mais distintos, do Caburaí (RR) ao Chuí (RGS), os professores não fogem à luta e, se for necessário,vão além de si mesmos.Até chegarem ao pontode colocar as suas mãos em seus próprios bolsos para proporcionar a esperança que eles nutrem, de que só é possível uma formação para o exercício da cidadania, àqueles que forem de maneira mais propícia “Muito-Bem-Educados”.

Entretanto, por mais louvável que sejam esses atos, não se deve confundi-losnem muito menos se valer deles, para justificar algum motivo pelo qualé dado esse tipo de tratamento para os estudantes no componente curricular de ER. Pois, dentre as indagações que resultam do exame dessas dificuldades, mormente, ao observa-se a normatização do componente curricular de Ensino Religioso apresentada pelo MEC, por meio da BNCC, da qual espera-se que “ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais” (BRASIL, 2018a, p. 8), urge uma solução para a pergunta: Até quando precisa permanecer essa não disponibilidade do livro didático na formação do cidadão brasileiro?

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas**. São Paulo: Atlas, 2002.

ANDRADE, **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo: Atlas, 2010.

BOURDIEU, Pierre.A economia das trocas simbólicas. In: Sergio Miceli (Organizador).**A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectivas, 2007. (Coleção estudos). Disponível em: <<https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/06/BOURDIEU-Pierre.-A-economia-das-trocas-simb%C3%B3licas.pdf>> Acesso em: 16 set. 2020.

BRASIL.**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 02 set. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 5 de 28 de dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciência(s) da(s) Religiã(ões) e dá outras providências. Brasília-DF: MEC/Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno.2018b.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2019-pdf/105531-rcp005-18/file>>
Acesso em: 03 set. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 15, de 26 de julho de 2018.** Dispõe sobre as normas de conduta no âmbito da execução do Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília: MEC/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/Conselho Deliberativo, 2018c. Disponível em: <https://www.lex.com.br/legis_27685705_RESOLUCAO_N_15_DE_26_DE_JULHO_DE_2018.aspx> Acesso em: 10 set. 2020.

BITTENCOURT, C. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, C. (Organizador). **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 1998.

CLAUDIO, Aldenir T. **Ensino Religioso:** estudo sobre proposta curricular com base no FONAPER e BNCC.2015. 159 f. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, João Pessoa, 2015.

DAMASCENO, Sidney A. da C.; **Formação continuada de professores de ensino religioso:** do conteúdo das ciências das religiões à prática na sala de aula de ER. 2016. 186 f. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões. João Pessoa, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/8781/2/arquivo%20total.pdf>> Acesso em: 07 set. 2020.

DAMASCENO, Sidney. A performance dos professores de ensino religioso: feedbacks das práticas pedagógico-didáticas registradas na formação continuada. In: Congresso Nacional de Educação, 5., 2018, Olinda. **Anais eletrônicos do V CONEDU.** Olinda: Realize, 2018a. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/46070>> Acesso em: 07 set. 2020.

DAMASCENO, Sidney. **O ensino religioso e a transposição didática:** uma compreensão para o exercício profissional na docência do componente curricular. Riga/Letônia: SIA OmniScriptum Publishing/Novas Edições Acadêmicas, 2018b.

GARRIDO, Bruno S. Livros didáticos de ensino religioso: análise da construção da polêmica no discurso da mídia. In: **Revista Acta Scientiarum.** Language and Culture. Maringá, v. 34, n. 2, p. 207-215, jul. - dec., 2012. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/262047961_Livros_didaticos_de_ensino_religioso_analise_da_construcao_da_polemica_no_discurso_da_midia> Acesso em: 13 set. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1994.

GILZ, Claudino. Produção do conhecimento histórico educacional: o livro didático e os saberes do fenômeno Religioso. In: Simpósio Nacional de História, 27., 2013, Natal. **Anais eletrônicos do XXVII Simpósio Nacional de História,** Conhecimento histórico e diálogo social. Natal: Associação Nacional de História (ANPUH-BRASIL). Disponível em:

http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364920965_ARQUIVO_CLAUDINOGLZProddoconhechisteducaoial.pdf Acesso em: 14 set. 2020.

GUIMARÃES, Raul. B. Tecendo redes e lançando-as ao mar: o livro didático de Geografia e o processo de leitura e escrita. In: **Livro Didático e Qualidade de Ensino em diferentes tons e variadas melodias**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). jan./mar. n. 69, vol. 16, ano 1996. p. 64 – 68. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Livro+did%C3%A1tico+e+qualidade+de+ensino/ca3f438d-8d1e-457c-99af-a6f62f6f523c?version=1.3&download=true> Acesso em: 15 set. 2020.

HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro. **A formação de professores no ensino religioso**. In: JUNQUEIRA, Sergio A., WAGNER, Raul. (Organizadores). O ensino religioso no Brasil. Curitiba: Champagnat, 2011. (Coleção Educação: religião).

HOLMES, Maria J. T. Implantação do Ensino Religioso na rede pública municipal de ensino de João Pessoa. Simpósio Internacional em Ciências das Religiões. 1., 16 a 18 de julho, João Pessoa/PB, 2007. Anais do ISimpósio Internacional em Ciências das Religiões: Pluralismo. **GT4: O ensino de religiões na escola**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Slides (diapositivos). Publicação Virtual Pindorama Records. ISBN 978857745108.

HOLMES, Maria José Torres. **Ensino Religioso: esperança e desafios? Reflexões da prática do cotidiano escolar**. Florianópolis: Saberes em diálogo, 2016.

KLUCK, Cláudia R. C. C. de O. B. **O papel dos livros didáticos na construção do Ensino Religioso**. 2015. 224 f. Curitiba. PUC/PR, 2015. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Teologia. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7433399.pdf>> Acesso em: 12 set. 2020.

LAKATOS, Eva M; MARCONI, Marina de A. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2011.

MACHADO, Nilson. J. Sobre livros didáticos: quatro pontos. In: **Livro didático e qualidade de ensino**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). jan./mar. n. 69, vol. 16, ano 1996. p. 22 – 28. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/2064/2033> em: 15 set. 2020.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Escolar Democrática**. In: Vídeo Gestão Escolar Democrática. PARO, V. H. Tempo de minutagem da descrição do trecho no vídeo, início aos 6:40, término aos 8:10. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-TG1rfDVq_A&t=427s> Acesso em: 01 set. 2020.

RODRIGUES, Edile M. F.; GILZ Claudino; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. Cultura material escolar e Ensino Religioso: um caminho para a formação do professor de ensino religioso. In: **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 26, jan./abr. 2009. p. 181-195.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2013. (Coleção memória da educação).



SILVA, Maria da P. L. da. **Eixos temáticos do Ensino Religioso na obra de Inês Carniato: uma análise nos livros didáticos da coleção Ensino Religioso fundamental.** 2018. 186 f. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões. João Pessoa, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/14024/1/Arquivototal.pdf> Acesso em: 13 set. 2020.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.



CAPÍTULO 23

GINÁSTICA ENQUANTO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Siony Rocha de Sousa, Mestre em Educação Física, UNIVASF

RESUMO


O surgimento da ginástica na escola relaciona-se com o início da própria Educação Física, entre os séculos XVIII e XIX. Atualmente a ginástica é um dos conteúdos da educação física, previsto pela Base Nacional Comum Curricular, porém pouco evidenciada no ambiente escolar. Este trabalho tem como objetivo descrever e analisar questões relacionadas à ginástica na escola, a partir de uma prática pedagógica realizada em uma escola estadual de ensino médio, localizada na cidade de Juazeiro do Norte-CE. As aulas a serem investigadas foram ministradas nas turmas do 2º ano do ensino médio. Trata-se de pesquisa qualitativa, de cunho descritivo, do tipo relato de experiência. Os instrumentos norteadores foram a observação participante e diário de campo. Dentre os principais achados identificamos alguns reveses que mobilizam a não inserção desse conteúdo na prática pedagógica do professor, os quais estão associados à falta de materiais, prevalência do esporte e questões relacionadas a diferenças de gênero, dentre outros fatores. A ginástica é um fenômeno sociocultural que não pode está desligado da escola, considerando que este ambiente social apresenta maior significância para aquisição de determinados conhecimentos. Desse modo, é necessário o desenvolvimento estratégias metodológicas, que direcionem as aprendizagens de forma reflexiva e não autoritária, contribuindo efetivamente para a formação integral dos escolares.

Palavras-chave: Ginástica. Educação Física Escolar. Ensino

INTRODUÇÃO

A prática pedagógica da Educação Física na educação básica promovenão apenas a educação do corpo, mas propicia o desenvolvimento de diversas habilidades através das práticas corporais, as quais representam “manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história” (BRASIL, 2018, p. 213). De modo que suas especificidades colaboram para a promoção do desenvolvimento integral dos alunos através dos conhecimentos da cultura corporal.

Nessa lógica, a Educação Física possibilita o acesso às práticas corporais que se propõem a enriquecer a experiência de crianças, jovens e adultos, por meio dos jogos,



esportes, lutas, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas, e danças, desenvolvidas dentro e fora da escola (BRASIL, 2018).


No Brasil, o advento da Educação Física no ambiente escolar, de acordo com Ferreira (2002 *apud* SOUSA, 2010), se deu ainda no século XIX com a implantação de atividades físicas, sendo pouco depois, obrigatória à realização de exercícios de ginástica e dança. Assim, o surgimento da ginástica na escola relaciona-se com o início dessa disciplina, entre os séculos XVIII e XIX, mediante a ascensão do Movimento Ginástico Europeu; evidenciada pelas escolas de ginástica alemã, sueca e francesa, e que se propagou por diversos países (COSTA *et al*, 2016).

Atualmente a ginástica é um dos conteúdos da Educação Física, e está previsto pela Base Nacional Comum Curricular, (BRASIL, 2018). Contudo, se observa que esse tema não é efetivamente trabalhado no ambiente escolar. Betti (1999) associa isso principalmente à utilização demasiada dos esportes tradicionais nas aulas de educação física, o que nesse caso contribuiria para modalidades como atletismo e ginástica serem utilizados como forma de aquecimento. Pereira e Cesário (2011), também nos chamam a atenção para esse contexto onde a ginástica aparece apenas como coadjuvante das práticas esportivas ou nos momentos de aquecimento/alongamento, o que limita o trato da ginástica na educação física escolar.

Embora o número de praticantes de ginástica tenha aumentado no Brasil ainda é um esporte com investimento limitado, tanto na formação de atletas, como técnicos, como espaços apropriados para sua prática. Quando se pensa em ginástica na escola observa-se que apesar de ser um dos conteúdos clássicos, encontra-se negligenciado e praticamente ausente das aulas de educação física. (AYOUB, 2004; BARBOSA-RINALDI; SOUZA, 2003).

Isso é resultado na maioria das vezes de uma formação inicial deficiente, principalmente com relação ao desenvolvimento de atividades gímnicas, expressivas, dança, folclore e outras (BETTI, 1999). Costa *et al* (2016) também sinalizam para a realização do planejamento pedagógico que ano após ano, se torna “repetitivo”, e acaba sendo um dos fatores que levam os professores a executarem sempre as mesmas tarefas e em função do comodismo, recorrem ao tradicional desenvolvimento de esportes na escola.

Desse modo, se faz necessária à reflexão e “retomada” do lugar da ginástica na escola, pois a mesma apresenta-se como elemento sociocultural importante para a formação dos



discentes, tanto individual, quanto coletivamente, sobretudo considerando que as práticas corporais vão além do ambiente escolar e se relacionam com o trabalho, saúde, lazer, e o próprio trato corporal.

Este trabalho tem como objetivo descrever e analisar questões relacionadas à ginástica na escola, a partir de uma prática pedagógica realizada em uma escola estadual de ensino médio, localizada na cidade de Juazeiro do Norte-CE.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que de acordo com Minayoesse tipo de investigação (2001, p.21,22):


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.

Portanto, a utilização dessa metodologia se fez pertinente para compreender os fatores que mobilizam o trato dos conteúdos da educação física na escola, especificamente a ginástica. Esta pesquisa é de cunho descritivo, do tipo relato de experiência. Os instrumentos norteadores envolvem a observação participante e diários de campo, além de registros feitos através de fotos e vídeos.

As aulas de educação física aconteceram no 2º ano do ensino médio, em uma escola estadual de ensino médio, localizada na cidade de Juazeiro do Norte-CE. A intervenção ocorre no período de três meses, são descritos os pontos relevantes concernentes ao período estudado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A ginástica é um exercício físico que possui inúmeras subdivisões, abordamos as principais formas de ginástica da atualidade, como as modalidades competitivas: artística, rítmica, aeróbica, que embora sejam elencadas pela BNCC no bloco concernentes ao esporte, acreditamos ter alguns elementos comuns com as formas não competitivas (geral, de condicionamento físico, e de conscientização corporal), e por isso optamos em trabalhar de forma sequenciada. O conteúdo foi apresentado aos alunos, iniciando-se com uma contextualização histórica com relação ao desenvolvimento e inserção da ginástica dentro e




fora da escola, partindo para a exposição de como da ginástica na contemporaneidade, levando-os a conhecer e perceber a sua importância enquanto conteúdo da cultura corporal.

O desenvolvimento de atividades físicas semelhantes às realizadas por atletas seria algo utópico de imaginar a realização por esse grupo de alunos, uma vez que algumas técnicas e movimentos requerem materiais e espaços específicos, especialização em idade inferior a faixa etária do ensino médio, além de necessitar de um período de tempo superior ao trabalhado. Além disso, destacamos que uma quantidade significativa desses alunos eram sedentários, e que não é o objetivo da educação física na escola a formação ou desenvolvimento de atletas.

Baccin e Souza (2009) afirmam que embora o ensino da técnica dos esportes seja um elemento inerente ao processo de apreensão do conteúdo em Educação Física escolar, já que é através da sua apropriação, que se torna possível demonstrar que as atividades corporais aperfeiçoaram-se à medida que a prática social humana foi se tornando refinada, faz-se necessário refletir os sentidos e o seu significado desses conhecimentos, os quais não se encontram “aprisionados” a realização de gestos técnicos/motores.

Dessa forma, buscamos tematizar os conteúdos, aproximando-os da realidade dos alunos, relacionando as suas experiências anteriores, tendo em vista suas habilidades e limitações, bem como os recursos disponíveis. No início das aulas eram realizados exercícios de alongamento visando melhorar a flexibilidade e preparar o corpo para exercícios físicos mais elaborados, atentando também que essa capacidade física é fundamental para a realização de alguns exercícios próprios da ginástica, e partir daí foram trabalhados alguns movimentos elementares: como a corrida, saltos, saltitos, rolamentos, equilíbrios, aviões, estrelas, paradas de mãos, giros, etc.

Nas aulas iniciais houve certa rejeição a ginástica por parte dos alunos. A “cultura do futebol” e de esportes convencionais como futsal, voleibol, basquetebol é algo a ser superado nas aulas de educação física, e logo em nossas primeiras abordagens lidamos com o estranhamento. Parte dos alunos vivenciou predominantemente a prática esportiva durante o ensino fundamental, e pela ginástica ser algo incomum, causou certa recusa num primeiro momento.




Pereira *et al* (2010) ao discorrer sobre os conteúdos que não tem preferência entre os escolares constatou que os conteúdos ginásticos sofrem rejeição entre a maioria dos alunos, “o não gostar da ginástica escolar também se relaciona com as possibilidades culturais fora da escola”, pouca instrução e acesso a essas práticas tendem a encaminhar a esse processo de desaprovação. Daí, a necessidade da inserção desse conteúdo desde os anos iniciais da educação básica não apenas nos documentos oficiais, mas, sobretudo na prática pedagógica desenvolvida nas escolas.

Além disso, outro aspecto observado no decorrer do estudo foi no que diz respeito às relações de gênero. É válido ressaltar que gênero não é empregado aqui considerando apenas padrões e diferenças biológicas, fisiológicas e anatômicas, mas diz respeito a valores históricos, sociais e culturais atrelados a homens e mulheres. A cerca disso Silva e Melo (2011) complementam a ideia afirmando que muitas diferenças são postas social e culturalmente e decorre para além das vivências anteriores de cada aluno, preconceitos e comportamentos estereotipados, o que contribui para a valorização de um gênero e detrimento do outro.

De forma mais específica ao adentrarmos no campo da educação física nos deparamos com um espaço que historicamente foi atribuído ao homem, assim as relações de gênero sempre se manifestam com maior ênfase, uma vez que é comum a ligação do homem a atos onde são necessários a utilização de seus atributos físicos, enquanto as mulheres estão relacionadas a atitudes e sentimentos de apreensão, valores contrapostos aqueles desenvolvidos em algumas práticas corporais (CORRÊA, NUNES, GRAEFF, 2012).

Contudo, ao tratarmos da ginástica por ser um esporte que requer um nível considerável de flexibilidade e leveza na realização de algumas provas e modalidades como a ginástica rítmica que na sua forma competitiva é realizada apenas por mulheres, houve certa discordância em relação à participação em algumas aulas por alunos do gênero masculino, o que provocou a necessidade de discussão sobre as diferenças e preconceitos. E dessa forma foi enfatizada tantas vezes que se mostrou necessário perceber a ginástica como elemento em que se prioriza, assim como, nos demais conteúdos desenvolvidos na escola, o aperfeiçoamento como seres humanos, não apenas num sentido biológico, mas especialmente considerando suas dimensões sociais e culturais, e que isso está além do ambiente escolar, diz respeito à vida cotidiana, e portanto necessária a reflexão com relação a essas questões,



visando atitudes de cooperação e respeito. Contudo, ainda assim alguns alunos permaneceram resistentes quanto à realização de determinados movimentos, que julgavam ser realizados apenas por mulheres.

No decorrer das aulas a “adesão” por parte dos alunos aconteceu gradativamente. Como forma de avaliação, optou-se pela realização de pesquisas, relatórios e por fim a realização do Festival de Ginástica Geral, o evento foi realizado como a última etapa desse período de intervenção. Dessa maneira, como os recursos e espaços eram limitados, foi proposto que cada turma organizasse uma apresentação contendo elementos básicos que poderiam estar vinculado a quaisquer das modalidades da ginástica. Foram estabelecidos alguns critérios de avaliação e a apresentação se deu em formato de competição.

Cada turma contava com um líder que conduzia a organização do evento em conjunto com o professor. A criação e montagem tanto dos materiais utilizados, como da apresentação coreográfica foi deixada a cargo de cada grupo, sendo que o professor intervia e monitorava as construções, que ocorriam prioritariamente em momentos de aula. Ao final do período da intervenção, foram realizadas as apresentações pelos alunos participantes no ginásio da escola, os quais se mostraram ao final, satisfeitos e surpresos com os resultados alcançados.

Assim, através do desenvolvimento dessa prática pedagógica, foi possível desenvolver formas de ensinar/aprender a execução de técnicas e movimentos ginásticos. E além do treinamento de habilidades físicas e motoras, desenvolvemos outras competências relacionadas, sobretudo, aos processos de trabalho em equipe e atitudes de cooperação, socialização, organização e enfrentamento de questões socioculturais que se relacionam ao desenvolvimento desse conteúdo na escola.

Contudo, ressaltamos que ainda há um caminho a ser percorrido, para que a ginástica se torne um conteúdo frequente nas aulas de educação física na escola, uma vez que a previsibilidade desse e de outros conteúdos nos documentos norteadores da disciplina não garante a realização efetiva nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ginástica assim como os demais conteúdos da educação física é um fenômeno sociocultural que não pode está desligado da escola, uma vez que o espaço escolar é dos

ambientes sociais com maior significância para aquisição de determinados conhecimentos, além de mostrar-se adequado e proveniente ao desenvolvimento de inúmeras habilidades.

Como afirma Bezerra, Ferreira Filho e Feliciano (2006) a ginástica é uma modalidade fundamental para o pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes já que proporciona o aprimoramento de capacidades físicas fundamentais como força, flexibilidade, velocidade e outros, além de possibilitar a reflexão de diversos aspectos culturais vinculados a essa modalidade.

Nesse sentido, se faz necessária que a prática pedagógica em educação física saia do plano teórico e se efetive nas escolas, desvinculando-se da primazia dada aos esportes, de forma a proporcionar as aprendizagens de forma reflexiva, não autoritária, mas comprometida efetivamente com a educação integral e com a cultura física dos escolares. É impreterível reconhecer as limitações da formação inicial, contudo é essencial buscar estratégias metodológicas de forma que outros conteúdos da educação física venham ser privilegiados no trato pedagógico.

REFERÊNCIAS

AYOUB, E. **Ginástica geral e educação física escolar**. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 2004.


BARBOSA RINALDI, I. P.; SOUZA, E. P. M. de. A Ginástica no percurso escolar dos ingressantes dos cursos de licenciatura em educação física da Universidade Estadual de Maringá e da Universidade Estadual de Campinas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, SP, v. 24, n. 03, p.159-173, maio 2003.

BACCIN, E.V.C. SOUSA, M.S. A Técnica no Ensino dos Esportes: Relações Entre o Campo de Conhecimento das Ciências Sociais e das Ciências Naturais. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n.3, p.127-143, 2009.

BETTI, I. C.R. Esporte na escola: mas é só isso, professor? **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 1, n. 1, p. 25 -31, junho/1999.

BEZERRA, S.P.; FERREIRA FILHO, R.A.; FELICIANO, J.G. **A Importância da aplicação de conteúdos da Ginástica Artística nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental de 1ª A 4ª SÉRIE**. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte – 2006, 5(especial):127-134

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.



CORRÊA, J.T. NUNES, L. GRAEFF. B. Reflexões sobre aulas de Educação Física separadas por sexo e mistas a partir da vivência no PIBID EF FURG. **JT.Revista Didática Sistemica**, 339-352, 2012. 2012.

COSTA, A.M.L.; PEREIRA, V.L.; PALMA, A.P.T.V. O Papel Da Educação Física Enquanto Disciplina Escolar. **4º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar**. Londrina, 2009.

PEREIRA, Ana Maria; CESARIO, Marilene. A ginástica nas aulas de educação física: o aquecimento corporalem questão. **R. da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 22, n. 4, p. 637-649, Dec.2011 .

PEREIRA, F. M. *et al.* Os escolares detestam os conteúdos ginásticos nas aulas de educação física: motivos e alternativas. **R. da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 21, n. 2, p. 209-221, 2. trim. 2010.

SILVA, F.F., MELO, E.M.B. (orgs.) **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação** [recurso eletrônico] –Uruguaiana, RS: UNIPAMPA, 2011.

SOUSA, J.C. **História da Educação Física como Disciplina Escolar**. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

CAPÍTULO 24

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E EDUCAÇÃO EM SAÚDE: PERSPECTIVAS EMANCIPATÓRIAS NA FORMAÇÃO MÉDICA

Tatiana Almeida Couto, Discente do Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e Saúde, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Josiane Moreira Germano, Docente do Curso de Bacharelado em Fisioterapia, Centro Universitário Filadélfia

Sérgio DonhaYarid, Docente Titular do Curso de Graduação em Odontologia, Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e Saúde, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia


RESUMO

Este estudo objetiva refletir sobre a docência em ensino superior em um componente curricular teórico e prático em um curso de Graduação em Medicina. Trata-se de artigo que reúne um conjunto de experiências referentes ao período de abril de 2019 a abril de 2020 em uma universidade pública localizada no interior da Bahia. Para tanto, utilizou de estratégias metodológicas alinhadas à Paulo Freire e David Ausubel, educadores importantes para a educação problematizadora com vistas à liberdade com possibilidades de novos conhecimentos por meio da aprendizagem significativa. Destas experiências é possível recolher um profundo processo de aproximação com o território, seja no processo de mapeamento territorial (cartografia) ou por ações de educação em saúde. Diante disso, é possível elencar alguns eixos analíticos como: o papel da universidade na formação humanística; a urgência do estreitamento dos vínculos entre a universidade com as populações; a formação em medicina referendada ao sistema de saúde vigente, o Sistema Único de Saúde; a docência como ferramenta facilitadora do processo ensino-aprendizagem a partir da pedagogia da problematização e aprendizagem significativa e, a própria articulação entre as duas teorias como ferramentas para ampliar a capacidade cognitiva de todos os envolvidos acerca dos movimentos existentes no território.

Palavras-chave: Educação Superior. Ensino. Aprendizagem. Docentes. Universidades.

INTRODUÇÃO

O ensino superior nas profissões da área de saúde passou por transformações resultantes tanto das alterações do perfil demográfico e epidemiológico da população, quanto da complexa exigência em relação às práticas em saúde executadas. As qualidades demandadas na formação dos profissionais da área da saúde intentam que sejam feitas apostas em outro modo de compreendê-las para desenvolvê-las, o que requer que a universidade




repense o seu papel na sociedade construindo outras formulações pedagógicas e organizacionais do trabalho docente (VILLARDI; CYRINO; BERBEL, 2010).

Denota-se que um dos grandes desafios das graduações em saúde é articular teoria e prática, uma vez que, tradicionalmente o ensino sempre esteve atrelado ao modelo hospitalocêntrico, cunhado por AbrahanFlexner, em 1910. Esta perspectiva, endossava o discurso da medicina como poder hegemônico, reduzindo o hospital como instância máxima para o cuidado, já que era neste âmbito que se encontravam os recursos com maior complexidade e densidade tecnológica, conhecidas atualmente por tecnologia duras. Faz-se necessário destacar que a tecnologia proporcionou o aumento da expectativa de vida, por meio do diagnóstico clínico e também da proposição de tratamentos para causas bastante específicas, como efeito, produziu um grande distanciamento nas habilidades relacionadas, territórios das tecnologias leves.

Com isso, o desafio da formação profissional, é que essa esteja interessada na vida das pessoas e articulada às políticas públicas e no estreitamento do vínculo com o sistema de saúde vigente, o Sistema Único de Saúde (SUS). Também é importante que nas formulações pedagógicas das universidades considerem: a capacidade de análise do contexto das práticas que realizam; a compreensão do processo de trabalho; o exercício da comunicação no cuidado; a atenção a problemas e necessidades de saúde; o senso crítico com relação às intervenções realizadas; e o permanente questionamento sobre o significado de seu trabalho (PAIM, 1996).

Assim, compreende-se que é necessário ampliar as metodologias de ensino na graduação disputando um outro espaço, produzindo então, rupturas com o modelo rígido de ensino para fornecer elementos filosóficos, conceituais, políticos e metodológicos que compõem as habilidades essenciais aos profissionais de saúde (KRUZE; BONETTI, 2004). Apesar de várias propostas pedagógicas que dão visibilidade para métodos de aprendizagem que coloquem os discentes no papel de protagonista, impera-se nas graduações, a valorização da aprendizagem por memorização e conteudista (AUSUBEL, 2003).

Durante a formação em medicina ainda verifica-se em áreas como a propedêutica, a centralização nas tecnologias duras, e nas abordagens clínicas, a relação de garantia das prescrições e solicitações de exames em detrimento da abordagem centrada na pessoa e




família, assim como o déficit da aplicabilidade teórica e a compreensão da organização dos serviços de saúde (FÔNSECA et al., 2016).

Observa-se os desafios da prática docente com currículos tradicionais, conteudistas e com tendências pedagógicas alicerçadas no modelo hegemônico. Esses desafios, soma-se na área de saúde com o aumento da privatização do ensino superior, avanço do neoliberalismo e ainda, a ausência do apoio do Estado no fomento de políticas públicas que favoreçam a universidade, a ciência e a pesquisa em todos os seus aspectos.

Compreende-se que um modelo formativo, baseado nas características hegemônicas (lidas como biomédicas, tecnicistas e privatistas), são incapazes de garantir o desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitem aos futuros médicos um olhar emancipatório de modo com que suas práticas sejam humanizadas e de valorização e defesa da vida. Portanto, é necessário que a formação seja baseada na interrelação da teoria e a prática por meio de encontros com as múltiplas potências construídas nos distintos territórios da vida, produzindo diálogos, discussões e conhecimentos sobre os mais complexos modos de existências.

Em que pese, o modelo hegemônico tenha sido a grande aposta da formação acadêmica, em tempos de avanço do neoliberalismo, alguns autores se destacam por pensar linhas de fuga para a formação universitária, a partir da aproximação entre universidade e a sociedade (por meio do tripé: ensino-pesquisa-extensão e ainda, na promoção de ações comunitárias) abrindo assim, visibilidades às produções de existências plurais em cada território. Isso quer dizer que, não deve haver cisão entre esses pares, uma vez que são capazes de produzir conhecimentos, compromissos e engajamentos na luta por uma sociedade melhor.

Ainda que o grande desafio é entrelaçar saberes advindos da academia com os conhecimentos da população, um dos modos interessantes e interessados em problematizar e dar visibilidade às necessidades de saúde é a educação em saúde num caráter emancipatório e dialógico. Vale-se ressaltar que apesar da educação em saúde ser um dispositivo educativo, suas práticas podem ser imperativas e profissional-centrado, por este motivo, este estudo afasta-se do que Paulo Freire chamou de educação bancária. Nossa proposta, tem conciliação com práticas que reconhecem a pluralidade cultural, as redes de solidariedade e apoio mútuo




que são produzidos pela população e que tem função primordial para que a formação seja cada vez mais próxima daquilo que emerge e pulsa nos territórios.

Assim, a educação em saúde como uma das possibilidades de cuidado, produção de vida e saúde é uma ferramenta que deve ser discutida com os discentes em todas as ações realizadas na Unidade de Saúde da Família (USF), equipamentos/movimentos sociais, domicílios e a universidade. Diante disso o questionamento central deste estudo é: quais as potências da atuação docente em componente curricular teórico e prático em um curso de Graduação em Medicina? Desta maneira, este estudo tem como objetivo refletir sobre a docência em ensino superior de componente curricular teórico e prático em um curso de Graduação em Medicina.

MÉTODO

Este estudo integra as experiências sobre a docência universitária em supervisionamento de Atividade Prática em Saúde da Família I em um curso de Graduação em Medicina no interior do estado da Bahia, no período de abril de 2019 a abril de 2020 a grupos de discentes que variam dependendo da constituição da turma por semestre. Sendo que nesse período foi possível o acompanhamento de uma turma (com 11 discentes) no primeiro semestre de 2019, duas turmas (com oito discentes cada) no segundo semestre de 2019 e duas turmas em andamento (com 12 discentes cada) no primeiro semestre de 2020, iniciado em 02 de março e com suspensão das atividades desde o dia 18 de março desse ano, entre as medidas adotadas de prevenção ao contágio e contenção da propagação do novo coronavírus (COVID-19).

O componente curricular de Atividade Prática em Saúde da Família I é ministrado no ciclo de terminalidades e é constituído por 51 horas de teoria e 85 horas de prática (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA, 2012). A proposta desse componente curricular costuma acontecer semanalmente, no turno oposto à prática, ou seja, a intenção é que haja interrelação entre teoria e prática, na qual está organizado da seguinte forma: cinco horas são destinadas às atividades práticas em uma USF do município enquanto três horas são ocupadas por atividade teórica a ser desenvolvida no campus da universidade, nas mesmas turmas da prática.



As atividades práticas envolvem os discentes com a equipe de Saúde da Família na USF, nos domicílios e território sob acompanhamento docente e de outros profissionais do serviço para realização dessas práticas. Espera-se que os discentes conheçam o do processo de trabalho, e a organização da estrutura da USF como: rotina da sala de vacina, atividades da enfermagem, farmácia, sala de procedimentos, recepção, atividades do Núcleo Ampliado de Saúde da Família-Atenção Básica, saúde bucal e profissional médico, quando possível.


Dentre as atividades propostas, realiza-se pelos discentes a cartografia territorial na área de abrangência da USF e nos atos de atividades como visitas domiciliares, por exemplo. As atividades gerais do estágio podem ser realizadas em duplas, trios ou individualmente, a depender do planejamento com a docente e os membros da equipe da USF e da estrutura da Unidade.

A atividade teórica, por sua vez, consiste na problematização da prática, pautando-se na reflexão, estudo e debate de temas previstos no componente, utilizando como ancoradouros para a aprendizagem, as situações vividas da realidade. E é essencial que durante o semestre os discentes adquiram competências para realizar a cartografia do território, realizar atividades coletivas, visitas domiciliares e abordagem individual na Atenção Primária em Saúde (APS).

RESULTADOS

Para fomentar as discussões, busca-se proporcionar metodologias mais ativas com maior participação dos discentes de forma crítica e co-responsável. Os direcionamentos das aulas visam contemplar a aquisição de competências e habilidades para produzir ações na APS como: consultas no método clínico centrado na pessoa; desenvolvimento de habilidades de comunicação em saúde; discussões de abordagem familiar e comunitária na consulta e na visita domiciliar; reflexões sobre territorialização, educação popular e clínica ampliada; desenvolvimento de práticas assistenciais e de educação em saúde no território e na USF e compreensão da Política Nacional de humanização, acolhimento e trabalho em equipe.

Durante as aulas práticas nas USF, busca-se redistribuir os discentes nas seguintes atividades: planejamento das atividades diante das pactuações com a equipe de Saúde da Família; territorialização e construção do mapa do território e memorial; discussão em grupo



sobre os documentos existentes na Unidade (formulários, cadernos de atendimentos); conhecimento da Unidade e rotinas da equipe; observação dos fluxos da Unidade; realização de atividades; acolhimento; visitas domiciliares com abordagem centrada na família; acompanhamento de consultas do enfermeiro(a) e médico(a).


Como ferramenta para proporcionar maior arcabouço para as aulas teóricas, sugere-se que sejam feitas leituras de capítulos de livros, artigos, documentos ministeriais dos mais variados assuntos passando por: territorialização no qual a USF está inserida e o município; abordagem domiciliar; abordagem comunitária; educação em saúde, educação popular em saúde, educação continuada e educação permanente em saúde; Método clínico centrado na pessoa (MCCP); fases do encontro clínico, passos da consulta; comunicação em saúde; empatia; afeto; vínculo; Método Calgary; registro na Atenção Primária (SOAP); abordagem centrada na família; genograma; ecomapa e Planejamento Estratégico Situacional. Para melhor recolhimento das dúvidas e aproveitamento do debate, estas discussões costumam ocorrer durante as rodas de conversas e exposição dialogada.

Como estratégia pedagógica utiliza-se diversos recursos metodológicos como: materiais ilustrativos (cartazes, dinâmicas, vídeos) com a pertinência de adequação da linguagem, reconhecendo os múltiplos saberes, a fim de proporcionar escuta qualificada e diálogo, rodas de conversa, discussões de caso e jogos.

Com isso, verifica-se que alguns discentes ressignificam seus olhares quando é percebido a relevância da educação em saúde e os seus efeitos nos cuidados com os usuários e família, assim como para a equipe e o grupo de discentes.

Diante dessa multiplicidade de propostas metodológicas observa-se que no processo de ensino-aprendizagem há a motivação para o empoderamento e o aprendizado ativo, crítico. Para a consolidação deste processo, busca-se articular os conhecimentos trazidos pelos discentes a partir de discussões que dão subsídio para a prática no território.

As ações educativas contemplam temáticas que abrangem todos os ciclos de vida. Nestes espaços busca-se reconhecer os saberes prévios dos usuários e famílias para que as ações sejam realizadas através de estratégias pedagógicas emancipatórias e que caiba na vida das pessoas que partilharão destes encontros educativos realizados com os discentes e a equipe de saúde. Assim, as competências e habilidades adquiridas buscam embasar o discente para



que possa aprender durante o processo e conheça o embasamento científico e a relevância da realização de educação em saúde na atuação profissional, seja individualmente ou como membro de equipe de saúde.


Desde meados de março desse ano, no município, estão sendo vividas as particularidades diante da pandemia pelo novo coronavírus (COVID-19), sendo portanto um contexto que exige reflexões e reorganizações nos modos de produção em todos aspectos da vida, inclusive dos planejamentos de atividades realizados no que se refere aos encontros com usuários e com as equipes das duas USF em que estavam sendo realizadas as aulas práticas, assim como com os discentes em sala de aula. Portanto, diante das recomendações do Ministério da Saúde houve a suspensão das aulas e foi realizado com os discentes um diálogo virtual para a sensibilização sobre o momento vivido e as potências no que se refere às necessidades. Emergindo a consciência para a empatia, a responsabilidade social pela docente e discentes sobre a continuidade do trabalho de educação em saúde a ser mantido nos territórios, com sujeitos nas comunidades em que estamos inseridos, além da pertinência de pensar sobre o papel da universidade nesse contexto de crise.

DISCUSSÃO EDUCAÇÃO EM SAÚDE COMO FERRAMENTA DIALÓGICA E PROBLEMATIZADORA NA PRÁTICA DOCENTE

Para desempenhar as discussões acerca dos aspectos emancipatórios da formação ancorados na perspectiva de educação problematizadora, faz-se necessário trazer para a cena alguns pontos importantes sobre as concepções, apostas e sentidos que são abarcados na ideia de educação em saúde enquanto ferramenta para o cuidado e valorização do conhecimento popular.

Na educação em saúde é importante ressaltar os desenhos que podem ser construídos nas relações com o outro. Nota-se que as relações podem assumir um caráter imperativo ou co-produtivo que facilitam a participação comunitária ou restringem-se ao cumprimento das orientações outorgadas pelos profissionais. Pode limitar-se à atenção às doenças, mas também pode ser ferramenta para produção do cuidado e de gestão compartilhada com os serviços de saúde.

Observa-se que a relação com o outro pode ser fundamentada na imposição ou na troca de saberes, na escuta e nos conhecimentos dos mais múltiplos modos de existir em



sociedade. Em termos educacionais, diz respeito ao que Paulo Freire denominou de educação bancária (tradicional) e educação libertadora/problematizadora. E é com esse olhar sobre alteridade que traremos os aspectos da educação em saúde como desafio que a docência universitária se vê, em um jogo com muitas adversidades, apontando a complexidade da exequibilidade da educação em saúde, uma vez que carrega em si fundamentos das mais diversas ordens (políticos, sociais, econômicos, filosóficos, religiosos, sociais, culturais, linguísticos) e ainda, constrói modos de produção de subjetividade individual e coletiva em sociedade.


Desta maneira, a educação em saúde necessariamente está ligada à própria concepção de saúde, que apesar de ter vários avanços, ainda é um conceito que mantém disputa direta com o reducionismo de sua amplitude e opera sob às tendências hegemônicas médicas e mercadológicas nas políticas de saúde. Essas que tangenciam o sentido do cuidado numa visão bastante comportamentalista, endereçando as ações de educação em saúde à modificação comportamental, apesar das diretrizes e princípios do SUS se remeterem a autonomia do sujeito.

Então, é diante deste cenário, afilado à hegemonia, que a formação e a prática docente por meio de seus atores têm a tarefa de disputar outros sentidos da educação em saúde e educação na saúde que precisam repensar os seus modos de construir os seus currículos e estar nos territórios.

Para corroborar com as práticas produzidas pela docente, o sentido de educação em saúde opera numa dimensão que valoriza a aprendizagem sobre o processo saúde-doença, discute os efeitos de algumas patologias na saúde, permite o conhecimento dos equipamentos sociais e também fabrica saberes com os territórios, observando e refletindo sobre a constituição cotidiana das pessoas e suas relações com o mundo.

O processo educativo não pode ser uma prática libertadora ao implicar na negação do mundo como realidade ausente dos homens, e por isso, requer a reflexão crítica da relação do homem com o mundo, estabelecendo-se uma interrelação dinâmica, processual e contínua (FREIRE, 1987).

Assim, o pensamento freiriano vai muito além do método de alfabetização de jovens e adultos. Sua visão de mundo, sua proposta ética, política e pedagógica para uma educação



crítica e reflexiva, traz em si uma complexidade e necessidade de atualização que devem ser incorporadas nas discussões para a construção de um outro perfil de profissional médico (GOMES; REGO, 2014).


Com isso, nota-se que é importante trazer elementos pedagógicos mais amplos, como os de Freire para a educação, dando visibilidade à solidariedade e ao diálogo como instrumentos de mudanças possíveis da sociedade, em um constante compromisso de libertação dos homens. Se o homem "compreende sua realidade, pode propor hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções" (FREIRE, 1994, p.30). Partindo disso, reforçamos que a educação libertadora, problematizadora, se faz dialógica na educação dos homens entre si. Por meio do diálogo há a possibilidade de troca de vivências e a comunicação crítica para a abordagem de temáticas selecionadas como prioritárias e para o melhor reconhecimento da realidade na qual estão imergidos (FREIRE, 1987).

Ainda sobre o diálogo em Paulo Freire, ressalta-se que é criação, é pulsão de vida. Por um lado, exige o abrir dos olhos para desvelar a realidade; e, por outro lado, implica o agir superlativo para a mudança. Isso quer dizer que o diálogo tem duplo sentido de dizer e fazer o mundo historicizado pela intersubjetividade humana (SILVA; MURARO, 2016).

Isso demonstra que o pensamento freiriano está totalmente relacionado e associado à construção de uma visão política e social. Carril, Natário e Zocal (2017, p.73) denotam que “para Freire, o saber que homens e mulheres trazem foi construído no seu cotidiano, nas relações, nas histórias de vidas, nos experimentos pelos quais passaram e até pelas narrativas de seus familiares”.

De acordo com Moreira (2000), os ensinamentos fazem parte da cultura. É por meio dessa aprendizagem que o homem pode lidar construtivamente com a mudança sem deixar-se dominar ou fragilizar-se por ela, adquirir a informação sem sentir-se impotente frente a sua grande disponibilidade e velocidade de fluxo. Por meio dela, poderá trabalhar com a incerteza, a não-causalidade, a não-dicotomização das diferenças.

Assim, é preciso que a prática educativa valorize a presença da universidade nos territórios onde a vida acontece (FREIRE, 2014). Diante disso, Moreira e colaboradores (2007, p.509) tem demonstrado que a educação não se limita apenas no contexto institucional, com outras palavras, os autores entendem que a formação deve encontrar-se com os territórios




da vida, aproximando todos os sujeitos dos mais distintos serviços de saúde e educação com os movimentos sociais que operam neste contexto.

Outro ponto a ser considerado é o modo no qual o docente desempenha a sua prática pedagógica. Observa-se a importância de levar em consideração os conhecimentos que os discentes trazem de suas experiências de vida. Na educação, o indivíduo deve ser o sujeito, a partir disso, não cabe a um o papel de educar o outro. É um espaço de troca, de aprendizado no coletivo, de aprendizado na intersubjetividade, no diálogo, na pulsão de vida.

Destarte, pesquisas em cursos de graduação em medicina, como a de Villardi, Goldfarb e Berbel (2015) indicam que os objetivos da utilização de metodologias problematizadoras é uma aposta de uma formação em saúde para superar a educação centrada no conhecimento do professor. Para as autoras, isso possibilita uma educação problematizadora, na qual o discente desempenha papel central na busca do conhecimento, a partir do desenvolvimento da capacidade de “aprender a aprender”. Ressalta-se que o “aprender a aprender” também é: aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser e estar na qual Silva, Miguel e Teixeira (2011) apontam que esse “aprender a aprender” proporciona uma visão ética, humanística e de responsabilidade social, características importantes na prática no SUS.

Em que pese a existência de movimentos de valorização dos saberes trazidos das vivências dos discentes, é importante ressaltar que as tendências neoliberais e os arranjos políticos conservadores, têm sido um dos grandes desafios no papel da universidade em nossa sociedade. Isto quer dizer que, o modo de pensar a universidade, e conseqüentemente a docência, produz como efeito uma formação conteudista e hegemônica como base do processo formativo. Diante de cenários capturados por essa lógica tradicionalista, experiências como esta são importantes por dar visibilidade e valorização à APS nos cursos de graduação em medicina. Sendo assim, essas ações educativas trazem propostas de construções de saberes que evitam a adaptação, o comodismo e a postura com ausência de interação consigo, com o outro ou com o mundo (FREIRE, 2014).

Então, também refletimos que o tornar docente é um papel bastante complexo, uma vez que essas tensões produzem bastantes desconfortos no real sentido do processo formativo. Ressalta-se que a produção de subjetividade no capitalismo neoliberal, faz com que o docente,



deste componente curricular, em especial, esteja constantemente disputando um outro conceito de saúde e de formação diferente daquele que restringe à medicina hegemônica liberal.


De acordo a Freire (2014), formar vai além do treinamento de destrezas do educando. Na prática educativo-criativa deve-se entender que ensinar não é a transferência de conhecimento, mas a construção de possibilidades para a produção do mesmo. Na relação de educador e educando é necessária a autonomia para a formação desse indivíduo, de forma a ser estimulada a sua participação no diálogo e no processo de aprendizagem. A escuta ao outro é importante para o estabelecimento de vínculo e aprendizado crítico. Compreendendo que o pensar crítico em Paulo Freire é alimentado pela problematização e reflexão acerca do mundo comum, é imprescindível o diálogo, o qual por sua vez é o único capaz de gerá-lo (SILVA; MURARO, 2016).

De acordo com as predileções de Freire, a memorização mecânica sem a problematização e sem vinculação com a realidade, pode ser compreendida apenas como uma “falsa abstração”. O diálogo, ao contrário, possibilita “descobrir a relação com um fazer humano” (FREIRE, 1983, p.52). Nesse processo de ensino e de aprendizagem o professor deve propor estratégias críticas para a compreensão de algo e ao discente a participação também como sujeito de conhecimento, demonstrando suas dúvidas, receios, vivências e sugestões. Essa participação com autonomia no processo de ensino-aprendizagem pode evitar os discursos autoritários (FREIRE, 2014).

OS PENSAMENTOS DE PAULO FREIRE E AUSUBEL COMO CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Como foi discutido no tópico anterior, Paulo Freire é um dos grandes expoentes para pensar uma pedagogia problematizadora. Pesquisas como as de Villardi, Cyrino e Berbel (2015) demonstram que a metodologia da problematização adotada nas novas diretrizes curriculares dos cursos de graduação no Brasil está baseada no referencial teórico de Freire e é marcada pela busca de transformar a sociedade por meio da prática conscientizadora.

Isto quer dizer que os desafios que se apresentam a partir dos fenômenos que acontecem em nossa sociedade produzem efeitos na reorganização das instituições que, apesar da regularidade hegemônica, também operam na produção de outras possibilidades de




vínculos com a população. Apesar de currículos serem bastante alicerçados nos aspectos clínicos e na atenção terciária, alguns os cursos de graduação na área da saúde, por influências de projetos como VER-SUS, residências multiprofissionais e até mesmo pelo próprio movimento produzido pelo SUS, nas mais diversas experiências no país, expandiriam suas experiências para outros espaços, para além daqueles que circunscrevem a universidade e também, adotariam concepções mais amplas, sistêmicas e complexas para a construção do conhecimento em seus componentes curriculares.

Nesse sentido, é importante explicitar que o currículo que compõe esta experiência tem a proposta de Currículo Integrado, organizado em regime de ciclos de formação, esta proposta curricular é bastante inovadora, porém não está isenta de algumas tradicionalidades da medicina clássica. Também é possível enxergar singularidades em disciplinas que direcionam a intencionalidade do tratamento pedagógico para apostar numa proposta formativa que prepare os sujeitos para intervir no meio social também.

As reflexões suscitadas desta experiência, direcionam as análises para as convergências de dois pensadores importantes da educação: Paulo Freire e David Ausubel devido as suas contribuições sobre o processo de aprendizagem. Como já discutido, Paulo Freire, parte do pressuposto que todos são dotados de cultura e saber e, como faz-se necessário problematizar as condições de vida a qual as populações estão inseridas. Enquanto Ausubel, autor da Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), denomina a aprendizagem como uma interação entre os conhecimentos prévios e novos conhecimentos, ou seja, um saber existente e a sua relação com o que venha conhecer desde que faça sentido de maneira não arbitrária e literal. Desta maneira, Moreira (2010, p.2) discorre que na aprendizagem significativa “os novos conhecimentos adquirem significados para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva.”


Isso mostra que a aprendizagem não deve voltar-se ao modelo tradicional, bancário que entende que o discente é receptor e o docente é apenas quem deposita uma série de informações prontas para serem memorizadas, incapazes de atribuir significados. Com Ausubel, compreende-se que o processo de aprendizagem é dinâmico, no qual o discente é ponto de partida e chegada, uma vez que é ele (o discente) quem reconstrói o conhecimento e cria conceitos significativos. Neste modelo construtivista, não é espaço para a repetição sem contextualização que se torna inócua (FURTADO, 1999).



Assim, TAS por sua vez é apresentada como uma teoria cognitivista e construtivista que considera a diversidade de possibilidades para o aprendizado, pois a aprendizagem acontece na relação com o outro, seja entre: discentes, docentes e territórios das mais diversas ordens. Por exemplo, para um discente que já conhece uma UBS, discutir a composição das equipes, a organização do trabalho e como funciona as agendas dos profissionais apenas corrobora com o conhecimento prévio, dando-lhe mais estabilidade cognitiva, talvez mais inteligência. Porém, se a prática profissional for apresentada diante de um contexto domiciliar, com discussões, experimentações por meio de visitas domiciliares, aplicações de tecnologias que permite conhecer as relações entre os membros de uma família (genograma) e as relações dessa família com o território (ecomapa), esse conhecimento prévio ficará mais rico, mais elaborado a medida que acionar esse conhecimento prévio “UBS”. Isto quer dizer que o discente será capaz de construir novos significados, pois a UBS aplica-se à não ao campo conceitual, mas também às tecnologias de cuidado.

Então, é importante destacar que a apresentação dos organizadores prévios pode ser realizada como recursos facilitadores, uma estratégia para a aprendizagem significativa, fazendo a conexão (“ancoradouro provisório”) entre os novos conhecimentos e os conhecimentos já existentes na estrutura cognitiva. Assim será possível o estabelecimento de conceitos, ideias, reflexões que facilitarão a aprendizagem significativa. Tendo-se a possibilidade de contato com materiais familiares ou não. No primeiro caso, da aproximação com os materiais familiares, os organizadores prévios servirão como ancoragem inicial para relacionar os conhecimentos que o indivíduo possui de outras áreas, considerando que não há conceitos, ideias relevantes para uso desse material na aprendizagem. Sendo alguns dos organizadores prévios: textos introdutórios, filmes, discussões, frases, dramatizações, entre outras estratégias (MOREIRA, 2008).

Para exemplificar este processo atrelado à experiência com os discentes do curso de graduação em medicina, nota-se que diante dessas novas aprendizagens significativas, resultantes de interações entre os novos conhecimentos, os aspectos relacionados à UBS, APS, visita domiciliar, tecnologias relacionais ficarão cada vez mais estáveis, diferenciáveis e com mais sentido. Também é importante dizer que esses conhecimentos, posteriormente podem servir como âncora para a construção de novos conhecimentos, ampliando a capacidade cognitiva e construtivista dos discentes. Com isso, é necessário reforçar que “o




conhecimento é construído; não é "dado" pronto. O ambiente pedagógico deve estar preparado para despertar a curiosidade, o questionamento apoiado na própria realidade dos alunos, assim o trabalho educativo passa a ser feito "para" e "com" o educando" (CARRIL; NATÁRIO; ZOCCAL, 2017, p. 74).

Portanto, a discussão sobre a teoria de Ausubel baseia-se no conhecimento que o discente possui e a necessidade do docente facilitar em seu ato de ensinar a organização desses conhecimentos prévios, o que pode ser notado quando os conteúdos teóricos são discutidos na práticas, seja nas UBS ou nas ações de educação em saúde produzidos em conjunto com os usuários. Assim, a interação entre os conhecimentos prévios e novos, tendem a uma aprendizagem facilitada e com um aumento à resistência do esquecimento. Recebendo destaque nas obras de Ausubel os conceitos superordenados e subordinados. O que é importante ressaltar é que tudo isso imprime um grande desafio para os docentes sobre como tornar a estrutura cognitiva dos discentes mais clara, estável e organizada, assim como associar à realidade na qual foram inseridos no momento desta experiência (RONCA, 1994).

Desta maneira, a compreensão da TAS como embasamento para a atuação docente e o planejamento no processo de ensino- aprendizagem é necessário para o protagonismo do discente e do docente, porém com diferentes atribuições. Na qual os docentes devem fazer o levantamento dos conhecimentos sobre a temática discutida, decidir, planejar sobre o material educativo a ser utilizado, verificar se os significados compartilhados tem relação com a exposição e rerepresentar os significados, caso não tenha sido compreendido. Para os discentes cabe a compreensão e a negociação sobre os novos conhecimentos e o aprender significativamente (LEMOS, 2006).

Assim, é possível compreender que as vivências na USF e o envolvimento com todos os membros da equipe de saúde potencializam as discussões em sala de aula. Presume-se que isso é possível pelos significados despertados na experiência que ampliam a capacidade cognitiva e a ancoragem dos conceitos que favorecem a construção de novos conhecimentos. Observa-se que os questionamentos podem ser elaborados pelos próprios discentes, mas também recolhidos em dinâmicas como a "caixa de afetações". Esta dinâmica que é proposta desde o início do semestre no componente curricular, permite fabricações de significados por distintos meios: virtual, manual e fotográfico. Para disparar as afetações com aquilo que vai




experienciar com o território e partindo de três questões disparadoras: “o que eu vi? O que eu sinto do que eu vi? O que eu reflito e faço com isso?”.

Os discentes são motivados para valorizar suas vivências, os seus registros em relatos, com imagens ou gravações. Ao final do semestre, percebe-se que os efeitos produzidos por esta proposta pedagógica favorecem as aprendizagens adquiridas, além dos conteúdos planejados e propostos para a contemplação do Projeto Político Pedagógico do curso, como a relevância da prática de fato, como tendem a perceber a relevância da junção da teoria e prática desse componente curricular. Fazendo um paralelo com as perspectivas teóricas utilizadas neste estudo, a caixa de afetações seria a ferramenta que amplia a aquisição de componentes cognitivos, ancoragens que, somados aos conhecimentos permitem melhorar a compreensão do fenômeno vivido.

E os princípios que tendem a orientar a tomada de decisão sobre estratégias a serem utilizadas no ensino e na avaliação referem-se a: o saber do discente como construtor para o processo de aprendizagem significativa; a organização de material de ensino que considere a estrutura lógica do conhecimento e a estrutura psicológica do discente; a disposição do discente para aprender significativamente. Denota-se que a qualidade do ensino mesmo sendo ideal, não apresentará conseqüentemente a garantia da boa aprendizagem, sendo muitas vezes esperada uma “receita” para o fazer ideal do docente, que sofre influências de julgamento da sua atuação mesmo por indivíduos que não são profissionais, como os pais e familiares de discentes. Destaca-se ainda a compreensão de aprender como o ato do docente em considerar a natureza do conhecimento, do contexto e dos discentes para fazer-se ser entendido e auxiliar no aprendizado significativo. Pois cada ato de ensino é único e exige ações e estratégias pertinentes. A avaliação dessa forma apresentará a análise sobre a aprendizagem do discente e a qualidade do ensino, a ser um momento a permear todo o processo de ensino-aprendizagem (LEMOS, 2006).

Cabendo, portanto, à docente no processo ensino-aprendizagem a medição para o trabalho entre os discentes bem como com a equipe de Saúde da Família e com os usuários e familiares. Pois diante da atuação do discente como sujeito que constrói seu aprendizado, há maior possibilidade de que o aprendizado adquirido seja de fato utilizado na sua atuação profissional, na assistência e independente da especialidade que venha a ser cursada, e utilizando a educação em saúde de forma transversal na sua atuação e de acordo com os



princípios consolidados na sua formação, no que se refere a também valorizar o conhecimento prévio dos usuários e com isso construir novos conhecimentos para potencializar o cuidado de si e do outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desta experiência certamente trazem para a cena a complexidade da formação do médico em nossa sociedade. Evidencia-se que os sentidos da formação de um profissional crítico e reflexivo, comprometido com o mundo e com as pessoas - ou conservador, biologicista e tecnicista - dependerá em grande parte de suas vivências durante o processo de educação. As oportunidades de aprendizagem que extrapolam o âmbito hospitalar ganham visibilidade, uma vez que é importante repensar outros modos de estar nos territórios. A educação em saúde, partindo da perspectiva co-produtiva, parece ser uma das ferramentas possíveis para disputar um outro jeito de “aprender a aprender” a estar no mundo do trabalho, do cuidado e da saúde a partir do diálogo, da escuta e da construção de conhecimento na alteridade.

Destarte, tornar-se médico é um complexo processo que envolve a aquisição de uma cultura profissional específica, portanto, é pouco provável que discentes que convivam e partilhem de ambientes de opressão e desrespeito durante seu processo formativo desempenhem ações democráticas, dialógicas, humanizadas e reflexivas na sua prática clínica. Faz-se necessário reforçar as mudanças curriculares e reiterar outros sentidos para a atuação docente no ensino superior. É importante que a docência universitária em saúde possibilite o compartilhamento de saberes com os discentes com abertura de espaços para reflexões. Também é necessário o planejamento e implementação para as mudanças necessárias no que se refere a melhoria do trabalho com o objetivo de promover interrelação da teoria e da prática.

Por fim, esta experiência possibilita articular dois pensadores bastante importantes para o processo de aprendizagem na qual permite implementar pontos de convergências como: história do sujeito, considerar os saberes já existentes, o diálogo que se estabelece no processo, seja com as pessoas e com conhecimento prévio e o novo, a interação entre todos deve contribuir para que novas relações ocorram. Permitindo concluir que a aprendizagem

significativa, alicerça a construção do conhecimento humano integrando pensamentos e conduzindo o aprendizado em maior amplitude.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. A natureza do significado e da aprendizagem significativa. In: AUSUBEL, D. P. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Paralelo, 2003. p. 71-104.

CARRIL, M.G.P.; NATÁRIO, E.G.; ZOCCAL, S.I. Considerações sobre aprendizagem significativa, a partir da visão de Freire e Ausubel – uma reflexão teórica. *E-Mosaicos. Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ)*. v.6, n.13, p. 68-78, 2017.

FONSÊCA, G. S. et al. A clínica do corpo sem boca. *Saude soc.*, v.25, n.4, p.1039-1049, 2016.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

FREIRE, P. *Educação e mudança*. 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 49.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FURTADO, J. C. S. *O desafio de promover a aprendizagem significativa*. Disponível em: <http://www.unisul.br/download/380/9-exp-integradas/10844/o-desafio-de-promover-a-aprendizagem-significativa.pdf>. Acesso em: 06 maio 2020.


GOMES, A. P; REGO, S. Paulo Freire: contribuindo para pensar mudanças de estratégias no ensino de medicina. *Revista brasileira de educação médica*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 3, p. 299-307, 2014.

KRUZE, M. H. L.; BONETTI, O. P. A formação que temos e a que queremos: discursos acerca da formação em enfermagem. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v.57, n.3, p.371-379, 2004.

LEMOS, E. S. A Aprendizagem Significativa: estratégias facilitadoras e avaliação. *Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*, n. 21, p.53-66, 2006.

MOREIRA, M. A. *Aprendizagem Significativa: a teoria e textos complementares*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

MOREIRA, M.A. *O que é afinal aprendizagem significativa?* Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf>. Acesso em: 06 mai. de 2020.



MOREIRA, M. A. Organizadores prévios e aprendizagem significativa. *Revista Chilena de Educación Científica*, v. 7, n. 2, p. 23-30, 2008.

PAIM, J. S. O ensino das profissões de saúde: entrevista. Rede Ida Brasil, 1996.

PUCHALSKI, C.M. Reconnecting the Science and Art of Medicine. *Academic Medicine*. v.76, n.12, p.1224-1225, 2001.

RONCA, A. C. C. Teorias de ensino: a contribuição de David Ausubel. *Temas em Psicologia*. n. 3. p.91-5, 1994.

SILVA, S.; MURARO, D.N. O diálogo e o pensar certo como prática educativa e democrática na perspectiva de Paulo Freire. In: *Educação Superior: cenários e perspectivas*. MÉLLO, D.E.; FRANCO, S. A. P. (Orgs). Londrina: UEL, 2016. p.114-127.

SILVA, R. H. A.; MIGUEL, S. S.; TEIXEIRA, L. S. Problematização como método ativo de ensino–aprendizagem: estudantes de Farmácia em cenários de prática. *Trabalho, Educação e Saúde*, v.9, n.1, p.77-93, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. *Projeto Pedagógico do Curso Medicina*. 2012. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ccs/images/DIACOL/Cursos/PPC_Medicina.pdf. Acesso em: 02 abr. 2020.

VILLARDI, M. L.; CYRINO, E. G.; BERBEL, N. A. N. *A problematização em educação em Saúde: percepções dos professores tutores e alunos*. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

CAPÍTULO 25

O TRIBUNAL DA ESCOLA: FRAGILIDADE DA ORDEM MORAL NO SÉCULO XXI

Terezinha Pereira Cavalcante, Universidade Federal do Sul e sudeste do Pará
Janayna Soares Souza, Estudante de Pedagogia/bolsista de pesquisa
Pablo Silva de Oliveira, Estudante de Pedagogia/bolsista de pesquisa


RESUMO

A história da escola, enquanto instituição educativa, aponta que esta é herdeira de uma concepção eclesíastica violenta. O lugar da disciplina rígida, da opressão e dos castigos físicos. O professor admirado era aquele mais temido pelos alunos, ou seja, aquele que impunha as punições mais severas. Não é raro encontrar na, atualidade, em sala de aula alunos que fazem referências aos professores autoritários, que impõe na dinâmica de suas aulas o instrumento do medo como mecanismos de controle. Este capítulo apresenta a descrição e análise de uma pesquisa realizada em 2019-2020, por meio do Programa Institucional de Bolsa de Extensão/PIBEX e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica/PIBIC, com a finalidade de mensurar o grau de violências em escolas públicas de Marabá-PA. A pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa/quantitativa e também documental. Para isso utilizou-se como instrumentos metodológicos a observação participante, bem como a coleta de dados que comprovasse os tipos de indisciplinas, agressividade, violência física e simbólica que permeiam o universo das escolas públicas no município de Marabá. Constatou-se que, o sistema ensino, neste município que o mando, o imperativo, a ordem, ainda, são instrumentos bastante utilizados por gestores, (incluindo o quadro técnico) professores/as que se utiliza do *arbitrio cultural* impondo normativas institucionais para manter o controle dos educandos. Ou seja, a escola se assemelha ao tribunal com a diferença que raramente os “réus” não têm defensores.

Palavras-chave: Violência escolar; livros de ocorrência. Tribunal da escolar;

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a instituição escola revelam que ela funciona não apenas como instrumento de transmissão de conteúdos curriculares, para formação técnica para as atividades laborais, e tampouco como produção de conhecimento científico. Ela é a instituição por excelência que influencia no comportamento infante/juvenil, corroborando de forma significativa com a formação da consciência moral do sujeito. Para alguns autores ela reproduz os valores morais e a ideologia de uma classe por meio da inculcação da *ação pedagógica* escolar. Esta ação reproduz a cultura dominante, contribuindo desse modo, para




reproduzir a estrutura das relações de forças. Uma formação social onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima (BOURDIEU e PASSERON, 2009, p. 27).

Sabe-se que antes da existência da escola institucionalizada (como temos atualmente) havia um processo educativo para formação do homem moral, incluindo nesses processos sociais crenças e tradições do senso comum. Sendo assim, concebe-se por educação todo processo formativo que envolve produção do conhecimento, sua prática e sua transmissão por meio de gerações a fio, o que se traduz em toda formação geral do homem em sociedade em todas as dimensões que envolvem a existência humana. A Escola objetivada como espaço de aprendizado o faz parte do processo educacional institucionalizado como tal; consiste em seu espaço estruturado em função de projeto educativo quer seja assumido pelo Estado quer seja do domínio público no âmbito do interesse privado (PASSOS, 2017, p. 35).

Nas palavras de Durkheim (2017) a educação é o meio pela qual a sociedade renova eternamente as condições da sua própria existência. A sociedade só pode viver se existir uma homogeneidade suficiente entre seus membros perpetue e reforce esta a homogeneidade entre os seus membros. Ou seja:

A educação perpetua e reforça esta homogeneidade ao fixar de antemão na alma da criança as semelhanças essenciais que a vida coletiva supõe. Porém, ao mesmo tempo, qualquer cooperação seria impossível sem certa diversidade. A educação garante a continuidade desta necessária diversidade diversificando-se e especializando-se a si mesma. Portanto, ela consiste, em um outro destes aspectos, em uma socialização metódica das novas gerações. Em cada um de nós, pode-se dizer, que existe dois seres que, embora se mostrem inseparáveis, não deixam de ser distintos. Um composto de todos os estados mentais que dizem respeito a penas a nós mesmos e aos acontecimentos da nossa vida pessoal: é o que se poderia chamar de ser individual. O outro é um sistema de ideia, sentimentos, hábitos que exprime em nós não a nossa personalidade, mas sim o grupo ou os grupos diferentes dos quais fazemos parte, tais como as crenças religiosas, as crenças e práticas morais, as tradicionais nacionais ou profissionais e as opiniões coletivas de todo tipo. Este conjunto forma o ser social. Constitui esse ser em cada um de nós é o objetivo da educação (DURKHEIM, 2017, p. 108-109).

As considerações de Durkheim nos levam a crer que a angústia do sistema escolar na atualidade é a de não conseguir formar esse ser social que a sociedade exige. A ordem moral fragilizada, por mais que a escola discipline, oprima há sempre aqueles que escapam de suas amarras. Além disso, as revoluções tecnológicas dos últimos tempos levam as gerações de



jovens a buscarem “formações” em outros ambientes que não seja a família, nem a escola, nem a religião. Cujos ambientes são mais interativos e atrativos.


Nota-se que nos últimos anos, são muitos os discursos afirmando que a escola tem se tornado um espaço violento e desrespeitoso, permeado pelo descaso do/a aluno/a em relação aos conteúdos curriculares ministrados. Há uma violação da ordem moral estabelecida que dá lugar a indisciplina, agressividade e violência física e simbólica. As vítimas, na sua maioria são professores/as que lidam diretamente com a faixa etária infanto/juvenil considerados os violadores da ordem moral.

No entanto, presume-se que esta seja uma via de mão dupla, pois, durante a pesquisa realizada para este trabalho encontrou-se professores/as que em defesa da manutenção da ordem moral institucional, sentem-se provocados pelos estudantes quando estes violam quaisquer normas estabelecidas. Quando isso ocorre o violador sofre as sanções cabíveis conforme a norma moral do regimento escolar, que na maioria das vezes os estudantes desconhecem. A punição de certo modo conforta os espíritos autoritários daqueles que a impõe.

Uma das maneiras encontradas pelas escolas públicas de Marabá para disciplinar os estudantes são os chamados livros de ocorrências. Estes, nada mais são do que um livro de Ata, adquirido em papelaria para registrar os atos de indisciplina, agressividade e violência dos/as alunos/as que violam a ordem moral. O “livro” torna-se uma ameaça. Pois, dependendo da narrativa o estudante passará a ser objeto de escárnio dos demais alunos/as e professores/as.

Diante daquilo que professores/as denominam como caos moral da escola, há aqueles que defendem uma escola que tenha apenas o papel de instruir⁴⁹ para o aprendizado laboral e, propõem que a educação, em termos relacional, deva ser desenvolvida pela família. Não é raro, na atualidade, ouvir professores/as argumentarem que são remunerados para ministrar conteúdos curriculares e que a educação deve ser função dos pais. Tal assertiva aponta para um conservadorismo patriarcal e elitista e mais uma vez reafirma que o sistema educativo é um instrumento de classe.

⁴⁹Entre os defensores dessa concepção está o educador Mario Cortela. No entanto, o discurso do educador não se aplica as classes subalternas que não tiveram oportunidades de ir à escola e que na maioria das vezes aquilo que os estudantes aprendem na escola entram em choque com a cultura e costumes familiares




Porém, não se sabe a que tipo de família esta concepção se refere, considerando que na sua maioria, as famílias brasileiras são desprovidas de quaisquer condições de acompanhamento do desenvolvimento educacional formal dos filhos/as, uma vez que, grande parte dos pais ou responsáveis não tiveram acesso à educação formal. Além do mais, sabe-se que muitas crianças em idade escolar vivem em espaços coletivos, tais como orfanatos, casas de passagens etc., além daqueles que moram de favor com parentes. Ao tentar imprimir “uma bula” para diversidade, pluralidade infanto/juvenil, inseridos na instituição escola, na tentativa de atingir o padrão exigido por parte da sociedade, o que de fato está sendo feito, nada mais é, do que fortalecimento do discurso de uma classe. Nas palavras de Durkheim (2008) o educador deve ajudar as gerações mais jovens a tomar consciência do novo ideal o qual se tende, embora de maneira confusa, e as oriente nesse sentido. Não é suficiente que ele conserve o passado, é preciso que prepare o devir.

A ESCOLA COMO INSTRUMENTO DE IMPOSIÇÃO DA ORDEM MORAL DE UMA CLASSE

Connel, 1995, em um artigo intitulado Educação e pobreza, publicada na 10ª Edição do livro Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública, Apple, et.al. (2002), menciona que as escolas públicas exercem poder tanto por meio da obrigatoriedade de frequentá-las quanto por meio das decisões específicas que tomam. Como exemplo, o autor aponta que as notas escolares não são meros pontos de apoio de ensino. Em suas palavras as notas são minúsculas decisões jurídicas, com *status* legal sobre a vidas das pessoas. Ele ainda argumenta que:

As pessoas pobres, de modo geral, compreendem essa característica da escola. Ela está centralmente presente em suas mais desagradáveis experiências de educação. A experiência vivida pelos estudantes pobres hoje não é, contudo, única. Os sistemas de educação de massa foram criados no século XIX como uma forma de intervenção do estado na vida da classe trabalhadora, para regular e em parte assumir a educação das crianças. A obrigatoriedade legal era necessária porque tal intervenção era amplamente rejeitada (CONNEL, 1995, p. 22).

Compreende-se nesse sentido que num primeiro momento a escola não era vista com bons olhos pela classe trabalhadora, posto que ao homogeneizar a ordem moral, ela rompe com valores morais, costumes e tradições basilares nas relações das famílias e da comunidade. Para alcançar os objetivos a que o Estado se propõe por meio da instituição escolar torna-se



necessário a obrigatoriedade legal. A escola se apropria de um discurso ambivalente entre a regulação e a emancipação⁵⁰. A obrigatoriedade legal dos componentes curriculares, dos horários, do tempo de aprender, sanções, regulamentações transformam a escola em um tribunal. Assim, grandes sistemas públicos de educação não têm o papel apenas de instruir e formar, mas também de impor uma ordem moral, que se articulam em torno da didática, da racionalidade, da disciplina, das práticas repressivas, uma escola não mais caracterizada como nos fala Ariès (1988), pela “promiscuidade das diversas idades”⁵¹.

Toda essa organização pedagógica impositiva da escola por meio da ação pedagógica pode ser definida como a violência simbólica. Nas palavras de Bourdier (2009), todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força.

Freitag, (1985), ao analisar o papel da escola no livro, *Escola, Estado e Educação* parafraseando Bourdieu e Althusser diz que:

A escola atua no interesse da estrutura de dominação estatal e, em última instância, no interesse da dominação de classe. Essa dominação não se dá por via direta, através da aplicação explícita da violência, mas de maneira disfarçada, com o consentimento dos indivíduos que sofrem a violência da “ação pedagógica”. A escola tem, pois, uma função básica de reprodução das relações de produção. Para satisfazê-la, ela age de diferentes maneiras ao nível das três instâncias. As diferentes formas de atuação em seu desdobramento múltiplo, vistas dialeticamente no contexto estrutural global, acabam por se reduzir a uma essencial: o da manutenção e perpetuação das relações existentes (FREITAG, 1985, p. 35).

Presume-se que o esforço da escola, pela manutenção e perpetuação das relações conservadoras existente, seja a ponta do iceberg para explicar as queixas da comunidade escolar no que diz respeito a indisciplina, agressividade e violência. É possível que estudantes desejem romper as estruturas arcaicas as quais a escola está submetida, numa inversão da ordem vigente, enquanto a escola se mantém estática utilizando-se dos mecanismos de controle para subjugar oprimir e reprimir. Nesse sentido, a escola se esforça para inculcar nas crianças e adolescentes valores da classe dominante, às vezes distantes da realidade dos estudantes. Estes em busca do seu lugar social, utilizam como mecanismo de defesa a violação da ordem escolar vigente.

⁵⁰ Sobre os conceitos de regulação e emancipação ver Boaventura dos Santos

⁵¹ Arriada, et.al. *Conjectura*, v. 17, n. 2, p. 37-54, maio/ago. 2012.




A organização do espaço escolar tem sido discutida e analisada por diferentes autores destacando a importância que esta tem na formação moral e intelectual do indivíduo. Desde conservadores como Durkheim, progressistas como Paulo Freire e revolucionários como Gramsci. Para alguns autores os sistemas de ensino nada mais são que espaços de adestramentos, enquanto para outros eles são responsáveis pela formação do cidadão tanto do ponto de vista moral quanto profissional. Nesse sentido pode-se recorrer Mochcovith (1992) que ao fazer uma leitura de pensamento de Gramsci sobre a escola argumenta a estreita relação da educação com a cidadania afirmando que:

Tão importante quanto a alfabetização e as primeiras noções científicas que permitem conhecer a natureza de uma maneira não-mágica, não-religiosa e não folclórica, são as noções sobre “direitos e deveres” que constituem a cidadania, que permitem os indivíduos das classes subalternas situarem-se na sociedade e diante do Estado. Essa é a função educadora e positiva da escola. É nesse sentido que a escola é constitutiva da cidadania (MOCHCOVITH, 1992 p. 64).

Diante dos argumentos do autor pode-se questionar até que ponto o sistema educativo brasileiro se preocupa com a formação de cidadania dos educandos oriundos das classes subalternas? Embora o PNE proponha uma educação de qualidade e que promova a igualdade de direitos, sabe-se que na prática que os alunos das escolas públicas sofrem com o descaso do poder público inserindo-se no conceito de violência. Esse descaso está presente tanto na estrutura física das unidades de ensino quanto na falta de professores qualificados o que se constitui em violência institucional.

Pode-se verificar a organização do sistema de ensino no século XIX tinha por objetivo definir as finalidades da escola primária e os meios de sua universalização. Em razão disso foram muitos os debates sobre a função política da escola e democratização da cultura nas sociedades modernas. O eixo do discurso, naquele período, eram os conteúdos utilizados para a escolarização popular. Estes sofriam oscilações em virtude de diferentes interesses ideológicos, sociais, políticos, religiosos, econômicos e culturais. Segundo as autoras só a partir do século XIX a organização das instituições públicas de ensino passou a reproduzir a ideologia da sociedade burguesa. Essa ideologia pode ser observada nos conteúdos escolares, que visavam o aprimoramento do trabalhador.

No Brasil, a organização das instituições públicas mostrou-se ligada a cópia de métodos de países europeus sempre valorizando os pressupostos da classe dominante em



detrimento da classe trabalhadora. Diante disso, pode-se presumir que a instituição escola tem seus princípios fundantes em uma estrutura dominante, em seu primeiro momento de cunho religioso e este a serviço do poder do Estado, e posteriormente de cunho político ideológico e cultural, e que na sua maioria atende aos princípios neoliberais que também representa o poder político instituído.


Os estudos sobre a instituição escola revelam ainda que a mesma funciona, como dito antes, não apenas como instrumento de transmissão de instrução técnica para o labor, e tampouco como produção de conhecimento científico. Para alguns autores ela produz e reproduz os valores morais e a ideologia de uma classe. Sendo assim:

Numa formação social determinada, a ação pedagógica que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas dessa formação social põem em posição dominante no sistema das ações pedagógicas é aquela que, tanto por seu modo de imposição como pela delimitação daquilo que ela impõe e daqueles a quem ela o impõe, corresponde o mais completamente: ainda que sempre de maneira mediata, aos interesses objetivos (materiais, simbólicos e, sob a relação considerada aqui, pedagógicos) dos grupos ou classes dominantes (BOURDIEU e PASSERON, 2009, p. 22).

Partindo dessas considerações pode-se presumir que a instituição escola em princípio tem sua origem nas demandas da classe dominante que estabelece as diretrizes de como esta deve funcionar. É por meio da escola que esta classe estabelece suas relações de forças e de poder, tecidas no primeiro momento pela religiosidade. As transformações econômicas que levaram a estender as massas sua inserção à escola, traz em seu bojo um distanciamento do sistema educativo “tradicional”.

Nesse sentido, Durkheim ao tratar da educação tradicional francesa afirma que esta é o resultado de um desenvolvimento gradual, cujas origens remontam as origens da história (Durkheim, 2014, p.21). Naquele período de transição o autor (op.cit), ao se debruçar sobre o sistema educativo da França, apontava a necessidade de substituição do antigo sistema de ensino tradicional, que tinha como princípios fundantes a religiosidade. Sua proposta era instituir um sistema educativo racional.

Na concepção do autor op.cit, para substituí-lo de forma útil, não bastava arrancar alguns rótulos, mas era preciso proceder a uma refundição dos sistemas de técnicas educativas, encontrar uma nova inspiração para substituir a forma antiga. Tornava-se necessário desvendar nele as forças morais que permaneceram escondidas sob formas que



dissimularam sua verdadeira natureza, fazer transparecer sua verdadeira realidade e descobrir em que devem se transformar essas forças no momento presente: porque elas próprias não devem permanecer imutáveis.


Torna-se necessário levar em consideração as transformações que uma educação moral pressupõe, e às vezes, suscita. Esta é uma tarefa complexa diz Durkheim. Mas, não há nada que deva surpreender ou desencorajar. Ao contrário, a relativa imperfeição de alguns resultados explica-se por razões que autorizam as melhores esperanças. A ideia dos progressos que estamos por fazer, longe de deixar os corações deprimidos, deve por efeito impulsionar as vontades a seguir adiante. Basta que diante das dificuldades se saiba que elas se tornam perigosas se insistirmos em dissimulá-los ou em nos esquivarmos delas arbitrariamente (DURKHEIM, 2014, p. 29-30).

Verifica-se nesse contexto que a educação francesa passava por muitas dificuldades, colocando em cheque as mudanças sociais, econômicas e políticas da época. O discurso de Durkheim reforça que o sistema educativo deve se preocupar com a formação moral do sujeito, por meio da disciplina com a finalidade de preparar mão de obra para o trabalho.

Tornava-se necessário um novo projeto para as escolas que, na visão de Durkheim, deveria ser inteiramente racional, isto é, livre de qualquer princípio extraído das religiões reveladas (p.35). Nesse sentido, pode-se observar que as transformações deveriam ocorrer entre aqueles envolvidos com o processo educativo.

No caso brasileiro, ao observar o contexto histórico do sistema de ensino pode-se presumir, o quanto é lenta a transformação. É notório as dificuldades de muitos operadores do sistema educativo tanto no que diz respeito ao processo de gestão da instituição escola, quanto a gestão do docente na sala de aula. Essa lentidão nas transformações do processo de ensino/aprendizagem levou autores como Louis Althusser (1985) Bourdieu Passeron (2008) a definirem a escola como aparelho de reprodução da sociedade. Ao se referir ao sistema de ensino na França Bourdieu e Passeron mencionam que:

Todo sistema de ensino institucionalizado deve as características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência (auto reprodução da instituição) são necessários tanto ao exercício de sua função própria de inculcação quanto a realização de sua função de reprodução de um arbitrário cultural do qual ele não é produtor (reprodução cultural) e cuja



reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou classes (reprodução social)(BOURDIEU e PASSERON, 2008, p. 77).


Assim a escola é um espaço onde se institui a disciplina, principalmente nos primeiros anos de escolaridade, considerando esta uma extensão da educação familiar visando a produção e reprodução das forças de trabalho e não para o exercício pleno da emancipação e da cidadania.

Para Althusser (2003) os aparelhos ideológicos de Estado concorrem para o mesmo fim: a reprodução das relações de produção. Entretanto, para o autor, um destes aparelhos ideológicos desempenha um papel dominante embora não escutemos sua música a tal ponto ela é silenciosa! Trata-se da Escola! Segundo o autor:

Ela se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o maternal, e desde o maternal ela se lhes inculca, durante anos, precisamente durante aqueles anos em que a criança é mais “vulnerável”, espremidas entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado escolar, os saberes contidos na ideologia dominante ou simplesmente a ideologia dominante em estado puro (ALTHUSSER, 2003, p. 79).

Se a escola enquanto aparelho de Estado é responsável por inculcar a ideologia dominante, cabe a ela também desenvolver atitudes de relações dialógicas, discutir ideias de regulação e emancipação, bem como minimizar e resolver os conflitos existentes no seu interior. Se nas últimas décadas, em virtude das mudanças que ocorreram na sociedade, a escola tem se tornado um “território” onde permeia a intolerância, a violência simbólica e até casos extremados de violência física entre discentes, discentes versus docentes, gestores, ou seja, em todas as relações existentes no seu interior, incluindo, discentes, pais, docentes, gestores entre outros, talvez esta não esteja identificando as transformações políticas e econômicas da sociedade pós-moderno.

Para Bourdieu e Passeron (2009, p. 27) a ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, no primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição de instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação, *que recebe o nome de educação*. Na concepção do autor as relações de forças se manifestam diretamente nos tipos de ação pedagógica, tanto no seio da família quanto da escola. A força simbólica de uma instância pedagógica, de acordo com os autores, op.cit.,




define-se por seu peso na estrutura das relações de força e de relações simbólicas que se instauram entre as instâncias exercendo uma ação de violência simbólica, estrutura que exprime por sua vez as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas da formação social considerada. Com base nesse pensamento entende-se que é pela mediação desse efeito de dominação da ação pedagógica dominante que as diferentes ações pedagógicas que se exercem nos diferentes grupos ou classes colaboram objetiva e indiretamente na dominação das classes dominantes (inculcação pelas ações pedagógicas dominadas de conhecimentos ou de maneiras, dos quais a ação pedagógica dominante define o valor sobre o mercado econômico e simbólico).

Desse modo, o processo de ensino em si, pode ser considerado de fato uma violência simbólica, pois na maioria das vezes os discentes das classes subalternas não sabem para que aprende, uma vez que sua realidade é extremamente diferente daquilo que a escola normalmente ensina.

Além do mais a maioria das escolas públicas, principalmente as de periferia onde se concentra grande parte da população marginalizada convivem o descaso do poder público, enquanto poucos docentes se esmeram para fazer com que o discente ultrapasse os limites da marginalidade econômica, social e cultural. Desse modo, presume-se que as instituições de proteção, acolhimento e controle, por mais dispersa que pareçam se empenham na inculcação da ordem dominante.

Abromovay (2002, p. 70) em pesquisa para relatório da UNESCO, afirma que a violência no cotidiano das escolas se reflete nas representações que os alunos fazem sobre as unidades de ensino. Muitas vezes eles apresentam significados contraditórios e distintos sobre seu papel. Segundo a autora (op.cit) de um lado, a escola é vista como um lugar para a aprendizagem, como caminho para uma inserção positiva no mercado de trabalho e na sociedade, por outro, muitos alunos consideram a escola como um local de exclusão social, onde são reproduzidas situações de violência e discriminação (física, moral e simbólica). Mesmo assim, grande parte dos jovens apresenta uma visão positiva sobre a escola, o estudo e o ensino.

No entanto, há uma parcela significativa dos profissionais do sistema educativo que incorporaram um discurso pessimista em relação a infância e juventude. Estes defendem uma




educação adestrada em que os discentes devem apenas cumprir as obrigações que lhes são impostas sem questioná-los. As queixas dos profissionais não são apenas relacionadas a atitudes agressivas ou prática de violência (física ou simbólica) onde seria necessário a intervenção por parte da rede de proteção ou controle instituídas para tal finalidade. Eles se queixam também do descaso das famílias, bem como dos estudantes que por alguma razão deixam de cumprir suas obrigações cotidianas no espaço escolar. Para enfrentar todos estes fatores utiliza-se os encaminhamentos. O professor encaminha para o orientador pedagógico, que encaminha para o diretor e este se encarrega de aplicar os instrumentos de punição.

OS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA PESQUISA DE CAMPO: ANÁLISES DOS RESULTADOS

Como dito anteriormente este trabalho faz parte de dois projetos: PIBEX e PIBIC desenvolvidos entre agosto de 2019 e julho de 2020. O mesmo foi desenvolvido em quatro escolas do ensino fundamental no município de Marabá-PA. Os estudantes selecionados são alunos do 5º o 9º ano. O principal instrumento de análise foram os Livros de Ocorrência das escolas pesquisadas onde são registrados os atos infracionais da ordem moral da escola.

Durante a pesquisa constatou-se que o fenômeno da violência está presente no cotidiano das escolas pesquisadas, muitos deles relacionado a indisciplina. Porém ao analisar os livros de ocorrências verificou-se que os atos registrados incluem casos de indisciplina, assédio sexual, assédio moral, agressividade, violência física contra os pares, contra professores, bem como a violência contra o patrimônio escolar. Teve-se o cuidado de separar o que de fato se caracteriza como violência física ou simbólica e o que pode ser identificado apenas como indisciplina ou uma leve desobediência à ordem estabelecida.

De posse dos dados coletados foram realizadas quatro oficinas com o corpo docente da escola. Durante as oficinas ministradas constatou-se que os docentes desejam um discente adestrado pela família e que o professor tenha apenas a responsabilidade de ministrar conteúdo. Tal desejo contraria a concepção de Durkheim (2014) sobre educação e disciplina, uma vez que este propõe que a escola seja a continuidade da formação do sujeito moral, sendo necessário para isso formação, envolvimento e competência técnica de quem ensina. Há também uma discrepância quanto as concepções de pensadores como de Paulo de Freire



(1996) e Rubens Alves⁵² que defendem uma educação dialógica baseada no respeito as diferenças e a diversidade sendo responsabilidade de quem ensina motivar aquele que aprende.

Para Durkheim (2014) a educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que não estão ainda maduras para a vida social. Tem por objetivo suscitar e desenvolver nos mais jovens um certo número de estados físicos, intelectuais e morais, que requerem dela, tanto a sociedade política em seu conjunto, quanto o meio especial ao qual ela é mais particularmente destinada. Isso significa dizer que a educação é um processo social que se inicia com o nascimento e não tem finitude. Nesse aspecto a escola se torna o fato social por excelência, posto que é por meio dela que grande parte dos valores morais são inculcados na criança. Nas palavras do autor para que “haja educação é preciso que uma geração de adultos e jovens se encontre face a face e que uma ação seja exercida pelos primeiros sobre os segundos (DURKHEIM, 2014, p. 50)


No mesmo sentido do inculcar, no que diz respeito a formação moral, Gramsci (1968), ao criticar a reforma Gentile⁵³, diz que a disciplina do próprio eu interior é a tomada de posse da própria personalidade, é conquista da consciência superior pela qual se consegue compreender o próprio valor histórico, a própria função da vida, os próprios direitos e deveres. O homem, diz Gramsci, é sobre tudo espírito, isto é, criação histórica e não natureza. O autor acrescenta ainda que:

Só uma escola em que seja dado a criança a possibilidade de formar-se, de tornar-se um homem, de adquirir os critérios gerais que sirvam ao desenvolvimento do caráter. Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e constranja a sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se dentro de uma bitola. Uma escola de liberdade e livre iniciativa e não uma escola de escravidão e mecanicidade (GRAMSCI, 1968, p. 59).

As proposições de autor apontam que a escola à época era conservadora e em nada contribuía para desenvolvimento do espírito do homem livre. Nossa pesquisa mostrou, que as escolas pesquisadas no município de Marabá, são organizadas sobre o manto conservador do autoritarismo e que o diálogo não é o instrumento predominante. Na maioria das vezes

⁵²<https://www.youtube.com/watch?v=t6d4Ku4jpu4&index=4&list=PL4D66CF5AF73E1C2C> acesso 26/09/2020.

⁵³ Ministro da Educação da Itália de 1922 a 1924, realizou uma reforma geral do ensino para o governo fascista. Entre as medidas adotadas por Gentile destaca-se a instrução cultural para as classes abastardas e instrução religiosa para as classes subalternas.



predomina a hierarquia do mando, da ordem opressora e hierarquizada de uma classe dominante aplicada a escola por meio da *ação pedagógica*. A suspensão de um estudante pode ocorrer por motivos fúteis, como por exemplo, o uso de boné, usar o uniforme em lugar considerado inadequado, como shopping ou ainda passear na orla do rio.

Nota-se que, se a escola, enquanto aparelho de Estado, sendo esta responsável de inculcar a ideologia dominante, cabe a ela também desenvolver atitudes de relações dialógicas e emancipatória, minimizar e resolver os conflitos existentes no seu interior. Se nas últimas décadas a escola tem se tornado um “território” onde permeia intolerância, violência simbólica, agressividade e até casos extremados de violência física e a eliminação do outro, presume-se que a capacidade dialógica dos gestores, incluindo os docentes, no manejo de sala de aula, estão fragilizadas necessitando urgentemente de uma reflexão mais ampla.

Para Bourdieu e Passeron (2009), a ação pedagógica por se só é uma violência simbólica, dado que, parte de um poder arbitrário que é a condição de instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação, *que recebe o nome de educação*. Na concepção do autor, as relações de forças se manifestam diretamente nos tipos de ação pedagógica, tanto no bojo da família, quanto no âmbito da escola.

Desse modo, entende-se que o processo de ensino em si, pode ser considerado de fato uma violência simbólica, pois o discente não sabe para que aprende, uma vez que sua realidade é extremamente diferente daquilo que a escola normalmente ensina. Além do mais, a maioria das escolas públicas, principalmente as de periferia onde se concentra grande parte da população marginalizada convivem o descaso do poder público, enquanto poucos docentes se esmeram para fazer com que o discente ultrapasse os limites da marginalidade econômica, social e cultural. No entanto, boa parte dos docentes no esforço contínuo para que o discente ultrapasse o limite da marginalidade econômica transforma-se em opressor.

Diante disso pode se refletir sobre as condições das escolas analisadas, em que grande parte da preocupação dos docentes é garantir o conteúdo da disciplina ministrada. Tal assertiva pode fomentar a indisciplina, agressividade e violência. Vale ressaltar que nesse contexto, o conceito de violência refere-se a violência física bem como a violência psicológica e agressividade que provoca constrangimento ao violentado (bulling). O conceito

de indisciplina refere aos atos de desobediência à ordem estabelecida que vai desde o chegar atrasado e/ou sem o uniforme, bem como o não cumprimento das responsabilidades de estudante na realização das tarefas orientadas pelos professores.

Nas narrativas do livro de ocorrências encontra-se uma diversidade de fatos. Desde ameaça a professores/as, danos materiais bem como danos ao patrimônio público, além de xingamentos. Entre os pares verificou-se que além dos preconceitos que se manifestam por meio do deboche, há importunação sexual, bem como a violência concreta tais como socos, empurrões entre outros.

As escolas, pesquisadas no ano de 2019-2020, de acordo com os dados coletados e as observações direta também revelam um grau de indisciplina, agressividade e violência são acentuados. A seguir pode-se averiguar os dados das escolas A, B, C e D nos quadros 01, 02, 03, 04 e 05. Ao observar os dados, verifica-se que os números de ocorrências são diferenciados entre as escolas bem como as formas de punições. Nos chama atenção que as escolas, com o maior número de alunos, possuem o menor número de ocorrências bem como o menor número de punição, enquanto a escola com o menor número de alunos possui o maior número de ocorrências bem como o maior número de punições, como pode ser visualizado no quadro 01.

Quadro 01 – Referente aos tipos de punições aplicado pelas escolas B, C, D e E para coibir a indisciplina, agressividade e violência registrados no período maio de 2018 a maio de 2019.

Descrição	Nº alunos/as	Nº Ocorrências	Tipos de punições			
			Advertência	Suspensão	Transf.	Encaminhamento
Escola A	542	44	19	23	02	0
Escola B	841	24	01	0	01	1
Escola C	657	37	24	11	02	0
Escola D	458	53	40	10	01	2
Total	2498.	158	78	44	06	3

Fonte: Pesquisa de campo/2019.

Ao analisar o quadro pode-se perguntar: Quais os mecanismos utilizados pela Escola B, para que os índices de indisciplina, agressividade e violência sejam tão baixos em relação as outras escolas? Presume-se que o diálogo entre a gestão e o corpo docente, competenciados professores tenha sido a “cereja do bolo”. Paulo Freire (1992, p. 83) afirma que o ato de estudar, de ensinar, de aprender, de conhecer é difícil, sobretudo exigente, mas prazeroso e o

papel do/a professor/a na gestão dessa disciplina é enorme. E mais uma vez segundo o autor a autoridade e a competência do professor/a joga uma importante função. Assim, pode-se presumir que diálogo, autoridade e competência são fatores fundamentais para o enfrentamento da violência escolar. Nas palavras de Freire (1996, p. 14) “quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética em que boniteza deve achar-se de mãos dadas com decência e com a serenidade” Diante de disso, pode-se dizer que grande parte da indisciplina, agressividade e violência escolar tem sua origem na falta de diálogo, autoridade e competência de gestores em relação aos docentes e de docentes em relação aos discentes.

Nos quadros abaixo verifica-se o grau de indisciplina/agressividade e violência praticado em cada escola. Nota-se, ainda que a indisciplina, a agressividade e a violência concentra-se nos alunos do sexo masculino como pode ser identificado em todos os quadros. Uma delas com um índice bastante acentuado como no caso da Escola A.

Quadro 02– Referente às anotações dos livros de ocorrências da escola A, no período maio de 2018 a maio de 2019.

Discriminação	Violência	%	Indisciplina	%	Agressividade	%	Total	%	
Meninos	19	82	18	100	05	100	40	91	
Meninas	04	18	0	0	0	0,0	04	9	
Total Geral	23	100	18	100	05	100	44	100	
Total de alunos matriculados							542		

Fonte: Pesquisa de campo. 2019.

Como pode ser identificado, na escola acima os meninos são responsáveis por 82% dos casos de violência e por 100% dos casos de indisciplina e agressividade, enquanto as meninas respondem por 18% de violência e nenhum caso de indisciplina e agressividade. Isso reflete também no índice de punições como pode ser observado no Quadro 01, onde são registrados, 23 suspensões, 19 advertências e 02 transferências. O que se pode presumir é que nesta escola o diálogo deve ser bastante reduzido. Além disso, verificou-se também que as suspensões aplicadas aos alunos não estão relacionadas a fatos graves ou violentos, mas apenas por ter violado a norma moral estabelecida pela unidade escolar.

Os estudos de Ratto (2007, p. 147) sobre livros de ocorrência apontam que “o poder disciplinar e a circulação da norma a este vinculado agem por meios de punições voltados

para correção dos indivíduos que cometem os “pequenos crimes” no cotidiano das instituições”. Subentende-se, segundo a autora, que:

O estabelecimento de normas está para além do funcionamento dessa micropenalidade no âmbito das disciplinas, orientando a formulações de padrões conforme as mais variadas estratégias constitutivas dos indivíduos e não necessariamente atrelado à aplicação de castigos. O poder disciplinar normaliza e essa normalização ocorre mediante cinco operações articuladas em suas especificidades: comparação, diferenciação, hierarquização, homogeneização e exclusão (RATTO, 2007, p. 147).

No âmbito das escolas pesquisadas verificou-se todos estes elementos. O que de fato se busca é um código disciplinar padronizado para uma diversidade cultural. Uniformizar a disciplina, as correções por meio da hierarquização valendo-se de uma vigilância constante na tentativa de imobilizar todas as reações contrárias as normas estabelecidas. Nota-se, assim que a norma moral instituída nas escolas pesquisadas em Marabá, aponta apenas para opressão e repressão com o objetivo de manter a ordem e a hierarquia por meio da *ação pedagógica* daqueles que detém o *arbítrio cultural*.

No que diz respeito a escola B identificada no Quadro 01, com o maior número de alunos, verifica-se, como dito anteriormente, o menor número de ocorrências e consequentemente o menor número de punições, como pode ser identificado abaixo:

Quadro 03 – Referente às anotações dos livros de ocorrências da escola C, no período maio de 2018 a maio de 2019.

Discriminação	Violência	%	Indisciplina	%	Agressividade	%	Total	%	
Meninos	7	53	05	62	02	66	14	58	
Meninas	6	47	03	38	01	34	10	42	
Total Geral	13	100	08	100	03	100	24	100	
Alunos matriculados							841		

Fonte: Pesquisa de campo. 2019.

A escola Bé aquela que nos dá esperança. Com 841 alunos houve apenas 24 ocorrências no período, 13 delas tipificada como violência. De acordo com os dados coletados todos os casos foram resolvidos por meio do diálogo. Ao contrário das demais escolas, a escola B opta por não suspensão, propondo uma aproximação da família e levando os jovens a se responsabilizar pelos seus atos. Durante a oficina na referida escola um professor fez o seguinte depoimento: o aluno tinha rabiscado a parede da sala com palavras de baixo calão. Ele o convidou particular e conversou sobre a incivilidade de fazer aquilo em

um bem público e orientando que seria muito nobre se ele apagasse. Inclusive o professor se dispôs a ajudar. Os dois pegaram um balde água e bucha e foram lavar a parede. Depois desse episódio, segundo o professor o aluno ficou mais próximo dele⁵⁴ Diante disso pode-se presumir que o diálogo ainda é um dos melhores instrumentos para combater a violência. Ou seja, viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objetivo da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo (FREIRE, p. 1996, 86).

A seguir pode-se visualizar o Quadro 04 como os índices de ocorrências registrados.

Quadro 04 – Referente às anotações dos livros de ocorrências da escola D, no período maio de 2018 a maio de 2019.

Discriminação	Violência	%	Indisciplina	%	Agressividade	%	Total	%
Meninos	8	53	09	52	03	60	20	54
Meninas	7	47	08	48	02	40	17	46
Total Geral	15	100	17	100	05	100	37	100
Alunos matriculados							657	

Fonte: Pesquisa de campo. 2019.

Ao observar os Quadros 02, 03, 04 e 05, verifica-se que, no diz respeito aos índices de ocorrências há uma discrepância em relação, ao que de fato, pode ser considerado indisciplina, agressividade e violência. Ao que parece não há um padrão estabelecido. Presume-se que esse critério depende dos gestores escolares. Como se pode observar na escola A, o índice de casos de ocorrências são 8%, na escola B 3%, na escola C, 6% e na escola D, 11%. Isso demonstra que a escola com o menor número de alunos/as tem o maior índice de indisciplina, agressividade e violência, enquanto a escola com o maior número de alunos/as possui o menor índice.

Sabe-se que a maioria das ocorrências são denúncias dos professores. Normalmente os alunos/as quando sofrem qualquer tipo de violência, seja ela física ou simbólica, este/a recorre ao professor/a para resolver sua queixa. É o/a professor/a que na maioria das vezes leva o caso a coordenação pedagógica que se encarrega de lavar os fatos mediante a narrativa das

⁵⁴Informação dada por um professor da escola C durante as oficinas sobre violência escolar na escola pública.

partes. Nos casos pesquisados verificou-se que em quase todos os casos o/a professor/a era o denunciante. Isso confirma o estudo de Campbell (2015, 23) quando diz:

Faltam aos professores competência técnica e aprofundamento teórico, pois o conteúdo especificamente voltado para a vertente psicológica ministrada no curso de formação de professores não se compromete com o ensino das condições excepcionais de aprendizagem ao futuro professor e não prepara para lidar com situações delicadas e com o aluno rotulado como difícil e indisciplinado.

Essa falta de competência técnica poderá ser a propulsora para o aumento da violência escolar, pois o “ideal parece ser o de que não haja alunos/as indisciplinados/as na escola, que todos/as colaborem, entendam, aprendam, obedeçam e respeitem” (RATTO, 2007, p. 135)

Quadro 05 – Referente às anotações dos livros de ocorrências da escola E, no período maio de 2018 a maio de 2019.

Discriminação	Violência	%	Indisciplina	%	Agressividade	%	Total	%
Meninos	20	95	22	81	04	01	46	88
Meninas	01	05	05	19	0	0	06	12
Total Geral	21	100	27	100	04	100	52	100
Alunos matriculadas							458	


Fonte: Pesquisa de campo. 2019.

Chama atenção no Quadro 05, a diferença entre o índice de ocorrências de meninos e meninas. Embora nas demais escolas os índices de meninos sejam maior que o de meninas, na escola E, este índice torna-se longe dos parâmetros das demais. Como pode se observar esse índice chega a 95% das ocorrências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Plano Nacional de Educação (PNE)⁵⁵ determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos (2014-2024), está dividido em três grandes eixos. O primeiro são metas estruturantes para garantia do direito a educação básica com qualidade e que assim promovam a garantia de acesso, a universalização do ensino obrigatório, e a ampliação das oportunidades educacionais. O segundo são de metas, especificamente diz respeito às desigualdades e à valorização da diversidade, segundo o texto, caminhos

⁵⁵<http://pne.mec.gov.br/>



imprescindíveis para a equidade. O terceiro trata-se da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégia para que as metas anteriores sejam atingidas(...).⁵⁶

Ao fazer uma leitura minuciosa do PNE, verifica-se que embora os conflitos no interior da escola estejam, por diferentes fatores, se transformando em violências o PNE não faz referência a esse tema e tão pouco apontam as instituições de proteção, acolhimento e controle como parceiras das escolas. Sabe-se que o PNE é fruto das lutas sociais e foi elaborado após umas séries de conferências municipais, estaduais e nacionais para se chegar ao resultado final. Mas, em nenhum momento houve preocupação com o tema.

Diante do exposto verifica-se que o índice de violência poderia ser bem menor se a escola estivesse aberta para discussão do problema e instrumentalizar tecnicamente os/as professores/as para uma relação dialógica em sala de aula. Entretanto, a concepção do/a professor/a de que ele é “autoridade” ainda permeia o imaginário social dificultando a posição de mediador no processo ensino aprendizagem. Muitos professores ainda se sentem ofendidos quando são confrontados com questionamentos dos discentes. A escola, no entanto, se utiliza de dois instrumentos como já foi mencionado: ministrar os conteúdos programáticos e a repressão, em outras palavras a punição. Entende-se que para minimizar a indisciplina, violência e agressividade no ambiente escolar torna-se necessário ampliar os estudos sobre o tema e formar grupos de estudos dentro da própria escola envolvendo professores, alunos e pais abertos ao diálogo.


Além disso, embora as escolas se queixem da ocorrência de violência ao mesmo tempo se nega a disponibilizar tempo aos professores para discutir o fenômeno, sobre a alegação de cumprir os dias letivos e ministrar os conteúdos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam (Org.). **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128717por.pdf>>. Acesso em 10 jan. 2018.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado* (9ª Ed). Rio de Janeiro, Edições Graal, 2003.

⁵⁶http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf/ acesso, 24/03/2020



ARIÈS, P. História social da infância e da família. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Reprodução:** elementos para teoria do sistema de ensino. 2. ed. Petrópolis: Vozes 2009.

CAMPBELL, Selma Inês. Agressividade, agressão e violência no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

CONNELL, R. W. Pobreza e educação, In: Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Org. Pablo Gentili. Petrópolis/RJ, Vozes, 1995.

FREITAG, Barbara. Escola, estado e sociedade, (6ª edição). São Paulo. Editora Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. (1996), obra digitalizada em 2002, encontrada no site WWW.SABOTAGEM.REVOLT.ORG

GRAMSCI, Antonio. Maquiavel, a política e o Estado moderno. Tradução de Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

DURKHEIM, Emile. **Educação e sociologia.** Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

_____, A educação moral. Petrópolis: Vozes, 2008

MOCHCOVITCH, Luna Galano. Gramsci e a escola, 3ª ed. São Paulo, Editora Ática, 1992.

PASSOS, José Davi. A educação no antigo Oriente. São Paulo: Editora CVR, 2017.

RATTO, Ana Lúcia Silva. Livros de ocorrência: (in)disciplina, normalização e subjetivação. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Alessandra Cardoso. **Violência no contexto escolar:** breve análise do enfrentamento da violência na escola municipal prof.^aEufrosina Miranda. 2011. 57f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Departamento de Educação – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011.

¹http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf/aceso, acesso, 24/03/2020

CAPÍTULO 26

EDUCAÇÃO CORPORATIVA: TRANSFORMAR E INSTITUCIONAR A POLÍTICA DE CAPACITAÇÃO NA UNIVERSIDADE

Victor Daniel de Oliveira e Silva, Servidor Público, UFRA
Juliana Silva Santos, Graduando em Administração, UFRA
Leonardo do Nascimento Santos, Graduando em Administração, UFRA
Gabrielly Nunes Braga, Graduando em Administração, UFRA

RESUMO


O presente artigo relata a experiência da Divisão de Capacitação e Desenvolvimento da UFRA em institucionalizar a Política de Capacitação e Desenvolvimento dos Servidores Públicos Federais através da ampliação e fomento de serviços e projetos durante o ano de 2017. Além de apresentar um resumo da trajetória do setor, é apresentado os projetos e os resultados positivos obtidos no Plano Anual de Capacitação. Por fim, é feita uma análise das principais estratégias que levaram a obtenção dos resultados e reflexões sobre os desafios apresentados.

Palavras-chave: Capacitação, Estratégias, Resultados.

INTRODUÇÃO

O Programa de Capacitação e Desenvolvimento – PCD (2017-2018) é um dos instrumentos da Política de Capacitação e Desenvolvimento dos Servidores da Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA, que vem se constituindo ao longo dos anos, como ferramenta norteadora, visando implementar ações e projetos voltadas à valorização, acompanhamento e desenvolvimento profissional dos servidores, possibilitando o desempenho com eficiência e eficácia de suas competências pessoais em consonância com os objetivos e metas institucionais.

O Programa tem como proposta a busca no setor público, especialmente na UFRA, a excelência e melhoria constante da qualidade dos serviços ofertados à sociedade. Nesse contexto, a Divisão de Capacitação e Desenvolvimento – DCAD, vinculada a Pró-reitoria de Gestão de Pessoas – PROGEP busca desenvolver ações de acordo com as diretrizes do Planejamento Estratégico Institucional 2014-2024 da UFRA e o Decreto 5.825, de 28 de




junho de 2006 que estabelece os objetivos do Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento. O PCD foi elaborado a partir das lacunas apresentadas no Relatório de Gestão 2015/2016, Plano de Gestão de Logística Sustentável, atividades desenvolvidas pelos servidores nos diversos setores da instituição, experiência obtida pelos trabalhos anteriores da DCAD, pesquisa de Levantamento de Necessidades realizada por meio de formulários ao longo de 2015 e 2016 e também das sugestões oriundas de gestores. O Programa de Capacitação e Desenvolvimento 2017-2018 vai além do Plano Anual de Capacitação por conter outros projetos voltados para os servidores.

Durante o biênio 2017-2018, a PROGEP, o DCAD e o Sistema de Gestão de Prejudicados – SGDP, mudaram a forma de se fazer capacitação na UFRA. A começar pela transformação do Plano Anual de Capacitação – PAC em Programa de Capacitação e Desenvolvimento – PCD. Muito além da terminologia, o Programa permitiu agregar valor ao papel institucional da Divisão de Capacitação e Desenvolvimento – DCAD, desde a sua institucionalização em 2008. Essa nova identidade garantiu um melhor planejamento e organização das ações de capacitação, o fomento de parcerias internas e externas, um acompanhamento mais efetivo do desenvolvimento dos servidores, a melhoria da comunicação junto aos servidores, uma melhor adaptação da equipe de trabalho às contingências, lançamento de novos projetos e mudança de procedimentos.

Criada através da resolução nº 12, de outubro de 2008 que aprovou o seu projeto de Institucionalização, como forma de cumprimento à Resolução de 20/11/2006/UFRA, qual seja, legitimar os trabalhos já desenvolvidos, suas deliberações e a necessidade de fortalecimento na área e desenvolvimento de gestão de pessoas com foco estratégico institucional. O projeto tinha como proposta como missão atuar no fortalecimento institucional através do desenvolvimento de competências dos servidores, visando a otimização da qualidade dos serviços oferecidos. A sua visão é que em 2018, a DCAD/PROGEP deverá ser reconhecida como referência na promoção da capacitação e autodesenvolvimento de servidores da UFRA.

Para o biênio 2017-2018, foram elaborados os seguintes objetivos: Disponibilizar ações de valorização, capacitação e qualificação aos servidores da UFRA, com vistas ao aprimoramento de competências, para que possam desempenhar seus trabalhos/atividades com qualidade proporcionando um diferencial no serviço prestado à instituição e à sociedade;



Promover a capacitação e qualificação como processo permanente de desenvolvimento e requisito de avaliação e progressão do servidor; Promover e apoiar ações de inclusão do servidor, dentro de uma visão sistêmica de modo a contribuir para o sentimento de pertencimento institucional; Contribuir para o alcance das metas e indicadores de avaliação da UFRA; E apoiar ações de capacitação promovidos por outros setores destinados aos servidores da UFRA.

Nesse sentido, foram definidas as seguintes metas: Capacitar 800 servidores em ações de capacitação na UFRA; Obter 80% de avaliação satisfatória na Avaliação de Reação das ações de capacitação por parte dos servidores capacitados; Realizar 4(quatro) cursos na modalidade EAD no Plano Anual de Capacitação; Cadastrar 15 servidores em edital para formação do Banco de Talentos Externos e Internos; Fomentar 10 parcerias internas e externas para a promoção da capacitação e qualificação; Inscrever 350 servidores no II Seminário de Gestão Pública; Realizar uma ação de capacitação em cada campi. Lançar 3 publicações na área de Gestão Pública.


METODOLOGIA

Com o objetivo de sistematizar as diversas propostas de ação de capacitação, foram sistematizados 9 projetos, onde cada um possui uma metodologia de implementação:

I- Plano Anual de Capacitação – PAC 2017-2018: Está sendo executado de acordo com as demandas específicas dos setores visando atender os três níveis de competências (Decreto nº 5.825/2006) e as necessidades institucionais definidas no planejamento. Além disso, a cada 3 meses, um cronograma é lançado e divulgado, permitindo o planejamento dos servidores junto a suas chefias;

II - II Seminário de Gestão Pública: Realizado a cada 2 anos, em 2018, o tema será “Inovação e Gestão de Pessoas”. É voltado para gestores e servidores públicos que atuam em atividades meio e terá em sua programação palestras, oficinas e minicursos sobre o tema definido a partir da avaliação do I Seminário;

III - Banco de Talentos: Foi publicado em 2017 um edital para seleção e atualização cadastral de servidores públicos internos e externos interessados na prestação de serviço de instrutoria;



IV - Mapeamento de Processos: Será realizado oficinas de mapeamento de processos com o objetivo de contribuir na definição de procedimentos para as atividades dos setores;

V - Comissão de Apoio a Capacitação: A Comissão de Apoio a Capacitação – CAC será instituída via portaria visando contribuir com a organização das ações de capacitação da instituição nos campi;

VI - Publicação na área de gestão pública: Tem como proposta a publicação em meio digital de 20 (vinte) artigos na área de gestão pública, selecionados através de edital próprio, referente a artigos inéditos, prioritariamente, de servidores técnico-administrativos da UFRA dando sequência à ação iniciada em 2016;


VII - Ufra em movimento: O Projeto visa a realização de visitas técnicas e de ações de capacitação em cada campi fora de sede da UFRA, incluindo os servidores lotados em Castanhais/FEIGA, com a participação da PROGEP e de outros setores da UFRA que desejam levar informação, trocar experiência, solucionar problemas e promover o nivelamento de informações;

VIII - Programa de Qualificação dos Servidores – Pró-qualificar: Aprovado através da Resolução CONSUN nº 117 de 20 de agosto de 2014, o Programa objetiva a concessão de auxílio financeiro por meio de bolsa, a servidores técnico-administrativos regularmente matriculados em programas de pós-graduação stricto sensu. O projeto foi aprovado em Conselho Universitário através da Resolução CONSAD nº 133 de 17 de fevereiro de 2017;

IX - Ações e Campanhas de Valorização: O projeto visa agregar valor às datas comemorativas e o fortalecimento de ações de valorização já existentes na esfera pública federal.

Vale destacar que os projetos contaram com uma equipe específica que ficou responsável por todas as etapas de planejamento, execução e avaliação. Sendo composta por: 1 Coordenador, 1 Pedagogo, 1 Estagiário em Pedagogia, 1 Técnico em TI e 1 Secretário.

Para efeito deste artigo, será apresentado as metodologias dispostas para o Projeto Plano Anual de Capacitação. O Plano Anual de Capacitação – PAC foi instituído pelo decreto nº 5707/2006 e é um instrumento da Política Nacional de Desenvolvimento de Servidores Públicos. O PAC 2017 – 2018 traz como proposta o direcionamento das ações de capacitação



(demandas específicas) dos servidores visando atender os três níveis de competências (Decreto nº 5.825/2006) e as necessidades dos setores, conforme planejamento e demanda.


Por não haver ainda institucionalizado na UFRA um Sistema de Gestão por Competência (Decreto nº 5.707/2006), a legitimação do processo de capacitação promovido pela DCAD/PROGEP parte do interesse em transformar o momento formativo em algo construtivo e prazeroso para o servidor, garantindo aos participantes a oportunidade de conhecimento e o sentimento de pertencimento.

À Instituição, cabe a avaliação dos resultados obtidos, reafirmando o pressuposto de que a melhoria dos serviços prestados na UFRA e à sociedade está diretamente vinculada ao desenvolvimento das competências dos seus recursos humanos e de forma continuada, e da forma como vem sendo estabelecido desde 2015, o PAC 2017-2018 também foi elaborado para atender aos anseios dos servidores e ao Planejamento Estratégico da UFRA.

É bom destacar, que antes da oferta dos cursos é realizado primeiramente o Mapeamento e Levantamento de Demandas que foi consolidado a partir do resultado de 195 questionários de avaliação aplicados aos servidores e chefias nos diversos setores, demandas reprimidas de 2016, avaliações de desempenho, indicações dos gestores e o relatório de Avaliação do PAC 2015-2016.

Após isso, com base no que institui o decreto nº 5.825/2006, o PAC deve ser implementado considerando as seguintes linhas de desenvolvimento: Iniciação ao serviço público, formação geral, educação formal, gestão, inter-relação entre ambientes, e específica. Além disso, dentro do conceito de capacitação, afirma que as competências institucionais devem ser alcançadas através do desenvolvimento das competências individuais.

Com o objetivo de clarear o entendimento por parte do servidor da UFRA, as 47 ações de capacitação disponibilizadas no PAC 2017-2018 foram definidas de acordo com as linhas de Desenvolvimento e serão realizadas conforme disponibilidade orçamentária, seguindo o cronograma anual. Dentro de cada grupo, a DCAD/PROGEP estabeleceu um objetivo estratégico alinhado às demandas institucionais, às ações do Programa de Capacitação e Desenvolvimento 2017-2018 e as linhas de desenvolvimento:



I - iniciação ao serviço público: voltado para os novos servidores, disponibiliza conhecimento da função do Estado, das especificidades do serviço público, da missão da IFE, da conduta do servidor público e sua integração ao ambiente institucional;

II - formação geral: disponibiliza um conjunto de informações ao servidor sobre a importância dos aspectos profissionais vinculados à formulação, ao planejamento, à execução e ao controle das metas institucionais;

III - educação formal: visa à implementação de ações que contemplem os diversos níveis de educação formal;


IV - gestão: visa à preparação do servidor para o desenvolvimento da atividade de gestão, que deverá se constituir em pré-requisito para o exercício de funções de chefia, coordenação, assessoramento e direção;

V - inter-relação entre ambientes: visa à capacitação do servidor para o desenvolvimento de atividades relacionadas e desenvolvidas em mais de um ambiente organizacional; e

VI - específica: visa à capacitação do servidor para o desempenho de atividades vinculadas ao ambiente organizacional em que atua e ao cargo que ocupa.

Após aprovação, foi considerado os dados da Pesquisa de Avaliação do PAC 2015-2016, que identificou que os servidores tomaram conhecimento sobre as ações de capacitação, principalmente através da internet, e-mail e comunicados. Dessa forma, foram utilizadas as seguintes estratégias de divulgação: Portal de notícias da PROGEP; Convites direcionados por mala direta aos servidores; Mural de entrada da DCAD; Realização de Evento de lançamento do PAC; Informativo Semestral; Atualização de informações em Rede Social própria; Atualização de informações em Aplicativo próprio; Cartazes de divulgação em murais de aviso; Registro de ações de capacitação realizadas fora do PAC.

Após a abertura das turmas, as inscrições são realizadas através de formulário em sistema próprio, disponível na página da PROGEP/UFRA (<http://www.progep.edu.br/sigrh>), em conformidade com o cronograma proposto, podendo sofrer alterações. Sendo que a participação nas ações do Plano Anual de Capacitação foi condicionada aos seguintes critérios: Número de vagas disponíveis, mínimo 15 máximo 30; Servidor público federal



efetivo pertencente ao quadro da UFRA; Estar no efetivo exercício do cargo; Solicitar inscrição via Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos – SIGRH com a devida homologação da chefia imediata, sendo vedada a inscrição via telefone; Para fins de progressão, o evento pretendido deverá ser compatível com carga horária, cargo e ambiente organizacional; e estar inserido no público-alvo definido para o evento.

A confirmação da inscrição foi realizada via e-mail automático do sistema, onde o servidor selecionado recebeu por e-mail a “Confirmação de Seleção”. Anexo a esse comunicado, foi encaminhado o Termo de Compromisso e Termo de Desistência. Uma vez inscrito, o servidor que se achou impossibilitado de participar, comunicou o fato à DCAD. Caso abandonasse o evento sem a devida justificativa, a DCAD comunicou a chefia do participante, para as devidas providências.

Quanto a avaliação das ações de capacitação elas foram realizadas por meio de dois instrumentos: A Avaliação de Aprendizagem que foi aplicada no início e ao final da ação de capacitação contendo elementos específicos da natureza, conteúdo programático de cada curso e objetivos que se deseja alcançar. E Avaliação de Reação onde é mensurado o nível de satisfação dos participantes referente a ação de capacitação, quanto ao desenvolvimento, a aplicabilidade, infraestrutura, logística e apoio da DCAD.

Ao término da ação, serão expedidos certificados de conclusão de curso ao participante que obtiver, no mínimo, 75% (setenta e cinco por cento) de frequência e aproveitamento de, no mínimo, 70% (setenta por cento) na avaliação da aprendizagem.

Além das 47 ações previstas para 2017 e 2018, as unidades interessadas em fomentar a capacitação a sua equipe puderam solicitar turmas exclusivas. Conforme análise da demanda, formalização de proposta, contratação de instrutores e fechamento de parcerias, as mesmas foram acatadas.

Por interesse ou necessidade institucional, por iniciativa do servidor, ou por acordo de cooperação com instituições, os servidores puderam realizar capacitação externa desde que vinculados às linhas de desenvolvimento e em consonância com o planejamento institucional. Esses servidores que realizaram capacitações externas foram obrigados a registrar as mesmas no setor.

RESULTADOS

Considerando o período de vigência do PCD 2017-2018, será considerado os resultados obtidos durante o ano de 2017 para o Projeto Plano Anual de Capacitação. Ou seja, não será considerado os projetos que ainda não foram realizados em 2018.

Em relação aos cursos de capacitação promovidos pela DCAD, foram realizados 17 cursos nas dependências da UFRA, conforme tabela abaixo:

Quadro 1: Cursos organizados pela DCAD em 2017.

Ord.	CURSO	VAGAS	INSCRITOS	CAPACITADOS
1	Formação de Facilitadores	19	19	16
2	Programa ISP (Mód. I, II, III e IV)	100	96	63
3	Capacitação no Serviço Público	100	32	32
4	Atualização em Comunicação e Marketing Institucional	25	13	12
5	Cerimonial e organização de eventos institucionais	25	22	15
6	Elaboração de Projetos de Pesquisa	30	29	16
7	Termo de Referência	30	29	23
8	Gestão Processual (Mód. I, II e III)	80	46	45
9	Curso Elaboração de Projeto de Pesquisa	28	28	23
10	Curso Elaboração e Gerenciamento de Projetos	30	30	15
11	Curso Gestão de Documentos	29	29	27
12	Curso Excelência no Atendimento ao Público	25	22	17
13	Curso Inglês Instrumental	30	26	12
14	Curso Gestão de Rotinas Administrativas	25	23	15
15	Curso Espanhol Instrumental	25	14	9
	Total Parcial	600	458	329

Fonte: UFRA (2017)

Através do Comitê de Trabalho das Escolas de Governo, a UFRA é instituição parceira e realiza conjuntamente ações de parceria com outras instituições. Além disso, há a prerrogativa do setor de realizar parceria com outras unidades administrativas e acadêmicas da UFRA. Em 2017, essas duas possibilidades garantiram a capacitação de 99 servidores em parceria com Instituto Federal do Pará-IFPA, Comissão Permanente de Processo Administrativo Disciplinar, Universidade Estadual do Pará, Biblioteca Central da UFRA, Ouvidoria Interna e Divisão de Saúde e Qualidade de Vida, conforme Quadro 2:

Quadro 2: Cursos promovidos em parceria com outros setores e Instituições.

Ord.	CURSO/ PARCERIA	VAGAS	INSCRITOS	CAPACITADOS
1	Palestra Lei de Conflito de Interesses	10	10	10
2	Palestra Equilíbrio Alimentar	33	33	33
3	Oficina SIGAA	1	1	1
4	Curso Extrator DW	5	5	5
5	Curso Folha de pagamento SIAPE	1	1	1
6	Curso SIAPE Cadastro	2	2	2
7	Evento Assédio Moral	100	24	24
8	Curso PAD	25	15	10
9	Curso Folha de pagamento SIAPE	2	2	2
10	Curso Atualização Contabilidade Prática	9	9	9
11	Curso de Pensão e Aposentadoria	18	18	2
	Total Parcial	206	120	99

Fonte: UFRA (2017)

Por fim, há a possibilidade do servidor realizar cursos de capacitação em outra instituição, quando não tiver sua competência atendida pelo planejamento interno. O quadro 3 expõe os cursos externos solicitados por servidores da UFRA e devidamente autorizados pela DCAD.

Quadro 3: Cursos Externos em 2017.

Ord.	CURSO/ PARCERIA	CAPACITADOS
1	Casos Práticos da Planilha de Custos e Preços	1
2	Congresso Brasileiro de Pregoeiros	1
3	Termo de Execução Descentralizada – TED	1
4	Elaboração de Planos de Capacitação/	1
5	Gestão de Riscos	2
6	Retenção na Fonte de Tributos e Contribuições Sociais	1
7	Reajuste, Revisão e Repactuação de preços.	1
9	XVII Encontro regional Íbero-Americano do CIGRÉ.	1
10	Como elaborar a planilha de formação de preços da IN No 02/2008 e como julgar a licitação para contratação dos serviços contínuos.	1
11	Nova Instrução Normativa de Serviços.	2
12	VIII Jornada Internacional de Políticas Públicas – JOINPP	1
13	Emendas Parlamentares.	2
14	Entendendo e utilizando o SIC.	1

15	Folha de Pagamento no SIAFI.	1
16	Fiscalização de Contratos e Obras	1
17	Planilha de Custos e Formação de Preços	1
18	Conformidade de Registro de Gestão e Contábil, Empenho e suas peculiaridades.	1
19	XLIV – Curso sobre Sistema Integrado de Administração e Serviços Gerais.	1
20	Analista de Comércio Exterior	1
21	Capacitação de Gestores Públicos e Ordenadores de Despesa	1
22	Congresso Internacional de Secretariado	1
23	II Fórum Nacional de Aprendizagem	1
	Total	24

Fonte: UFRA (2017)


Destacamos também que de forma independente, 44 servidores realizaram 150 cursos reconhecidos para Progressão por Capacitação, pois condiziam com o ambiente organizacional dos servidores.

Considerando as ações descritas acima, conforme meta estabelecida no Sistema Integrado de Monitoramento e Controle – SIMEC, a UFRA ultrapassou em 20,4% a meta de 500 servidores, capacitando 602 servidores.

De forma qualitativa, a partir dos resultados obtidos na avaliação de reação dos 578 servidores que participaram das ações promovidas pela DCAD ou em parceria, 79% responderam que o instrutor supera as expectativas quanto ao domínio do assunto, enquanto que 97% consideram que os conhecimentos adquiridos possuem aplicabilidade no ambiente de trabalho. De uma forma geral, 84% responderam que os cursos ofertados superaram as expectativas e que teve impacto direto no seu desenvolvimento profissional.

DISCUSSÃO

A taxa de evasão dos cursos ainda é um grande desafio, pois alguns cursos, mesmo havendo um quantitativo razoável de inscritos, ainda há a cultura por parte dos servidores de não se programarem ou informar sobre a desistência de realizar tal curso. Outro fator é a elevada concorrência de instituições que oferecem cursos gratuitos na modalidade EAD e que satisfazem os servidores que visam apenas a certificação para progressão por capacitação.



Os cursos promovidos em parceria e ofertados pela DCAD tiveram uma boa adesão com 99 servidores capacitados, exceto pelo caso do evento sobre assédio moral. É possível que este evento específico precisasse de maior divulgação e sensibilização dos servidores. Também é importante ressaltar que este foi um dos poucos eventos realizados que não gerou certificado com carga horária de 20 horas ou mais, diminuindo assim a adesão, visto que grande parte dos servidores utiliza estes certificados para pleitear progressão por mérito.

Verifica-se em alguns casos que o servidor não tem a cultura de seguir a orientação dada pela DCAD de encaminhar o certificado após o término do curso para registro em relatório. Desta forma, cursos como o de Gestão de Riscos tiveram 4 inscrições e somente 2 servidores enviaram seus respectivos certificados até este momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo com o nível elevado de evasão, considera-se que o Programa tornou referência dentro da UFRA pelo grande quantitativo de servidores que participaram. A instituição hoje possui, conforme Painel Estatístico de Servidores, 1105 servidores ativos. Ou seja, considera-se que 60,20% desses participaram de alguma ação de capacitação.

Acredita-se que as estratégias de comunicação foram eficientes para atingir os diversos níveis de formação e espaços de atuação dos servidores. Hoje, o setor além do site oficial, possui um fanpage e mala direta de todos os servidores e chefias imediatas. Outro ponto que se destaca nesse contexto é a vigência do Programa ser bienal. Isso permite um melhor planejamento das ações, contratação de instrutores, avaliação dos planos de ensino, reprogramação de atividades, divulgação, dentre outros pontos. Por fim, destaca-se que as parcerias e o trabalho em rede com outros setores e instituições públicas e privadas permitiu atender um quantitativo maior de servidores em ações de capacitação específicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18112cons.htm>. Acesso em: 02 de maio de 2017.

_____. Casa Civil da Presidência da República. Lei nº 11.091 de 12 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação. Brasília-DF.

_____. Casa Civil da Presidência da República. Decreto nº 5.825 de 29 de junho de 2006. Estabelece as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei no 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Brasília-DF.

_____. Casa Civil da Presidência da República. Decreto nº 5.707 de 23 de fevereiro de 2006. Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília-DF. UFRA. Resolução CONSUN nº 117 de 20 de agosto de 2014

_____. Programa de Capacitação e Desenvolvimento (PCD) 2017-2018. Belém, 2017.

_____. Avaliação de Reação aplicada durante o curso Elaboração de Projetos de Pesquisa. Belém, 2017.

_____. Avaliação de Reação aplicada durante o curso Excelência no atendimento ao Público. Belém, 2017.

_____. Pareceres de Incentivo a qualificação. Belém, 2017.

_____. Resolução CONSAD nº 133 de 17 de fevereiro de 2017.



CAPÍTULO 27

A PROMOÇÃO DA EMPATIA COMO ESTRATÉGIA DE PREVENÇÃO AO *BULLYING* NA INFÂNCIA

Viviane Alves dos Santos Bezerra, Psicóloga, Mestranda em Psicologia Social, Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Lilian Kelly de Sousa Galvão, Doutora em Psicologia Social, Universidade Federal da Paraíba (UFPB)


RESUMO

Diante da constatação de que o bullying é um grave problema de saúde pública, diversos programas *antibullying* passaram a ser desenvolvidos em todo o mundo. Todavia, alguns destes programas não têm encontrado o sucesso esperado, havendo ainda lacunas que podem ser sanadas com o desenvolvimento de novas pesquisas. Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência de uma intervenção que se baseou na promoção da empatia como estratégia de prevenção ao *bullying*. A intervenção foi realizada por meio de dois projetos de Iniciação Científica (PIBIC e PIVIC) e contou com a participação de 38 crianças, do sexo masculino e feminino, matriculadas no 4o ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Campina Grande - PB, com idades de 8 a 10 anos. Os resultados revelaram que as crianças participantes da intervenção expressaram compreensão sobre a temática do *bullying*, além de demonstrarem habilidades empáticas. Diante dos resultados encontrados, sugere-se que sejam incluídas, nos currículos escolares, estratégias de enfrentamento ao *bullying* a partir do desenvolvimento da empatia, por se acreditar que a experimentação do lugar do outro é uma forma eficaz de produzir resultados duradouros.

Palavras-chave: Empatia. *Bullying*. Educação. Prevenção. Intervenção.

INTRODUÇÃO


O *bullying*, uma das formas de violência mais presentes no ambiente escolar, é um fenômeno definido por Dan Olweus (2003) como um subtipo de comportamento agressivo que ocorre entre os pares (alunos), de modo intencional, repetitivo e prolongado, havendo ainda um desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (BRINO; LIMA, 2015). Uma situação de *bullying*, em geral, conta com a participação de três atores: o agressor (possui intencionalidade na agressão), a vítima (em função da violência sofrida, pode apresentar vários sintomas de forma duradoura, tais como depressão, baixa autoestima e ideias suicidas) e testemunhas (podem incentivar a situação e/ou ter sentimentos de medo, impotência para agir contra) (GUNN; GOLDSTEIN, 2017).



Tratando-se de um fenômeno complexo, o *bullying* pode se apresentar de diferentes formas, sendo as mais comuns e presentes na infância as agressões físicas e verbais, como os apelidos e xingamentos. Com o avanço da idade, as formas de *bullying* tornam-se mais sofisticadas e sutis, como é o caso do *cyberbullying*, que se caracteriza por danos que são causados por meios eletrônicos, a exemplo dos *e-mails*, das mensagens de texto e também dos ataques em redes sociais *online*, ou ainda o *bullying* relacional, em que o agressor tem como objetivo fragilizar as relações sociais da vítima, espalhando boatos e/ou incentivando a exclusão da vítima pelos pares (GUNN; GOLDSTEIN, 2017).

Estudos apontam que 20% a 56% das crianças e adolescentes do mundo estão envolvidos de alguma forma em uma situação de *bullying* (KOWALSKI; LIMBER, 2012). Nesse sentido, devido às consequências negativas que o envolvimento com o *bullying* pode acarretar, seja como vítima, agressor ou testemunha, ele passou a ser considerado um grave problema de saúde pública em vários países. Diante da constatação de que o *bullying* precisa ser combatido e prevenido, alguns programas de intervenção denominados *antibullying* foram criados em diferentes países. Dentre os programas mais estudados e considerados como pioneiros no combate ao *bullying*, estão o Programa de Prevenção ao *Bullying*, de Olweus (1993), e o Programa Kiva (SALMIVALLI; KARNA; POSKIPARTA, 2009).

O primeiro, criado após a ocorrência de um grande índice de suicídio em adolescentes noruegueses vítimas de *bullying*, teve como proposta trazer à tona a discussão sobre o problema em três níveis: escolar, individual e comunitário. Operando em uma perspectiva ecológica de prevenção, o programa buscou envolver toda a comunidade e melhorar o relacionamento entre os pares, tendo sido considerado o programa mais adotado no mundo (OLWEUS, 1993). Já o Programa Kiva, desenvolvido na Finlândia, propôs a criação de estratégias tanto para impedir o *bullying* de acontecer, como para promover o suporte às crianças e aos adolescentes envolvidos em episódios de violência, usando como recurso uma abordagem multidimensional que buscou envolver não apenas os atores educacionais, mas também a família e a comunidade. Apesar do programa *antibullying* de Olweus (1993) ter sido amplamente adotado em todo mundo, uma recente revisão sistemática da literatura demonstrou que o programa Kiva apresenta resultados melhores no enfrentamento ao *bullying*, fato atribuído ao seu caráter multidimensional (SILVA et al., 2017).




Além das experiências supramencionados, outros programas vêm sendo desenvolvidos objetivando o combate ao *bullying*, porém, não têm encontrado o sucesso esperado. Segundo uma análise dos programas *antibullying* realizada Pepler e Craig (2011), apesar das inúmeras potencialidades dos programas de intervenção desenvolvidos até então, sentiu-se falta, neles, da ênfase em outras dimensões da relação humana além do foco na agressividade. Segundo os autores, ao visar a apenas diminuir o comportamento agressivo, esquece-se de que o agressor também é um sujeito o qual precisa ser compreendido e não apenas punido. Além disso, excluem-se outros atores envolvidos na situação de *bullying*, como as testemunhas, que muitas vezes incentivam a prática da violência.

Corroborando com o estudo supramencionado, uma revisão sistemática da literatura realizada por Pureza, Marin e Lisboa (2016), realizou um levantamento das intervenções realizadas para o combate ao *bullying* na infância e demonstrou que os trabalhos que vêm sendo realizados para enfrentar o *bullying* apresentam várias fragilidades tanto teóricas como metodológicas. Observou-se que grande parte das intervenções realizadas tinha como foco apenas um dos atores envolvidos na situação de *bullying* (geralmente a vítima), como também se notou a ausência do modelo teórico que embasava o desenvolvimento da intervenção. Ademais, como indicam Silva et al. (2017) os programas *antibullying* em que têm se observado menor eficácia são aqueles que buscam enfrentar o *bullying* por intermédio do desenvolvimento de habilidades sociais, tendo em vista que, corroborando com dados encontrados por Pureza, Marin e Lisboa (2016), estes focam, muitas vezes, exclusivamente na vítima. Desse modo, Silva et al. (2017) discutem que uma forma de sanar essa lacuna seria o desenvolvimento de intervenções que façam uso de técnicas como *role-play*, a fim de que as diferentes perspectivas envolvidas em uma situação de *bullying* possam ser trabalhadas.

Face ao exposto, considerando as lacunas ainda existentes nos programas de intervenção que vêm sendo desenvolvidos, especificamente naqueles que buscam a promoção de habilidades sociais, o presente trabalho se propõe a relatar uma experiência de intervenção que utilizou a promoção da empatia como estratégia de prevenção ao *bullying* na infância.


O estudo da empatia tem interessado aos pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento. É crescente a discussão sobre o tema na área da psicologia, na educação, na neurociência e até na filosofia (GALVÃO, 2010; TUEROS, 2015). Martin L. Hoffman, um dos grandes estudiosos da empatia, conceitua essa habilidade como sendo “a capacidade de



uma pessoa para colocar-se no lugar do outro (*role-taking*), inferir seus sentimentos e, a partir do conhecimento gerado por esse processo, dar uma resposta afetiva mais adequada para a situação do outro do que para sua própria situação” (1989, p 285, tradução nossa). Possivelmente, o crescente interesse pelo estudo da empatia é motivado pelos inúmeros benefícios que essa habilidade pode proporcionar para a vida do ser humano. Estudos apontam que a empatia: (1) proporciona uma melhor saúde mental (BLAIR, 1997); (2) melhora a estabilidade emocional (WARDEN; MACKINNON, 2003); (3) favorece o comportamento pró-social (DUTRA et al., 2017); e, (4) funciona como fator protetor a violência (SILVA; CASAGRANDE, 2018).

No que se refere à relação entre empatia e *bullying*, alguns estudos já têm demonstrado que esse tipo de prática violenta pode estar associada a déficits de empatia (ESTÉVEZ; JIMÉNEZ; MORENO, 2018), bem como que baixos níveis de empatia podem levar o sujeito a ser uma testemunha passiva em uma situação de *bullying* (HERNANDÉZ; NORIEGA; QUINTANA, 2019). Desse modo, mostra-se importante o desenvolvimento de estratégias de combate ao *bullying* que incluam a empatia em seu repertório. Esforços nesse sentido foram empreendidos por Raminhos (2015), que desenvolveu um jogo para crianças de 10 a 12 anos com o objetivo de promover a empatia como meio de prevenção do *bullying*. O jogo teve como foco as vítimas e os observadores de *bullying* e buscou aumentar os conhecimentos destes sobre o fenômeno, além de apresentar diferentes estratégias a serem tomadas quando confrontados com tal tipo de situação.

Nessa mesma direção, encontra-se o trabalho de Souza (2017), que teve como objetivo criar e disponibilizar uma base de informação e de apoio (cartilha online) a pais, responsáveis e professores de crianças que estejam presenciando ou passando por situações de *bullying*, além de incentivar uma educação preventiva e precoce, com valores baseados na empatia. Embora se reconheça as contribuições dos referidos trabalhos, enfatizando a importância da empatia no enfrentamento ao *bullying*, é preciso apontar que, em muitos casos, as escolas não têm acesso a aparelhos eletrônicos suficientes para que todos os alunos possam vivenciar e se beneficiar de experiências como as supramencionadas, e que mesmo que os educadores reconheçam a importância da empatia e os seus benefícios, fica o questionamento: como podem promover essa habilidade?



É seguindo tal perspectiva que o presente estudo apresenta um modelo de intervenção que teve como foco a promoção da empatia e demonstrou resultados positivos como estratégia de enfrentamento ao *bullying*. A intervenção realizada buscou levar os sujeitos a experimentarem a condição e os sentimentos do outro, por meios de exercícios de dramatização, como também incluiu todos os atores envolvidos em uma situação de *bullying*. O que se espera com este trabalho é divulgar uma forma de intervenção efetiva no combate ao *bullying* e que pode ser reproduzida por profissionais da educação no ambiente escolar sem a necessidade de grandes recursos.

METODOLOGIA

As atividades aqui descritas foram realizadas por intermédio de uma pesquisa-intervenção desenvolvida durante a vigência de dois projetos de Iniciação Científica (PIBIC e PIVIC), vinculados a uma Universidade Federal do Nordeste brasileiro. A pesquisa-intervenção, para o seu desenvolvimento, fundamentou-se nos pressupostos teóricos de Hoffman (1989, 2003) sobre a empatia e nas contribuições de Moreno (2003) sobre o psicodrama.

A referida pesquisa-intervenção ocorreu em 12 encontros semanais e buscou promover a empatia das crianças por meio de técnicas psicodramáticas as quais permitiram que os participantes vivenciassem, de forma imaginativa, diversas situações-problema da vida cotidiana. Aqui, especificamente, serão reportados os resultados referentes à intervenção que focou no fenômeno *bullying* e que aconteceu em dois encontros distintos.

Participaram da intervenção com foco no *bullying*, com consentimento livre e esclarecido de seus responsáveis, 38 crianças, do sexo masculino (N= 22) e do sexo feminino (N= 16), na faixa etária de 8 a 10 anos (M= 9; DP= 0,53), matriculados na 4ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Campina Grande - PB.

Para a coleta de dados, foi utilizado como instrumento de registro o Diário de Campo, em que foram anotados os principais acontecimentos, percepções, sentimentos e comportamentos verbais e não verbais em relação a cada encontro.

A intervenção com foco no *bullying* ocorreu em dois encontros, os quais foram conduzidos por três facilitadoras, sendo uma coordenadora e duas auxiliares, uma destas

sendo responsável pelo registro no diário de campo. Com base no que preconiza Arnold (2003), as crianças foram, a partir de diferentes recursos, sensibilizadas em relação ao tema e, em seguida, submetidas a debates sobre a temática abordada. Na Tabela 1, estão listados os temas, os recursos, as técnicas e objetivos da intervenção realizada, tendo em vista ilustrar o que foi feito.

Tabela 1: Temas, Recursos, Técnicas e Objetivos da Intervenção Sobre Empatia e Bullying.

DIA	ENCONTROS
1	<p>Tema: A inversão de papéis e o uso dos apelidos</p> <p>Recurso: Episódio da animação Nina Perguntadeira intitulada “É fácil rir dos outros”, lápis de cores, papel, tinta guache, acessórios que ressaltem uma característica física (nariz grande, boca banguela, etc.).</p> <p>Técnicas: Bonecos/Máscaras e Inversão de Papeis (Moreno, 2003)</p> <p>Objetivo: Promover o exercício de inversão de papéis no debate acerca do ato de apelidar.</p>
2	<p>Tema: O respeito ao desejo do outro</p> <p>Recurso: Animação “Apelidos podem magoar”, placas de papel e lápis-piloto.</p> <p>Técnicas: Dinâmica dos apelidos (nossa autoria)</p> <p>Objetivo: Levar os participantes a compreender que alguns apelidos podem magoar e outros não. Respeitar o desejo do outro é o que mais importa.</p>

Fonte: Elaboração Própria

Os dados oriundos do diário de campo foram organizados e apresentados na ordem cronológica do acontecimento dos fatos ocorridos nas intervenções, sendo descritos de forma narrativa. Ressalta-se que os resultados foram interpretados de maneira qualitativa, e buscou-se os relacionar com o que a literatura que versa sobre o *bullying* constata. Ou seja, como propõe Gil (2014), ao realizar a análise do diário de campo, empreendeu-se o esforço de contextualizar, compreender, interpretar e aplicar os principais conceitos e categorias advindos da pesquisa.

RESULTADOS

Primeiro encontro: a inversão de papéis e o uso de apelidos

Tendo em vista que uma das formas mais comuns de *bullying*, sobretudo entre crianças, é o ato de apelidar, o encontro em questão teve o objetivo de promover uma reflexão sobre como, muitas vezes, os apelidos podem magoar aqueles que os recebem. Para tanto, buscou-se levar os participantes a se colocar no lugar do outro, com o intuito de fazê-los sentir como o outro se sente em relação ao apelido proferido.

A intervenção seguiu três etapas: aquecimento, dramatização e compartilhar. No aquecimento, os participantes foram estimulados a falarem sobre os desenhos animados de que gostavam e se conheciam o recurso que seria utilizado para o desenvolvimento da intervenção: um episódio da animação Nina Perguntadeira (*Mily miss questions*), intitulado “É fácil rir dos outros”, disponível para em versão *online* e para *download* na plataforma *Netflix*. Nele, a personagem Nina perde um dente e não gosta quando os seus irmãos riem dela e a apelidam por isso.

Já na dramatização, os participantes foram convidados a encenarem uma cena do episódio em questão, tendo como suporte metodológico as técnicas do psicodrama de Moreno (2003), a saber: Bonecos/máscaras e Inversão de papéis. A cena selecionada está transcrita a seguir:

Nina: Já vou avisando que não é pra rir, eu perdi um dente!

Irmã: Mostra! Olha, tá parecendo um pirata!

Irmão: Pirata de água doce né?

Irmãos: Hahahahaha!

Nina: Vocês estão zombando de mim?

Pai: Você perdeu um dente Nina? Deixa eu ver. Sabem, crianças, eu ouvi vocês rindo. Uma brincadeira tem a intenção de fazer os outros rirem, mas não é legal quando rimos das diferenças dos outros, isso pode magoar muito as pessoas. Já rir de si mesmo é bom pra gente não se levar a sério demais, e a gente também pode rir com os outros.

Para o desenvolvimento da cena, foram disponibilizados alguns acessórios (Figura 2). Os participantes, divididos em grupos com três componentes, foram convidados a interpretar

os três atores envolvidos em uma situação de *bullying*: a vítima, o agressor e a testemunha, esta última com a função de, assim como o pai de Nina, mediar a situação. Em seguida, os participantes foram convidados a trocar de papéis.

Figura 1: Acessórios Utilizados no Primeiro Encontro “A Inversão de Papéis e o Uso dos Apelidos” na Etapa da Dramatização



Nota: Fotografia nossa

Segundo os registros do Diário de Campo, no início da dramatização, a maioria dos participantes queria representar o agressor, alguns poucos, a vítima, e ninguém queria ser aquele que testemunha/media a situação. Com os acessórios dispostos, as crianças começaram a criar seus próprios apelidos para o desenvolvimento da cena: cabelo duro, tamanduá, bruxa, cabeção, chapa de velho, entre outros. Ao final, depois de experimentarem as inversões de papéis, as crianças apresentaram falas como:

Não podemos rir dos outros (B. A., 8 anos).

Não é legal rir das diferenças dos outros, somos todos diferentes (L. M., 9 anos).

Rir dos outros não é uma coisa boa. (D. D., 8 anos).

Os relatos sugerem que o exercício imaginativo da inversão de papéis teve bom êxito.

No compartilhar, os participantes foram convidados a relatarem suas experiências pessoais com o tema *bullying* por meio do desenho. Os desenhos construídos pelas crianças apresentaram um padrão semelhante aos da Figura 3. Chama atenção nessas imagens à representação gráfica do praticante do *bullying* como o detentor do poder (hierarquicamente superior – ilustrado com uma coroa ou em um patamar mais elevado) e a projeção imagética do que sofre *bullying* como aquele que vivencia um desconforto emocional (expresso, em alguns desenhos, pela lágrima nos olhos). Também merece ser mencionada a ausência da

figura do mediador nos desenhos, o que nos leva a inferir que a posição de mediar conflitos ainda é difícil para as crianças.

Figura 2: Desenhos Produzidos no Primeiro Encontro “A Inversão de Papéis e o Uso dos Apelidos” na Etapa do Compartilhar.



Fonte: A primeira imagem é de uma criança do sexo masculino, de 9 anos de idade e a segunda, de uma criança do sexo feminino, de 8 anos de idade. A tarja branca que aparece no segundo desenho foi inserida para resguardar o anonimato da criança. Fotografia nossa.

Para finalizar, as crianças foram convidadas a conversarem sobre o que foi vivenciado na intervenção. Foram dirigidos aos participantes alguns questionamentos que objetivaram proporcionar: uma tomada de perspectiva cognitiva (Como você acha que a Nina se sentiu nessa história?); a acuidade perceptiva da emoção do personagem (Por que você acha que ela se sentiu assim?); uma tomada de perspectiva afetiva (E você, como se sentiu quando viu e encenou a história?); acuidade perceptiva da própria emoção (Por que você acha que se sentiu assim?). O objetivo dessa roda de conversa foi provocar um conflito cognitivo, para se chegar a um processo de descentração e assim promover o desenvolvimento empático.

Para ilustrar as reflexões realizadas pelas crianças, algumas falas foram transcritas do Diário de Campo:


Ela se sentiu mal porque falaram coisas que não são legais (D. A., 8 anos).

Eu também estou sem dente e isso não tem graça (M. A., 8 anos).

Eu me sinto triste quando me apelidam de Dente de Coelho, sei que não é bom; (L. E., 10 anos).

Uma pessoa apelidada se sente humilhada (D. D., 8 anos).

Não devemos apelidar os outros, porque isso deixa a pessoa magoada e se sentindo mal (I. S., 9 anos).



Nota-se que o sentimento de tristeza aparece nas falas das crianças tanto se referindo a como se sentem quando são apelidadas, como quando refletem como os outros devem se sentir quando passam pela mesma situação.

SEGUNDO ENCONTRO: O RESPEITO AO DESEJO DO OUTRO

Seguindo os preceitos metodológicos adotados com base no psicodrama, o segundo encontro seguiu as mesmas etapas anteriormente descritas: aquecimento, dramatização e compartilhar. Para iniciar o encontro, foi proposto como estímulo disparador um vídeo do programa televisivo Quintal da Cultura, intitulado “Apelidos podem magoar”. O vídeo narra o dia em que a personagem Dona Minhoca colocou apelido em todos os seus amigos: Dorotéia (Cabeção), Ludovico (Pé Grande), Filomena (Palito de Dente). Mesmo achando engraçados os apelidos, quando os amigos de Dona Minhoca descobriram a atitude dela de envergonhá-los, decidiram dar-lhe um apelido também: Dona Gosmenta. Como resultado, o que era diversão perdeu a graça. No fim, todos decidiram não mais apelidar uns aos outros. O objetivo do vídeo foi promover a reflexão acerca da necessidade de se cultivar o respeito entre os amigos.

Durante a apresentação do vídeo, quando Dona Minhoca recebeu um apelido e se mostrou triste, uma das crianças participantes comentou:

Então não coloque apelidos neles, elas também não gostam, ficam tristes também (E. C., 8 anos).

Aqui, pode-se observar, mais uma vez, a tristeza como um sentimento recorrente nas falas e percepções dos participantes.

Após o encerramento da exibição do vídeo, as crianças foram convidadas a participar da atividade intitulada “Dinâmica dos Apelidos”. Sentadas em círculo, elas deveriam escrever, em uma folha, um apelido de que não gostam de serem chamados e, em outra, um de que gostam. Para a apresentação das produções, eles foram orientados a seguirem os seguintes passos: 1) Falar seu nome; 2) Compartilhar o apelido indesejado, explicitar o porquê e, em seguida, rasgá-lo; 3) Expor se existe um apelido agradável e colocá-lo em seu pescoço, por intermédio de uma fita.



No momento da apresentação dos apelidos, as facilitadoras sabiam da possibilidade de lidar com situações difíceis, tendo em vista estarem cientes de que ali existiam praticantes e vítimas de *bullying*. Conforme o esperado, as crianças praticantes de *bullying* passaram a se apropriar dos apelidos apresentados e a tentarem desestabilizar as vítimas. Em consonância com a perspectiva teórica e metodológica assumida, tentou-se trazê-los para o lugar da vítima, por meio dos questionamentos: Como você se sentiria se eu lhe chamasse de x (apelido de que não gosta)? Como você acha que x (pessoa vítima de *bullying*) está se sentindo com essa brincadeira? Em relação às vítimas, estas foram estimuladas a expressarem todas as emoções negativas guardadas em relação ao fato de serem alvo de *bullying*. Para ilustrar, uma das crianças rasgou a ficha com veemência em vários pedaços e enfatizou que jamais gostaria de voltar a ser chamada de “Vaca”.

No final, todas as crianças foram convidadas a realizarem uma nova apresentação ao grupo, agora socializando apenas como gostavam de serem chamadas. Nesse momento, tentou-se desmistificar a ideia de que todos os apelidos são proibidos e levar as crianças a entenderem que existem apelidos carinhosos e respeitosos. Para encerrar, foram disponibilizados pincéis, lápis de colorir, tintas e papel para que as crianças pudessem expressar o sentido e o vivido. Nesse momento, foi possível obter um *feedback* dos resultados da intervenção (Figura 4). Uma criança em particular, mesmo diante da variedade de lápis para colorir e tintas disponíveis para realizar desenhos e pinturas, preferiu escrever a frase:

‘Tava’ bem triste com o apelido que eu não ‘gosto’, agora ‘tou’ bem melhor com meu novo nome (T. C., 10 anos).

Em outros desenhos, foram encontradas frases como “hoje foi bom”, ou ainda uma menina envolta em uma “luz”. Neste caso, ao ser questionada sobre a representação, a criança respondeu:

Sou eu, é como estou me sentindo (M. A., 8 anos).

Figura 3: Desenhos Produzidos no Segundo Encontro “O Respeito ao Desejo do Outro” na Etapa do Compartilhar




Fonte: A primeira e a segunda imagem são de crianças do sexo feminino. De 10 e 8 anos de idade, respectivamente; a terceira de uma criança do sexo masculino, de 8 anos de idade. As tarjas brancas que aparecem no segundo e no terceiro desenho foram inseridas para resguardar o anonimato das crianças. Fotografia nossa.

Para finalizar, assim como no encontro anterior, as crianças foram convidadas a participarem de uma roda de conversa. Foram levantadas questões, buscando apreender como elas se sentiram ao rasgar o apelido de que não gostavam, se já tinham chamado alguns dos colegas de modo semelhante, se eles procurarão saber como o colega se sente com o apelido antes de usá-lo, entre outras questões que as levaram a perceber a necessidade de sempre nos preocuparmos com o sentimento do outro. Os participantes, além de relatarem ser libertador o momento de rasgar os apelidos, apontaram terem aprendido que não se deve apelidar de modo indesejado os colegas, pois os deixam sentindo-se mal. É possível perceber que, para além do próprio bem-estar, as crianças demonstraram preocupação com os sentimentos do outro.

DISCUSSÃO

O objetivo principal deste trabalho foi relatar a experiência de uma intervenção, que se baseou na promoção da empatia como estratégia de prevenção ao *bullying* na infância. Como informado anteriormente, a intervenção descrita foi realizada em dois encontros e utilizou como estratégia para o desenvolvimento empático exercícios psicodramáticos associados a rodas de conversas. No que se refere às contribuições do psicodrama moreniano para a




intervenção descrita, sublinha-se que os encontros aconteceram em três etapas baseadas no que é preconizado em uma sessão psicodramática: aquecimento, dramatização e compartilhar (MALAQUIAS, 2012).

O aquecimento é a fase de preparação do grupo e do estabelecimento de *rapport*. Já a dramatização é caracterizada pelo desenvolvimento de uma cena que permite aos atores envolvidos refletirem sobre as relações ali existentes e desfrutarem da criatividade e da espontaneidade. Por fim, o compartilhar se configura como o momento de expressão de emoções sobre o que foi vivido (MALAQUIAS, 2012), que, na presente intervenção, ocorreu por meio dos desenhos e das rodas de conversa. A partir da experiência vivenciada, considera-se pertinente sugerir que as intervenções idealizadas para prevenir e combater o *bullying* busquem seguir minimamente um roteiro, tendo em vista que, no caso da presente intervenção, constatou-se que a estrutura adotada permitiu a padronização dos encontros, bem como que cada etapa estivesse articulada com a fase anterior, de modo a favorecer um desenvolvimento interventivo fluido, sem quebras, envolvendo os participantes.

Além da estrutura de uma sessão de psicodrama, foram adotadas também, especificamente no primeiro encontro, técnicas psicodramáticas como recurso metodológico, tendo em vista que estudos apontam a eficácia do psicodrama na promoção da empatia em adolescentes (GALVÃO, 2010) e também em crianças (SANTOS et al., 2017). As técnicas em questão foram Bonecos/máscaras e Inversão de papéis (MORENO, 2003). A escolha destas técnicas se deu por sua capacidade de proporcionar a experimentação do lugar do outro, de suas emoções e sentimentos, bem como de propiciar a experiência de tomada de perspectiva (*role-taking*), habilidade fundamental para o desenvolvimento da empatia (HOFFMAN, 2003).

Ainda tratando dos recursos empregados para o desenvolvimento da intervenção, note-se que os desenhos animados (“É fácil rir dos outros” e “Apelidos podem magoar”) utilizados no primeiro e no segundo encontro, respectivamente, demonstraram-se eficazes para introduzir e trabalhar a temática do *bullying* com as crianças, bem como para promover a habilidade empática das mesmas. A esse respeito, Upright (2000) aponta a importância de se escolher histórias adequadas para planejar uma boa educação empática. Na intervenção descrita, pode-se observar que os recursos selecionados apresentaram os requisitos necessários para propiciar uma visão geral do que ocorre em uma situação de *bullying* (atores




envolvidos, consequências desse tipo de ação e como a situação poderia ser resolvida); além disso, permitiram que os participantes inferissem como as personagens se sentiam ao serem apelidadas, e como eles mesmos se sentiriam caso estivessem naquela situação, contribuindo, assim, para o seu desenvolvimento empático.

Entretanto, apesar das técnicas e dos recursos utilizados se mostrarem eficazes tanto para trabalhar a temática do *bullying*, quanto para promover a empatia, um dado que chama a atenção é a dificuldade que as crianças apresentaram para se colocar no lugar de mediador em uma situação de *bullying*. Isso foi percebido, principalmente, no primeiro encontro, em que, na inversão de papéis, as crianças não queriam interpretar o papel da testemunha que interfere na prática do *bullying*, e no compartilhar, quando a pessoa que testemunha o *bullying* não aparece nos desenhos produzidos pelas crianças. Percebe-se, nesse sentido, que, apesar do importante papel que a testemunha pode assumir em uma situação de *bullying*, denunciando a prática para pessoas responsáveis, assim como mediando a situação, essa figura é, por vezes, tomada como alguém de importância secundária e vem sendo negligenciada mesmo por programas que buscam prevenir e combater o *bullying* (PUREZA et al., 2016).

Além disso, por não conseguirem pensar em estratégias de mediação, as testemunhas geralmente tendem a reagir rindo, olhando e, quase sempre, ausentando-se de auxiliar a vítima (GINI; THORNBERG; POZZOLI, 2018), o que leva a uma ideia equivocada de que a testemunha assume apenas um papel negativo e/ou passivo na prática do *bullying*. O que a presente intervenção buscou demonstrar é que a testemunha pode assumir um papel fundamental na prevenção e combate ao *bullying*, caso seja estimulada e tenha estratégias para isso.


Em alguns momentos da intervenção, pôde-se observar que foram as facilitadoras, quem assumiram o lugar de observador/mediador de uma situação de *bullying* e demonstraram a importância que esse ator pode assumir nessas situações. Destaca-se, especificamente, quando, no segundo encontro, os praticantes de *bullying* começaram a fazer uso dos apelidos indesejados para magoar e desestabilizar suas vítimas. Nesse momento, as facilitadoras tentaram mediar a situação, convidando os agressores a se colocar no lugar de quem recebe o apelido (*role-taking*) e, ainda, a imaginar como se sentiriam naquela situação.



Apesar de parecer uma estratégia de mediação simples, as facilitadoras, com base na perspectiva teórica adotada, apropriaram-se da técnica denominada por Hoffman (2003) de indutiva. Esta destaca-se dentre as técnicas utilizadas pelos adultos para a socialização, consistindo no uso de explicações pelos agentes socializadores que visam a estimular comportamentos considerados socialmente adequados ou evitar comportamentos vistos como socialmente inadequados (HOFFMAN, 1989). Vale salientar que o diálogo utilizado pelo adulto na técnica indutiva tem sido apontado como relevante na promoção de comportamentos pró-sociais (FERNANDES; ALEXANDRE; GALVÃO, 2015).

Mesmo com a dificuldade das crianças em assumir o papel de mediador de uma situação de *bullying*, percebe-se que, por meio dos recursos e das técnicas supracitados, os participantes demonstraram que trabalharam suas habilidades empáticas. Observa-se que, além de serem capazes de inferir os sentimentos das pessoas envolvidas em uma situação de *bullying* (*Uma pessoa apelidada se sente humilhada*) e demonstrarem uma acuidade perceptiva para com os próprios sentimentos (*Eu me sinto triste quando me apelidam de Dente de Coelho*), o relato das crianças evidencia ainda que estes expressaram durante as intervenções o que Hoffman (2003) chama de tristeza empática. Esse é um sentimento empático que se caracteriza quando a pessoa fica triste ao observar ou imaginar que alguém passa por uma situação de sofrimento, injustiça ou exclusão, tal como se ele próprio estivesse no lugar daquele outro. É possível observar esse sentimento tanto no primeiro, como no segundo encontro, em falas como: *Não devemos apelidar os outros, porque isso deixa a pessoa magoada e se sentindo mal; Não coloque apelidos neles, elas também não gostam, ficam tristes.*

A tristeza empática ter sido o sentimento que se destacou entre os participantes da pesquisa corrobora com as considerações de Hoffman (2003) sobre a relação existente entre desenvolvimento empático e desenvolvimento cognitivo. Nota-se que, apesar da existência de diversos sentimentos empáticos (angústia, raiva, culpa, injustiça), estudos demonstram que, em geral, as crianças tendem a apresentar primeiro sentimentos empáticos vinculados às emoções primárias, como tristeza e alegria (SAMPAIO et al., 2013), pois, diante de uma situação na qual as outras pessoas manifestam suas emoções, as crianças tenderiam a compreender essas manifestações e a empatizar a partir de uma perspectiva mais concreta e imediata, analisando apenas as informações disponíveis no contexto de observação.




De maneira geral, os resultados descritos demonstram que as intervenções realizadas parecem ter sido bem-sucedidas em trabalhar as habilidades empáticas das crianças e, por meio de tais habilidades, buscar prevenir a prática do *bullying*. Percebe-se que, a todo o momento, durante os dois encontros, as crianças foram estimuladas a pensar sobre os sentimentos das outras pessoas. Assim, com base nos pressupostos teóricos de Hoffman (1989, 2003), especula-se que o desenvolvimento de habilidades como o *role-taking* poderia vir a impedir que a prática do *bullying* aconteça, pois, ao considerar como a vítima se sente e pensar como ele mesmo se sentiria em uma situação de *bullying*, o agressor poderia vir a desistir de tal prática. Além disso, ao se colocar no lugar do agressor e da vítima e experimentar sentimentos empáticos (como a tristeza empática), a testemunha poderia se sentir motivada a intervir e a impedir que o *bullying* aconteça e/ou se prolongue.

Em suma, considera-se, que a proposta de intervenção apresentada é uma estratégia merecedora de crédito, por permitir os sujeitos participantes experimentarem estar no lugar de todos os atores envolvidos em um contexto de *bullying* e inferirem as emoções afloradas no processo, como também por possibilitar que uma reflexão sobre as ações e as consequências implicadas na situação. Sublinha-se que tal intervenção buscou contribuir para sanar lacunas que foram observadas na literatura, envolvendo os três atores presentes nas situações de *bullying*, destacando o papel que o mediador pode assumir, bem como enfatizando a perspectiva teórica e metodológica que embasou o seu desenvolvimento, permitindo, assim, que os resultados encontrados sejam discutidos e compreendidos à luz de tais teorias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas escolas preferem combater o *bullying* por meios proibitivos, de vigilância e coerção, prática sem muito sucesso, pois foca apenas no controle da agressividade, sem buscar entender outras variáveis envolvidas no problema. O caminho apontado neste trabalho é o do exercício empático, fundamentando-se na afirmação de Hoffman (2003) de que a empatia atua como uma “cola que torna a vida social possível”.

Compreende-se que o desafio de encontrar estratégias de enfrentamento ao *bullying* pertence não só à comunidade escolar, mas a todos os atores sociais, dada as proporções das situações de violência na contemporaneidade. Tem-se consciência ainda de que essa proposta de intervenção é apenas uma possível estratégia de prevenção ao *bullying* e, isoladamente, não



tem força suficiente para mudar toda uma conjuntura política e ideológica que está por trás das ações de violência e desrespeito que transcendem os espaços educacionais. Por outro lado, acredita-se na potencialidade desse tipo de estratégia para promoção de uma cultura de paz e para o desenvolvimento saudável dos atores que compõem o ambiente escolar.

Ademais, espera-se ser este trabalho inspiração para outras estratégias de prevenção ao *bullying* a partir do desenvolvimento empático. Sugere-se a promoção de ações mais amplas nas próximas pesquisas que utilizem esse modelo de intervenção de modo a envolver não apenas alunos/as, como também outros atores integrantes do ambiente educacional, familiar e comunitário, tendo em vista que como a literatura demonstra, os modelos interventivos multidimensionais são mais eficazes.

REFERÊNCIAS

ARNOLD, R. Empathic intelligence: the phenomenon of intersubjective engagement. In: **I International Conference on Pedagogies and Learning**. 2003. Queensland, Australia. Recuperado de: <http://www.aare.edu.au/04pap/arn04242.pd>

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

BLAIR, R. J. R. Moral reasoning and the child with psychopathic tendencies. **Personality and Individual Differences**, v. 22, n. 5, 731-739. 1997. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(96\)00249-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(96)00249-8)

BRINO, R. F.; LIMA, M. H. C. G. Compreendendo estudantes vítimas de *bullying*: para quem eles revelam? **Psicologia da Educação**, v. 40, n. 1, 27-39. 2015. doi: <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20150003>

DUTRA, M. P.; SANTOS, V. A.; SILVA, A. S.; AZEVEDO, G. A.; GALVÃO, L. K. S. Empatia e comportamento pró-social: intervenção educacional na infância. In: **IV Congresso Nacional de Educação**. João Pessoa, Paraíba. 2017. Recuperado de: https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA_18_ID4228_02092017133143.pdf

ESTÉVEZ, E.; JIMÉNEZ, T. I.; MORENO, D. Aggressive behavior in adolescence as a predictor of personal, family, and school adjustment problems, **Psicothema**, v. 30, n. 1, 66-73, 2018. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.294>

FERNANDES, A. V.; ALEXANDRE, M. E. S.; GALVÃO, L. K. S. Socialização em sentimentos empáticos com díades mãe-filho. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, v. 2 n. 3, 112-127. 2015. Recuperado de: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/IC/article/view/22/450>

GALVÃO, L. K. S. **Desenvolvimento moral e empatia**: medidas, correlatos e intervenções educacionais. **Tese de Doutorado**, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 299f, 2010. Disponível em: http://empatianaescola.org.br/wp-content/uploads/2017/10/SOUSA-GALVÃO-L.-Desenvolvimento-Moral-e-Empatia_Medidas-Correlatos-e-Intervenções-Educacionais-.pdf. Acesso em: 17 de Agosto de 2020

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014

GINI, G.; THORNBERG, R.; POZZOLI, T. Individual moral disengagement and bystander behavior in Bullying: The role of moral distress and collective moral disengagement. **Psychology of Violence**, v. 09, n. 18, 33-41, 2018. <https://doi.org/10.1037/vio0000223>

GUNN, J. F.; GOLDSTEIN, S. E. Bullying and Suicidal Behavior during adolescence: a developmental perspective. **Adolescent Research Review** v. 2, n. 77, p 77-97. 2017. <https://doi.org/10.1007/s40894-016-0038-8>

HERNANDÉZ, G. B.; NORIEGA, J. A. V.; QUINTANA, J. T. Shame, empathy, coping and school safety of the bystanders in situations of bullying. **Temas em Psicologia**, v. 27, n. 2, 357-370. 2019. <https://doi.org/10.9788/TP2019.2-05>

HOFFMAN, M. L. Empathy, role taking, guilt and development of altruistic motives. In: EISENBERG, N.; ROYKOWSKY, J.; STAUB, E. (Eds.). **Social and moral values: individual and societal perspectives**. (pp. 139-152). 1989.

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

Kowalski, R. M. & Limber, S. P., (2012) Psychological, Physical, and Academic Correlates of Cyber Bullying and Traditional Bullying, *Journal of Adolescent Health*, 53(1), 13-20, doi: 10.1016/j.jadohealth.2012.09.018

MALAQUIAS, M, C. Teoria dos grupos e sociatria. In: CONCEIÇÃO, M, I, G.; NERY, M. P. (Org.) **Intervenções grupais: o psicodrama e seus métodos**. (pp. 11-39). São Paulo: Ágora. 2012.

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

OLWEUS, D. **Bullying at school: What we know and what we can do**. Inglaterra, Oxford: Wiley-Blackwell. 1993.

OLWEUS, D. A profile of bullying at school. **Educational Leadership**, v. 60, n. 6, 12-17. 2003. Recuperado de: https://lhsela.weebly.com/uploads/7/9/0/8/7908073/_olweus_profile_of_bullying.pdf

PEPLER, D.; CRAIG, W. Bullying Special Edition Contributor. 2001. Recuperado de: <http://www.education.com/reference/article/role-of-adults-in-preventing-bullying/>

PUREZA, J. R.; MARIN, A. H.; LISBOA, C. S. M. Intervenções para o fenômeno *bullying* na infância: uma revisão sistemática da literatura. **Interação em Psicologia**, v. 20, n. 3, 341-352. 2016. <https://doi.org/10.5380/psi.v20i3.34995>

RAMINHOS, C. S. C. **Stopbully – jogo sério para prevenir o Bullying e promover a empatia**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal. 2010.

SALMIVALLI, C.; KARNA, A.; POSKIPARTA, E. From peer putdowns to peer support: A theoretical model and how it translated into a national anti-bullying program. In: JIMERSON, S. R.; SWEARER, S. M.; ESPELAGE D. L. (Org.) **Handbook of bulling in schools: An international perspective** (pp. 441–454). New York: Guilford. 2009.

SAMPAIO, L. R.; MOURA, M. A. R.; GUIMARÃES, P. R. B.; SANTANA, L. B.; CAMINO, C. P. S. Sentimentos empáticos em crianças, adolescentes e adultos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 29, n. 4, 393-401. 2013. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722013000400005>

SILVA, P. G.; CASAGRANDE, C. A. Empatia e comportamentos agressivos: um olhar sobre a infância. In: **XIV Semana Científica da Universidade La Salle**. 2018. Canoas, Rio Grande do Sul. Recuperado de: <https://anais.unilasalle.edu.br/index.php/sefic2018>

SILVA, J. L.; OLIVEIRA, W. A.; MELLO, F. C. M.; ANDRADE, L. S.; BAZON, M. R.; SILVA, M. A. I. Revisão sistemática da literatura sobre intervenções antibullying em escolas. **Revista Ciência e Saúde Coletiva**, v. 22, n. 7., 2329-2340, 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232017227.16242015>

SOUZA, E. K. O. **Educando para a empatia: um projeto antibullying**. Monografia, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil. 2017.

TUEROS, I. F. **Desarrollo de la empatía en edades tempranas**. Monografia. Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao, Leioa. 2015.

WARDEN, D.; MACKINNON, S. Prosocial children, bullies and victims: an investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. **British Journal of Developmental Psychology**, v. 21, n. 1, 376-385. 2003. <https://doi.org/10.1348/026151003322277757>

CAPÍTULO 28

A UNIVERSIDADE NO IMAGINÁRIO DE JOVENS DE ORIGEM POPULAR: UM ESTUDO DA TRAJETÓRIA DE ESTUDANTES COTISTAS DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ)

Diego Cavalcanti de Santana, Mestrando em Ciências Sociais, PPCIS/UERJ
Wallace Ferreira, Professor adjunto de Sociologia, UERJ

RESUMO


A implementação das ações afirmativas e a massificação do ensino superior trouxeram como consequência a alteração no perfil universitário brasileiro, diversificando um ambiente historicamente elitizado. Apesar dos avanços, a literatura aponta para a persistência das desigualdades escolares, assim como o peso da origem social nas trajetórias discentes. É a partir desse cenário que o presente estudo buscou analisar os percursos escolares de alunos cotistas da rede pública de ensino no curso de Ciências Sociais da UERJ, a fim de compreender as especificidades e consonâncias de suas trajetórias à luz da teoria da Sociologia da Educação. A relevância do apoio de diferentes atores da família e as redes de sociabilidade extrafamiliares se mostraram centrais para a superação das dificuldades relatadas por esses jovens, como a falta de recursos financeiros e o baixo capital informacional sobre o vestibular e o sistema de cotas.

Palavras-chave: Ações afirmativas. Massificação. Ensino Superior. Cotistas de Ciências Sociais da UERJ. Sociologia da Educação.

INTRODUÇÃO

A partir dos anos 2000, diversas políticas públicas foram implementadas pelo Estado brasileiro com o objetivo de ampliar o número de estudantes no ensino superior, favorecendo a entrada de alunos oriundos de escolas públicas e de grupos historicamente excluídos em instituições altamente seletivas. É possível destacar, dentre as principais medidas, a criação de universidades federais que contribuiriam para o aumento do sistema universitário público; a ampliação das universidades já existentes a partir da construção de novos prédios, cursos e novos campi; o programa REUNI, a criação do ProUni; a ampliação do FIES; e a expansão das políticas de ação afirmativa.

No ano de 2003, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) inovou o processo seletivo que dá acesso aos seus cursos, criando reservas de vagas para alunos negros,




pardos e estudantes do ensino público. Sua adesão às ações afirmativas destacou-se como um importante marco histórico no desencadeamento de outras experiências pioneiras que se espalharam rapidamente por todo o país. Ao implementar o sistema de cotas, a UERJ transformou-se na instituição de nível superior pioneira nas políticas públicas no nível superior direcionadas aos grupos mais vulneráveis de nossa sociedade.

Em 2008 o sistema de cotas da UERJ assumiu sua configuração que vigorou por dez anos, tendo sido renovada pela Lei no 8.121, de 27 de setembro de 2018, estendendo sua vigência até 2028 nas universidades estaduais do Rio de Janeiro. Na atual versão, 20% das vagas são reservadas a negros, indígenas e alunos oriundos de comunidades quilombolas, 20% das vagas reservam-se a alunos provenientes de ensino médio da rede pública, seja municipal, estadual ou federal e 5% das vagas são reservadas a estudantes com deficiência, e filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão de serviço. Todas as modalidades de cotas levam em consideração a questão social, de modo que os candidatos que pretendam ingressar na UERJ, na categoria de cotista, devem atender a “condição de carência socioeconômica” definida atualmente como renda per capita (por pessoa da família) mensal bruta igual ou inferior a R\$ 1.405,50 (mil quatrocentos e cinco reais e cinquenta centavos).

No presente trabalho foram analisadas as trajetórias de estudantes ingressantes por meio das cotas destinadas a estudantes de escolas públicas. A escolha dessa modalidade se deu pelo desejo de elaborar uma tipologia dos beneficiários desse modelo de cotas no curso de ciências sociais, buscando encontrar elementos que permitissem uma maior compreensão desse grupo.

Torna-se relevante aqui destacar que os meios de comunicação, assim como o senso comum, associam frequentemente as ações afirmativas à modalidade de cotas raciais, desconsiderando as outras categorias de cota (oriundos de escolas públicas, pessoas com deficiência física, etc), assim como as demais formas de ações afirmativas presentes em algumas instituições de ensino superior do Brasil como a distribuição de bônus e o acréscimo de vagas.




Estudantes de escolas públicas, pertencentes a famílias de baixa renda, que conseguem ingressar no ensino superior, são indivíduos que romperam a barreira do “estatisticamente improvável” (LAHIRE, 2004). Discentes com essas características que entraram, especificamente, em universidades de alta seletividade, como o caso da UERJ, superaram as estatísticas educacionais duas vezes. Foi na busca por compreender mais profundamente os percursos de alguns estudantes que romperam com essas barreiras, contrariando as estatísticas, que a pesquisa ora apresentada analisa os trajetos escolares de quatro alunos cotistas de rede pública do curso de Ciências Sociais da UERJ, ingressantes do ano de 2015.

PERCURSOS ESTATISTICAMENTE IMPROVÁVEIS: DESIGUALDADES NO CONTEXTO DE MASSIFICAÇÃO

Nos últimos anos, trabalhos no campo da Sociologia da Educação buscaram problematizar o fenômeno da longevidade escolar nos meios populares, analisando essa questão sob diferentes perspectivas. Esses estudos perpassam temas que discutem a socialização familiar, a reconstrução da trajetória de ingresso, a entrada na universidade, a escolha do curso, as condições de permanência, a adaptação ao mundo acadêmico e as expectativas futuras desses alunos de inserção no mercado de trabalho.

Mesmo com a maioria dos alunos da educação básica brasileira matriculada em escolas da rede pública, a taxa de ingresso no nível superior ainda é bem maior entre os estudantes oriundos da rede privada. Geralmente ocupadas por jovens das classes média e alta, as escolas particulares mantêm elevada proporção de aprovados nos exames para ingresso nas universidades brasileiras de maior prestígio (HERINGER, 2018).

Essas desigualdades podem ser ilustradas pelos dados apresentados no estudo de Marília Loschi (2018), divulgados na Agência IBGE Notícias, segundo o qual foi constatado que apenas 36% dos estudantes que completaram o ensino médio na rede pública entraram em uma faculdade, enquanto no caso de estudantes da rede privada o percentual é mais que o dobro, 79,2%. Esse fato evidencia que os alunos procedentes das escolas públicas continuam, em sua maioria, fora do ensino superior, corroborando com a perspectiva de que os estudantes pertencentes às camadas populares da população possuem menor probabilidade de dar seguimento aos estudos após o ensino médio.




Tendo em vista os benefícios do ingresso nessa etapa de ensino e a menor porcentagem de acesso por parte dos alunos de escolas públicas, torna-se notável mais uma vertente das desigualdades escolares que tradicionalmente se mantiveram no Brasil. Portanto, o simples fato de não almejarem o ensino superior pode estar associado a uma série de problemáticas relacionadas ao perfil social desses estudantes, naquilo que Pierre Bourdieu (1998) chamou de “causalidade do provável”. Se alguns indivíduos encaram esse acesso como um trajeto natural e outros sequer enxergam a possibilidade de dar prosseguimento aos seus estudos no futuro, temos aqui mais uma evidência das disparidades das perspectivas escolares entre indivíduos dos diferentes estratos sociais.

Entre os fenômenos sociais mais constatados nos percursos dos alunos estatisticamente improváveis que chegaram ao ensino superior está a ausência de capital informacional em relação aos processos seletivos dos vestibulares (ZAGO, 2006). Essa lacuna acaba refletida no desconhecimento das instituições de ensino superior, cursos, isenções nas taxas de inscrição das provas, assim como nas dúvidas sobre as políticas de cotas e na documentação necessária para que os beneficiários dessas ações afirmativas consigam concorrer pela reserva de vagas.

Tais barreiras, muitas vezes, acabam ocasionando o fenômeno de autoexclusão, de modo que alunos da rede pública de ensino consideram a chegada em uma universidade de renome como algo distante. Diversos estudos apontam os condicionamentos sociais por detrás dessa falta de expectativa com o ensino superior entre os jovens de menor renda. Nogueira (2012) destaca que o processo de tomada de decisão de prestar o vestibular e a escolha de uma carreira envolve uma série de variáveis que mostram forte relação com o perfil social e escolar dos alunos, idade, gênero e, em certos casos, à etnia desses candidatos.

Apesar dos notórios avanços rumo à democratização, as históricas desigualdades educacionais persistem mesmo nesse contexto de mudança, evidenciando a necessidade de compreender as problemáticas, nem sempre evidentes, no tocante ao ensino superior. As discrepâncias de expectativas dos alunos da rede pública e privada, se analisadas por um viés meritocrático, podem nos levar à falsa percepção de que a decisão de prosseguir com os estudos se trata apenas de uma escolha individual. No entanto, um olhar mais atento permite a visualização dessa temática como um problema social grave, relacionado a uma série de condicionantes estruturais que impede que esses indivíduos busquem uma longevidade escolar.



A relação dos alunos com o saber, as perspectivas escolares dos discentes, o desenvolvimento de expectativas em relação à continuidade dos estudos, podem ser altamente afetadas pela realidade de vida desses jovens, explicitando as dificuldades enfrentadas pelos alunos de famílias de baixa renda para ingressarem no ensino superior mesmo em um contexto de expansão.


A TEORIA DA REPRODUÇÃO E OS CASOS IMPROVÁVEIS: DIÁLOGOS ENTRE PIERRE BOURDIEU E BERNARD LAHIRE

Pierre Bourdieu, a partir de suas interpretações, estabeleceu uma “revolução científica” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 17) tanto na área das Ciências Sociais como no campo educacional, alterando a maneira de se compreender as instituições escolares e analisar o desempenho dos estudantes. Apesar do reconhecimento da sociologia bourdieusiana, sua teoria apresenta algumas limitações, de modo que as reflexões e lacunas de sua produção continuam a ser estudadas por diversos pensadores em todo o mundo.

Bernard Lahire é um dos principais sociólogos que trabalham a tradição de Pierre Bourdieu, de forma dinâmica e criativa, possuindo grande contribuição na manutenção e, principalmente, na renovação do legado de Bourdieu. A obra de Lahire pode ser definida, em grande medida, a partir do diálogo que estabelece com os limites da teoria prática inaugurada por seu antecessor francês, com suas análises estabelecendo uma notável continuidade em alguns pontos e a ruptura com outras questões trabalhadas por Bourdieu.

Lahire desenvolveu trabalhos no campo da microsociologia, onde realizou estudos a partir de “escalas de observação mais finas” (AMÂNDIO, 2014, p. 4), propondo um “olhar mais atento em relação à diversidade de experiências de socialização a que um mesmo ator é submetido, além da multiplicidade dos contextos de ação” desse indivíduo (NOGUEIRA, 2013, p. 2). Portanto, apesar de pertencerem a um mesmo grupo social, os atores possuem suas particularidades, não sendo possível limitá-los a “moldes” pelo simples fato de pertencerem a uma coletividade (LAHIRE, 2002, p. 18).

O estudo de “singularidades da vida social” permitiu a Lahire criar sua própria forma de abordagem analítica, denominada “sociologia em escala individual” a fim de combater as generalizações dentro das análises sociológicas. Sua teoria do homem plural defende, nesse sentido, a articulação da multiplicidade de sistemas de hábitos incorporados aos quais os




indivíduos estão submetidos por conta dos diversos universos sociais que atravessam durante toda sua vida. Essa noção de transições entre mundos sociais com princípios de socialização heterogêneas, contraditórias em alguns momentos, reflete sua principal crítica a Bourdieu, que acreditava em um princípio único de todas as práticas fortemente ligadas à classe social de origem dos atores sociais (LAHIRE, 2002).

Apesar da noção de “habitus” figurar como uma das principais criações da Sociologia de Bourdieu, Lahire afirma que este talvez seja “o conceito que ele menos explorou empiricamente” (AMÂNDIO, 2012, p. 206). Lahire argumenta que o conceito criado por Bourdieu possui limitações para uma análise do “social individualizado”, inviabilizando uma investigação do “modo como os indivíduos vivenciam múltiplas experiências, as incorporam e as utilizam em suas práticas” (NOGUEIRA, 2013, p. 5). Ainda segundo sua visão, as análises em escalas maiores podem ser úteis para compreender comportamentos ou probabilidades de ação de uma classe social específica, embora apresentem perspectivas limitadas, uma vez que nenhum indivíduo concreto se reduz ao seu pertencimento a uma única coletividade, seja ela a família, a classe social, o grupo de status, a religião, ou qualquer outra.

O tipo de investigação proposta por Lahire considera, portanto, insuficiente a abordagem de escala coletiva de análise, por desconsiderar as minúcias da socialização. Enquanto Bourdieu associa o sucesso escolar a uma herança familiar, que permitiria naturalmente uma adaptação aos códigos escolares por meio da socialização, Lahire busca entender com mais detalhes como se deu essa transmissão de capitais culturais a partir do seio familiar.

O francês François Dubet (2017) elaborou uma teoria que busca superar os determinismos sociais que por muitos anos dominaram as análises do campo da Sociologia da Educação, sob forte influência da obra “Os Herdeiros”, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2014). Ele destaca que no contexto de massificação, os públicos, as carreiras e as condições distintas dos estudantes criaram diversas formas de experiência estudantil. Tendo em vista o novo contexto educacional do ensino superior francês, que muito se assemelha à realidade brasileira, Dubet (2017) chama a atenção para se analisar os diferentes tipos de vivências estudantis de forma mais complexa que somente com base na origem social dos estudantes. O autor classifica essa etapa de ensino como massificada, devido ao elevado



número de estudantes que passaram a fazer parte do ambiente universitário e atomizada por conta da heterogeneidade dos indivíduos.

Nesse sentido, para superar os determinismos a respeito da origem social dos estudantes aos quais Dubet se refere, que muitas vezes nos levaram a um pessimismo analítico, foram acrescentadas algumas das ferramentas de análise da microssociologia de Bernard Lahire no desenvolvimento desta pesquisa e na compreensão dos dados coletados nas entrevistas. Esse tipo de abordagem se mostra mais adequado em um contexto no qual cada vez mais alunos de baixa renda conseguem ingressar em instituições de ensino superior de grande concorrência.

CARACTERIZAÇÃO E CONFIGURAÇÃO FAMILIAR DOS ENTREVISTADOS: ELEMENTOS PARA UMA TIPOLOGIA

Inicialmente será apresentada uma breve caracterização dos estudantes entrevistados, analisando os seguintes indicadores: sexo, idade, estado civil, cor/raça e ano de entrada na universidade. Dos quatro alunos entrevistados entre dezembro de 2018 e janeiro de 2019, três são do sexo feminino e um do sexo masculino. Todos os alunos são solteiros, ingressaram na UERJ no ano de 2015 e estavam, no período das entrevistas, na faixa etária considerada ideal para cursar o ensino superior, dos 18 aos 24 anos (BROCCO; ZAGO, 2016). Nenhum dos entrevistados possui filhos, e no que se refere à cor/raça, três alunos se definem como brancos, enquanto uma aluna se define como parda. Em relação à moradia, duas alunas residem na Baixada Fluminense, nos municípios de Nova Iguaçu e Duque de Caxias. Outra estudante mora em Copacabana, Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro, enquanto o último entrevistado é morador de Del Castilho, Zona Norte da capital.

No que diz respeito à estrutura familiar, há uma diversidade que chama a atenção. Três entrevistados residiam com seus familiares, enquanto um dos entrevistados possuía uma trajetória bastante singular, pois saiu de Lumiar, seu município de origem, localizado no interior do Rio de Janeiro, para morar junto a uma família amiga de sua família, residente em Copacabana, mas que possui casa no município onde a estudante cresceu junto a seus familiares.

Além desse fator, o número de familiares com quem moram os estudantes é bem variado, conforme é possível analisar na tabela abaixo, onde estão sintetizadas as informações em relação ao local de moradia e a família dos entrevistados.


Tabela 1 - Síntese das informações familiares e de moradia dos entrevistados

Entrevistados	Bairro/Localidade	Mora com quantas pessoas?	Quem são?
Entrevistada 1	Comendador Soares - Nova Iguaçu	3	Mãe, Irmã, Padrasto
Entrevistada 2	Centenário - Duque de Caxias	6	Avó, Avô, Tio e 3 primos
Entrevistada 3	Copacabana - Rio de Janeiro	4	Outra família formada por Pai, Mãe e 2 filhas
Entrevistado 4	Copacabana - Rio de Janeiro	1	Mãe

Fonte: Elaborado pelos autores.

A partir da tabela, a visualização da diversidade das estruturas familiares dos entrevistados torna-se evidente. Inicialmente, é possível notar que nenhum deles mora com o pai. Dois entrevistados possuem pais divorciados, vivendo em uma relação mais próxima com a mãe, tendo pouco ou nenhum contato com o pai. A entrevistada 3 precisou se mudar para o Rio de Janeiro e deixou de viver com seus familiares, enquanto a entrevistada 2 vive com seus avós e um tio, além dos primos, desde a aprovação no vestibular, pois a casa de seus avós está localizada em uma área que facilita a ida para a UERJ, já que é próxima a estação de trem e de metrô do Maracanã.

Observamos nas entrevistas que os estudantes entrevistados possuem uma condição de moradia mais estável do que parte dos estudantes de ensino superior que, por morarem em regiões mais distantes, precisam de maior investimento financeiro para custear uma moradia próxima da instituição, não raro, dividindo os gastos com outros alunos em igual situação. A pluralidade de estruturas familiares evidencia as limitações da perspectiva bourdieusiana, que impossibilita uma análise das estratégias familiares de escolarização, assim como um conhecimento mais profundo do corpo familiar de origem do estudante. Os depoimentos coletados nas entrevistas explicitam elementos destacados por Bernard Lahire, como o divórcio, mencionado em duas das quatro entrevistas, fator que possui influência no cotidiano familiar e na relação do estudante com a escola.




As respostas dos entrevistados evidenciaram a dinâmica familiar de diferentes etapas de suas vidas, explicitando a presença de diversos atores que tiveram importância no período da alfabetização, por exemplo, mas que não estavam presentes em outras etapas de ensino. O entrevistado 4 destaca a figura do padrasto como pessoa que muito contribuiu com sua trajetória no ensino fundamental. Segundo relatou, essa figura paterna esteve presente em sua vida desde os 5 anos de idade até a sua entrada na universidade, em 2015. Dessa maneira, mesmo não fazendo mais parte do convívio desse estudante atualmente, o padrasto teve um papel relevante em sua formação, por conta de sua disponibilidade para contribuir com as tarefas de casa e estimular o entrevistado com os estudos.

Em todas as entrevistas realizadas eram citados parentes ou pessoas próximas à família que contribuíram de alguma forma no percurso escolar desses estudantes. Seja na figura de uma tia, de uma avó, de um padrasto, os entrevistados reconheceram a importância de pessoas que colaboraram para sua longevidade escolar. Essa contribuição poderia vir em um simples gesto, como ensinar a segurar um lápis no período de alfabetização, um auxílio no dever de casa, a atenção demonstrada por conversas mantidas no cotidiano ou até mesmo em um auxílio para o transporte ou no pagamento da taxa de inscrição de alguma prova. Portanto, além da figura dos pais, tradicionalmente estudadas nas pesquisas sociológicas em educação, é de grande relevância compreender a dinâmica familiar em que cada indivíduo está inserido.

Ainda nesse contexto, é possível destacar mais duas figuras mencionadas por dois dos entrevistados que tiveram uma relevância na trajetória desses estudantes, mas que poderiam ser invisibilizados em uma análise menos profunda. A entrevistada 1 citou diversas vezes a sua irmã, que foi quem a apresentou para as instituições que ofertavam ensino preparatório, tais como pré-técnico e pré-vestibular social. Segundo os relatos da entrevistada, o conhecimento do pré-vestibular social, o qual a aluna atribui um papel central na busca pelo ingresso em uma universidade pública, se deu pelo contato junto à irmã. Já o entrevistado 4 buscava informações em relação ao vestibular da UERJ, na época dos exames, junto a um amigo que era estudante da instituição.

A partir desses relatos, materializa-se a crítica de Bernard Lahire à teoria de Pierre Bourdieu em relação à transmissão do conhecimento, que seria dado de forma natural pelos pais que teriam a capacidade de transferir seu capital cultural aos seus filhos. Uma análise mais profunda do ambiente familiar demonstra a necessidade de considerarmos diferentes



atores da família ou fora dela, além das figuras do pai e da mãe, assim como as formas desses parentes de incentivar o prolongamento dos estudos na realidade de famílias mais carentes.

No entanto, é importante ressaltar que levar em consideração outros atores presentes nas diferentes configurações de família não significa, necessariamente, desconsiderar a figura dos pais, que também foi muito mencionada durante as entrevistas. Todos os entrevistados declararam terem sido apoiados por seus pais em relação aos estudos. A figura da mãe destaca-se unanimemente como central na vida escolar dos quatro estudantes, enquanto os pais foram lembrados por dois dos quatro entrevistados. O auxílio com as tarefas da escola, principalmente nos primeiros anos da educação básica, a criação de um ambiente propício para o prosseguimento dos estudos, onde os alunos não eram cobrados para trabalhar, foram os elementos mais destacados pelos entrevistados.

As falas dos entrevistados em relação ao apoio que receberam de seus pais podem ser divididas em três tipos de colaboração: 1) Contribuição com o conteúdo de algumas matérias, pesquisas e acompanhamento constante do cumprimento dos trabalhos de casa; 2) O incentivo constante a prosseguir com os estudos, por enxergarem na educação uma possibilidade de ascensão social e uma importante ferramenta para se inserir no mercado de trabalho; 3) Apoio material, seja para gastos com alimentação, transporte e material escolar, que condicionavam o prosseguimento das trajetórias dos entrevistados, seja no pagamento das taxas dos processos seletivos que os estudantes participaram e das mensalidades de cursos que frequentaram, como os pré-vestibulares. Todos os entrevistados contam ainda com a colaboração financeira de sua família ou parentes mais próximos para contribuir com os gastos de alimentação, transporte, xerox, livros, entre outros elementos presentes na vida de um estudante universitário.

Todos os entrevistados mencionaram a expectativa, por parte dos seus pais, de que o sucesso escolar pudesse oferecer-lhes uma melhor condição de vida, atribuindo grande valor aos esforços dos seus parentes para que pudessem prosseguir com os estudos sem maiores problemas. Bernard Charlot (2002) está interessado em compreender a relação que as camadas populares estabelecem com o saber, ou seja, com aquilo que é ensinado na escola. O autor busca compreender os motivos que fazem com que um estudante continue a frequentar instituições de ensino levando em consideração questões como a admiração por alguma

matéria, a socialização escolar ou qualquer outra razão para continuar se relacionando com o saber, seja de forma positiva ou negativa.

No que diz respeito ao auxílio nos deveres de casa, foi comum os estudantes ressaltarem que a ajuda se dava na medida do possível, tendo em vista a escolaridade dos pais. O grau mais avançado de escolaridade entre os pais dos entrevistados foi o ensino médio incompleto. Dessa forma, as maiores contribuições se davam durante o ensino fundamental, pois à medida que se passavam os anos, os pais iam tendo maior dificuldade em colaborar com a educação dos filhos. No ensino médio, esse tipo de auxílio era praticamente inexistente. Para ilustrar essa afirmação, nessa etapa da análise dos dados coletados em campo, torna-se importante explicitar as informações referentes à profissão e a escolaridade dos pais desses alunos, indicados na tabela a seguir:

Tabela 2 - Escolaridade e profissão dos pais dos entrevistados

Entrevistados	Pai	Mãe
Entrevistada 1	Escolaridade: Ensino Médio Incompleto Profissão: Gari	Escolaridade: Ensino Médio Incompleto Profissão: Diarista/ Autônoma
Entrevistada 2	Escolaridade: Ensino Médio Incompleto Profissão: Metalúrgico	Escolaridade: Ensino Fundamental Profissão: Merendeira
Entrevistada 3	Escolaridade: Ensino Fundamental Incompleto Profissão: Caseiro	Escolaridade: Ensino Fundamental Profissão: Agente de Saúde
Entrevistado 4	Escolaridade: Ensino Fundamental Profissão: Não soube informar	Escolaridade: Ensino Fundamental Profissão: Camareira

Fonte: Elaborado pelos autores.

O quadro referente à escolaridade dos familiares dos estudantes entrevistados possibilita a visualização de algumas tendências nacionais. Conforme observa-se, a partir das informações supracitadas, nenhuma família possui pais com ensino superior e a escolaridade mais recorrente foi ensino fundamental completo/incompleto. Essa constatação está em consonância com dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2017, quando somente 15% dos brasileiros adultos possuíam ensino superior, e 51% da população de 25 anos ou mais possuíam apenas o ensino fundamental completo (IBGE, 2017).


A TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS ESTUDANTES: LACUNAS DA FORMAÇÃO E O ENGAJAMENTO PARA A APROVAÇÃO NO VESTIBULAR

Durante as entrevistas, buscou-se compreender a trajetória escolar desses estudantes do ensino básico à chegada à universidade, a fim de analisar os elementos presentes em seus percursos que transformaram esse caminho até o ensino superior, antes visto como improvável, em algo possível. Nessa etapa, foram realizadas perguntas sobre o período escolar de cada entrevistado, a relação desses estudantes com o estudo no ensino fundamental e médio, as estratégias para passar no vestibular, a preparação para os exames, entre outras questões.

É possível iniciar a análise desta seção partindo da relação dos entrevistados com as instituições de ensino. A relevância atribuída pelos pais à educação como ferramenta de mobilidade social, alinhada aos seus esforços para a criação de condições ideais para o prosseguimento dos estudos de seus filhos, podem ser reconhecidos como elementos fundamentais para internalização das responsabilidades escolares por parte dos estudantes e, portanto, para a construção do caminho do sucesso escolar. Apesar de nenhum entrevistado ter declarado uma dedicação fora do comum com os estudos, é notável nos depoimentos uma assimilação da importância atribuída à escola por seus familiares.

Isso não significa dizer que os alunos entrevistados sempre tiveram a nota acima da média de seus companheiros de classe e que jamais experimentaram algum insucesso escolar, muito pelo contrário. Nos depoimentos, foram relatadas reprovações, provas finais, dependências, queda nas notas, o que evidencia que a trajetória desses estudantes não pode ser vista como algo linear, sem frustrações, preocupações e/ou angústias.

Bernard Lahire destaca a relação dos estudantes com a escrita, enquanto Charlot ressalta a relação dos estudantes com o saber. Os dois autores podem ser úteis para refletir como esses discentes desenvolveram em suas trajetórias formas de lidar com a escrita e a leitura, habilidades fundamentais para a evolução escolar. Todos os estudantes destacaram seu gosto pela leitura e dois desses alunos fizeram referência ao período pós-alfabetização, no qual eram realizadas leituras em sala de aula. Ambos recordaram essas experiências em tom de alegria, lembrando os elogios feitos pelos professores na época, fato que gerava nesses alunos um sentimento de capacidade, fazendo com que se sentissem inseridos no contexto escolar.




O engajamento discente caracterizou-se como elemento perceptível junto à trajetória escolar desses estudantes, explicitado em diferentes graus, mas que se mostraram mais intensificados no período do ensino médio. Todos os estudantes relataram déficits em sua formação na rede pública de ensino, fato que muitas vezes, durante suas trajetórias escolares, foram expressos por meio de um sentimento de insegurança. Outro fator relatado com frequência é o baixo nível de conhecimento sobre o sistema escolar e os procedimentos de entrada para a universidade. Nesse sentido, compreendemos o engajamento dos estudantes como uma mobilização para superar as dificuldades decorrentes das lacunas de formação relatadas nas entrevistas, assim como o desconhecimento total ou parcial do sistema de ensino por parte de seus familiares.

O esforço em busca de um pré-vestibular a preço acessível ou gratuito foi uma característica marcante entre os entrevistados. Apesar dessa mobilização em busca da entrada no ensino superior, todos os estudantes afirmaram terem entrado no ensino médio sem almejar o acesso a uma faculdade. Entre os principais motivos estavam o sentimento de baixa autoestima em comparação aos candidatos de outras escolas vistas como mais fortes pelos alunos entrevistados. Tal constatação está em consonância com o que observou Zago (2006) acerca da opção pela entrada no ensino superior realizada pelos estudantes das camadas populares. A autora verificou que, para esses alunos, a decisão de prestar o vestibular não é algo evidente, espontâneo, como apenas mais uma etapa de ensino a ser concluída.

Os depoimentos coletados nas entrevistas ilustram o baixo grau de um capital informacional sobre o sistema do vestibular, em relação aos processos seletivos de entrada no ensino superior. Essa lacuna acaba refletida no desconhecimento total ou parcial das políticas de cotas, cursos, instituições universitárias, isenção de taxas para pessoas de baixa renda, entre outros elementos relacionados ao vestibular. Assim como foi observado por Santos (2015), constatou-se que a mudança da percepção de ingresso no ensino superior entre os estudantes de família de menor renda passa pelo incentivo dos familiares, do ingresso nos cursos preparatórios, e de relações com os professores e colegas que viabilizam a criação de uma rede de capital informacional.

Assim sendo, três dos quatro alunos entrevistados declararam ter cursado o pré-vestibular do CEDERJ, um pré-vestibular social criado em 2003, e bastante focado no processo seletivo da UERJ. O entrevistado 4, por sua vez, havia cursado um pré-vestibular




diferente, na Universidade Federal Fluminense (UFF). Todos os alunos ouvidos nas entrevistas atribuíram grande importância aos cursos preparatórios em suas aprovações. Essa relevância estava associada a três principais fatores: 1) O incentivo para acreditar que a aprovação seria possível e a aproximação dos estudantes com o sistema do vestibular; 2) As informações necessárias sobre a documentação e os procedimentos para a inscrição no vestibular pelo sistema de reserva de vagas; 3) O contato com os conteúdos das disciplinas que não foram vistos ou aprofundados durante o ensino básico.

A ENTRADA NA UNIVERSIDADE E O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO AOS CÓDIGOS ACADÊMICOS

A entrada em uma instituição de prestígio é vista pelos estudantes e seus parentes como uma grande conquista. A aprovação no vestibular representa para esses alunos o sucesso do investimento e dedicação aplicados, principalmente por serem, na maioria das vezes, os primeiros representantes de suas famílias a atingirem o ensino superior. Após o ingresso, no entanto, os alunos passam por um processo de integração ao ambiente universitário. Essa adaptação ocorre com todos que saem do ensino médio e necessitam se adaptar às exigências logo nos primeiros períodos. Para muitos desses jovens, principalmente os discentes de baixa renda, essa compreensão da cultura acadêmica pode ser ainda mais árdua.

Alain Coulon (2017), ao investigar o processo de massificação do ensino superior francês, destacou que a principal dificuldade entre os estudantes não era mais o ingresso nessa etapa de ensino, e sim sua permanência. Segundo o autor, esse fenômeno é decorrente daquilo que chamou de afiliação ao universo acadêmico. A chegada à universidade, um ambiente com seus códigos próprios, exige dos ingressantes o desenvolvimento de um novo *habitus*, distinto da cultura do ensino médio. Sendo assim, como em todo grupo social, se faz necessário um processo de aprendizagem dos códigos presentes, que irá possibilitar que os indivíduos engendrem suas ações cotidianas e construam interações que estejam de acordo com as regras da nova realidade em que estão inseridos.

A afiliação seria, portanto, o método pelo qual os indivíduos adquirem um novo status social, se tornando membro de uma coletividade. Na vida universitária, esse status está condicionado à compreensão das rotinas de um aluno do ensino superior, ou seja, a




aprendizagem do “ofício do estudante”. Esse processo é dividido por Coulon em três etapas: tempo de estranhamento, tempo de aprendizagem e tempo de afiliação. Na primeira etapa, os estudantes, por serem recém-chegados ao ambiente universitário, passam por um período de estranheza, onde se separam do passado familiar da época do ensino médio, iniciando, assim, o processo de adaptação ao seu novo universo, com novas exigências.

Coulon destaca que “entrar na universidade é explorar e querer voluntariamente mergulhar nos códigos que definem esta organização, códigos estes, frequentemente, opacos ou ilegíveis” (2008, p. 81). Afiar-se à rotina acadêmica requer uma aprendizagem progressiva, que envolve diversas atividades vinculadas a esse ambiente que não dependem somente dos estudantes, tendo as instituições papel de fundamental relevância para a integração dos alunos, principalmente os jovens de menor renda oriundos de famílias sem tradição universitária. Assim, o autor interpreta o tempo de aprendizagem, segunda etapa do processo de afiliação, como sendo o período mais instável do estudante em sua trajetória universitária. Isso ocorre, pois nesse período “o estudante não conhece mais a familiaridade de seu passado escolar e ainda não tem um futuro universitário ou profissional: ele está entre os dois” (COULON, 2017, p. 1246).

Os quatro entrevistados afirmaram ter precisado se empenhar com maior intensidade nos primeiros períodos da faculdade para se adaptarem às exigências do curso de Ciências Sociais. Duas das alunas entrevistadas declararam ter tido dificuldades de adaptação nos semestres iniciais. Uma dessas discentes passou por uma dupla adaptação, em relação à vida acadêmica e à vida urbana, já que tinha vivido toda sua vida em uma cidade do interior. O relato a seguir contribui para simbolizar as dificuldades enfrentadas pelas discentes em suas primeiras experiências universitárias:

Entrevistada 3: Eu me lembro claramente de uma aula de Ciência Política que o professor começou a falar algumas coisas que eu não tinha noção de nada que ele tava falando, algumas coisas de filosofia que não tinha nem pensado pela minha educação e tipo alguns alunos conseguiram entender tudo, sabe. A sua formação tinha possibilitado eles saberem sobre filósofos, sobre sociólogos, eu pensei: “Gente, que que eu tô fazendo aqui?” (...) Mas assim, eu sempre percebi que a gente que entra com cota, a gente tá um passo atrás e tem que alcançar quem tá caminhando. Toda essa minha graduação eu sentia que eu tinha que tá sendo um pouco mais do que eu poderia ser, pra poder acompanhar. (...) As pessoas já chegam sabendo um monte de coisa que você não sabe e você tem que correr atrás pra saber, porque os professores estão indo embora e se você não acompanhar, você fica pra trás. Foi muito difícil essa adaptação (ENTREVISTADA 3).




Recém-chegados nas instituições de ensino, os estudantes se veem na necessidade de aperfeiçoar as habilidades cobradas em seus cursos. No caso das Ciências Sociais, a carga de leitura e a escrita acadêmica foram os elementos mais mencionados pelos entrevistados. Ao entrarem na UERJ, tiveram de compreender e se adequar aos códigos acadêmicos, o que envolve uma nova forma de se expressar, ler e escrever, além de criar novos hábitos, como a participação em mesas de debates, seminários, congressos, palestras, entre outras atividades relacionadas ao cotidiano dos estudantes do ensino superior.

No que diz respeito à renda dos estudantes, a bolsa permanência da UERJ, atualmente no valor de R\$ 500,00 mensais, possui papel central na manutenção desses alunos na universidade, tendo sua importância destacada por todos os entrevistados. As falas dos alunos também destacam os estágios como uma experiência de grande relevância, no que se refere à questão financeira, mas principalmente a “imersão na cultura acadêmica” (BROCCO, ZAGO, 2016, p.274). Os quatro estudantes faziam na época das entrevistas alguma modalidade de estágio na universidade e ganhavam bolsas nos projetos em que estavam inseridos. As rendas da bolsa permanência, somadas a bolsa de estágio e a colaboração da família, fizeram com que a maioria dos entrevistados conquistasse uma relativa autonomia financeira, não precisando exercer atividade fora da vida acadêmica.

Rosana Heringer e Gabriela de Souza Honorato (2014) distinguem as noções de “permanência” e “assistência estudantil” para um melhor entendimento da realidade vivenciada pelos estudantes universitários e os aparatos institucionais que podem proporcionar condições mais ideais para a integralização da grade curricular de seus cursos. Segundo as autoras, as políticas de permanência estão relacionadas a diferentes formas de inserção plena na universidade, como, programas de iniciação científica, apoio à participação em eventos, congressos, palestras, em síntese, atividades que proporcionem uma maior possibilidade de uma imersão na cultura acadêmica. Enquanto a assistência estudantil estaria contida nas políticas de permanência, no entanto, possuem uma ênfase voltada para as ações necessárias à viabilização da frequência às aulas e demais atividades acadêmicas, como acompanhamento das necessidades especiais dos estudantes até o provimento de recursos essenciais como moradia, alimentação e transporte.

No Brasil, a maioria dos universitários está inserida na condição de estudante-trabalhador (BROCCO, ZAGO, 2016). Segundo dados divulgados por Ristoff (2014), 56%




dos estudantes brasileiros de nível superior trabalham e estudam. Todavia, nossa pesquisa obteve um resultado diferente da tendência nacional. Dos quatro alunos entrevistados, três sinalizaram nunca ter trabalhado, enquanto a única entrevistada que exerceu atividade laboral o fez em parte do segundo ano do ensino médio e entre o 3º e o 6º período da graduação, período em que foi relatada uma queda de rendimento nos estudos. No dia da entrevista, essa estudante afirmou trabalhar de maneira autônoma com a venda de doces, mantendo sua condição de estudo concomitante ao trabalho.

A dificuldade principal para o estudante trabalhador é a conciliação entre trabalho e as exigências da academia, afetando seu desempenho e provocando um distanciamento entre o aluno e o espaço universitário. Outra questão que merece destaque em relação às bolsas de estágio diz respeito à remuneração, que é geralmente inferior a um salário do mercado formal, o que dificulta que a maioria dos alunos troque a condição de “trabalhador-estudante” pela de “estudante-trabalhador”.

Finalmente, no tempo de afiliação, há uma assimilação dos códigos acadêmicos, essenciais ao seu ofício de estudante. Com a compreensão e a internalização dos saberes referentes ao ambiente universitário, o estudante passa a ser um indivíduo dotado da cultura exigida, competente para manifestar através “de diversos marcadores de afiliação” sua competência como: “práticas de leitura, de escrita, de expressão oral, de pesquisa documental que, em seu conjunto, exigem trabalho intelectual intenso (em tempo integral, se possível), perseverança, paciência e estímulo” (COULON, 2011, p. 265). Com isso, essa “socialização intelectual” é crucial para os “novos” públicos estudantis, tornando-se uma condição de sobrevivência na universidade. Nos termos de Barbosa (2019, p. 249), “todos esses elementos tornam a “experiência escolar/universitária” muito mais difícil para os estudantes provenientes das classes populares do que para aqueles “experimentados” nas instituições de elite do sistema de ensino”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o que foi encontrado na pesquisa, voltada para estudantes cotistas de rede pública, é possível destacar que as trajetórias desses jovens estudantes do curso de ciências sociais indicam uma relevância do papel dos familiares em seus percursos escolares, tendo a figura da mãe assumido uma importância central nas 4 famílias, no que diz respeito ao



incentivo na continuidade dos estudos e na criação da possibilidade desses alunos, em sua maioria, se dedicarem exclusivamente a escola. O reconhecimento da educação como possibilidade de mobilidade social se mostrou como mola propulsora para o esforço das famílias e dos jovens estudantes na busca por melhores condições de vida.

Tanto o apoio dos familiares como as redes de sociabilidade criadas nos cursos de pré-vestibular populares, revelaram-se fatores fundamentais ao ingresso desses jovens em uma das principais universidades do país. Dessa forma, professores, colegas, irmãos, figuram como atores essenciais na superação dos déficits informacionais no processo de preparo, isto é, conteúdos das provas, as etapas de inscrição do vestibular, o conhecimento das ações afirmativas e a documentação necessária para ter sua candidatura validada. Esse suporte permitiu que os alunos, outrora desacreditados da possibilidade de cursar o ensino superior, alterassem suas percepções pessimistas em relação às chances de aprovação, aceitando, assim, o desafio de tentar ingressar em uma universidade pública.

É necessário destacar que todos os alunos entrevistados, em algum momento de suas trajetórias, flertaram com o insucesso, tendo que ajustar seus planejamentos de vida à realidade que vivenciavam. Sabe-se que um aluno pertencente a uma família com maior capital cultural possui mais chances de atribuir sentido a escolarização, enquanto os jovens que não encontram no seio familiar a consolidação desse capital, por não terem expectativas em relação aos estudos, possuem maior dificuldade de obter sucesso nessa trajetória. Portanto, há de se ressaltar que a mudança de perspectiva desses jovens esteve muito associada às vivências do seu meio social, ou seja, o contato com a figura da mãe, do pai, padrasto, tios, tias, colegas e principalmente professores, esses últimos exercendo o que Bernard Lahire (2012) chamou de um papel de pigmaleão. Ou seja, refere-se a uma figura que influencia o indivíduo de forma positiva, alterando a trajetória que evoluía em caminho pessimista.

O apoio familiar se mostra relevante também no que diz respeito à internalização das responsabilidades escolares, exercendo alguma influência no engajamento desses jovens para buscarem cursos pré-vestibulares que pudessem atenuar as lacunas de suas formações, tornando-os competitivos para disputarem uma vaga na UERJ. Após o ingresso, o apoio familiar permanece central, tendo em vista os diversos gastos necessários à continuação dos estudos, assim como as dificuldades de adaptação a uma vida acadêmica repleta de códigos ocultos, quase sempre de difícil compreensão para os indivíduos não experimentados nessas

instituições, por serem, muitas vezes, os primeiros representantes de suas famílias no ensino superior público.

Portanto, é possível concluir que jovens oriundos de famílias com baixo capital cultural e menor conhecimento em relação às particularidades de uma vida de longevidade escolar, encontram na figura dos pais e em outros atores da estrutura familiar, assim como nas socializações extrafamiliares, mecanismos para superarem os obstáculos relacionados ao seu perfil social. O papel da família, mesmo aquelas com baixa escolaridade, é central na trajetória escolar dos estudantes, por representar uma das redes de apoio a qual o aluno pode desenvolver seu projeto de vida. Nesse sentido, o incentivo dos familiares, assim como as redes de socialização, contribui para uma atribuição de sentido à escola, elemento essencial para um percurso escolar de sucesso.

REFERÊNCIAS

AMÂNDIO, Sofia Lai. Entrevista com Bernard Lahire - Do Homem Plural ao Mundo Plural. **Análise Social**, 202, XLVI, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/aso/n202/n202a08.pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2020.

AMÂNDIO, Sofia Lai. O fio constitutivo da sociologia empírica de Bernard Lahire. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n.76, p.33-49, 2014. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/spp/1669>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. Democratização ou massificação do Ensino Superior no Brasil? **Revista de Educação PUC-Campinas**, v.24, n.2, p.240-253, 2019. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/4324/2808>>. Acesso em: 30 mai. 2020.

BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BROCCO, Ana Karina; ZAGO, Nadir. Estudantes Bolsistas e Programas de Ampliação de Acesso ao Ensino Superior. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v.8, n.14, jan/jun, 2016. Disponível em: <<http://fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/view/694>>. Acesso em: 12 mar. 2020.

CHARLOT, Bernard. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Perspectiva**, Florianópolis. v.20, n. especial. p.17-34. jul/dez, 2002. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10237/9476>>. Acesso em: 27 mai. 2020.

COULON, Alain. *A condição de Estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: EDUFBA, 2008.

COULON, Alain. Posfácio In: SAMPAIO, S.M.R. (org.). *Observatório da vida estudantil: primeiros estudos* [online]. Salvador: EDUFBA, 2011, p.263-268. Disponível em <<https://static.scielo.org/scielobooks/n656x/pdf/sampaio-9788523212117.pdf>>. Acesso em: 26 mai. 2020.

COULON, Alain. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.43, n.4, p.1239-1250, out/dez, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v43n4/1517-9702-ep-43-4-1239.pdf>>. Acesso em: 26 mai. 2020.

DUBET, François. Dimensões e figuras da experiência estudantil na universidade de massa. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**. v.22, n.3, 2017. Disponível em: <<http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/EducacaoCanoas>>. Acesso em: 28 mai. 2020.

HERINGER, Rosana. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Rio Grande do Sul, v.19, n.1, p.7-17, jan/jun, 2018. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v19n1/03.pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2020.


HERINGER, Rosana; HONORATO, Gabriela. Acesso e sucesso no ensino superior e a pesquisa no curso de pedagogia da UFRJ. In: HONORATO, G.; HERINGER, R. *Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes* (orgs.). 1.ed. Rio de Janeiro: 7Letras: FAPERJ, 2015, p. 7-32.

IBGE. PNAD Contínua 2016: 51% da população com 25 anos ou mais do Brasil possuíam apenas o ensino fundamental completo. 21/12/2017. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam-apenas-o-ensino-fundamental-completo>>. Acesso em: 30 mai. 2020.

LAHIRE, Bernard. O fator social. Entrevista concedida a Lúcia Müzell. In: **Revista Educação**, n.181, 2012. Disponível em: <<http://revistaeducacao.com.br/>>. Acesso em: 28 mai. 2020.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 2004.

LOSCHI, Marília. Taxa de ingresso ao nível superior é maior entre alunos da rede privada. **Agência IBGE Notícias**. 05/12/2018. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/23300-taxa-de-acesso-ao-nivel-superior-e-maior-entre-alunos-da-rede-privada>>. Acesso em: 27 mai. 2020.



NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. A abordagem de Bernard Lahire e suas Contribuições para a Sociologia da Educação. **36. Reunião Nacional da ANPED**, Goiânia, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_sessoes_especiais/se_08_claudionogueira.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2020.

NOGUEIRA, Cláudio Martins. Escolha racional ou disposições incorporadas: diferentes referenciais teóricos na análise sociológica do processo de escolha dos estudos superiores. **Estudos de Sociologia**, v.2, n.18, mar, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235241/28263>>. Acesso em: 28 mai. 2020.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, n. 78, abril, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2020.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: Uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v.19, n. 3, p.723-747, nov, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/aval/v19n3/10.pdf>>. Acesso em: 26 mai. 2020.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n. 32, mai/ago, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>>. Acesso em: 27 mai. 2020.

CAPÍTULO 29

O ENEM E A SOCIOLOGIA SOB A ANÁLISE DO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO PRATICADO NO CAP-UERJ

Wallace Ferreira, Professor adjunto de Sociologia, UERJ
Stella de Sousa Martins, Graduanda em Ciências Sociais, UERJ
Juliana Dias Lima, Graduanda em Ciências Sociais, UERJ
Victor Romero de Lima, Graduando em Ciências Sociais, UERJ
Leticia Guimarães Vicente, Graduanda em Ciências Sociais, UERJ
Renato Anacleto, Graduando em Ciências Sociais, UERJ
Gláucia Soares Nogueira, Estudante de Ensino Médio, CAP-UERJ
Ana Carolina Rocha da Silva, Estudante de Ensino Médio, CAP-UERJ

RESUMO


Este trabalho apresenta parte de uma ampla pesquisa que desenvolvemos na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), sobre a relação entre a Sociologia e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nele, especificamente, procuramos relacionar o atual currículo de Sociologia do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ) com as competências e habilidades exigidas pelo ENEM, considerando o período pós-reformulação de 2009, indo até 2019. Esse esforço de comparação envolve, principalmente, a matriz programática de Ciências Humanas, assim como as provas de Redação desses mesmos dez anos. As conclusões sinalizam para a importância da Sociologia na preparação dos estudantes para o Exame, seja porque o conteúdo adotado pelo seu currículo é cobrado pelo ENEM, seja porque a disciplina oferece importantes ferramentas teóricas e conceituais para as redações.

Palavras-chave: Currículo de Sociologia. CAP-UERJ. Matriz programática do ENEM. Ciências Humanas. Redação.

INTRODUÇÃO

Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi usado inicialmente para avaliar a qualidade da educação nacional. No entanto, ganhou nova versão, em 2009, com aumento do número de questões e utilização da prova em substituição ao antigo vestibular em diversas universidades federais e particulares. No estado do Rio de Janeiro apenas a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), de caráter estadual, ainda mantém vestibular próprio.

Em seu modelo atual o exame é realizado uma vez por ano, tem duração de dois dias e contém 180 questões objetivas (divididas em quatro grandes áreas), além de uma Redação. A




área de “Ciências Humanas e suas Tecnologias” passou a integrar assuntos de História, Geografia, Filosofia e Sociologia, contando ao todo com 45 questões. Isso fez com que as disciplinas de Humanas tivessem considerável peso na pontuação final do candidato. Outro destaque, equivalente a 20% da nota final, vem da prova de Redação, onde a Sociologia é aliada no fornecimento de valiosos subsídios argumentativos.

Quanto ao CAP-UERJ, trata-se de um colégio de excelência com ótimos resultados no ENEM e no vestibular da UERJ. É uma instituição de ensino público que tem por finalidade a formação docente inicial e continuada, em parceria com outras unidades acadêmicas da Universidade e a promoção da educação básica de qualidade, de atividades de pesquisa em ensino e educação e da extensão universitária. A escolha do currículo de Sociologia deste Instituto ocorre pelo fato de ser a base acadêmica onde estão inseridos os dois projetos que desenvolvemos desde 2018 sobre a relação entre a Sociologia e o ENEM, chamados “A Sociologia no ENEM” e “A Sociologia no ENEM e a visão dos licenciandos em Ciências Sociais da UERJ”, cujos integrantes são autores deste artigo.

No currículo de Sociologia do CAP-UERJ observamos a tentativa de se seguir as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNs) de Sociologia (BRASIL, 2006), o que ocorre nas diversas situações em que se articulam teorias, conceitos e temas. Embora a disciplina seja chamada de Sociologia, devemos reforçar que ela engloba conteúdos das três áreas das Ciências Sociais, a saber, Sociologia, Antropologia e Ciência Política. A proposta desse currículo consiste em desenvolver o pensamento sociológico por meio da “desnaturalização” e do “estranhamento” dos fenômenos sociais, desconstruindo preconceitos e pensamentos originários do senso comum. Nos três anos do ensino médio dá-se destaque ao diálogo entre o saber acadêmico e científico, permitindo que o ensino da Sociologia seja útil inclusive em outras áreas de conhecimento, para além das Ciências Humanas.

A densidade curricular observada visa um caminho duplo. O primeiro, que será o foco deste trabalho, diz respeito à associação com as demais Ciências Humanas e com as temáticas da prova de Redação, fornecendo subsídios para os alunos utilizarem seu conteúdo na realização de avaliações rumo à universidade. O segundo, por sua vez, diz respeito à reflexão, formação cidadã e visão crítica dos diversos processos sociais.

Na exposição deste artigo tentaremos demonstrar, por meio de quadros comparativos,



que os conteúdos de Sociologia previstos no programa de curso, assim como as capacidades críticas e reflexivas que a disciplina estimula, são cobrados pelo ENEM. O resultado, apesar de um recorte, chama atenção para o potencial papel da Sociologia junto ao atual modelo de ingresso no ensino superior na maioria das universidades do país.

Assim sendo, examinaremos, em primeiro lugar, a Matriz de Referência do Enem disponibilizado no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), focando inicialmente nos eixos cognitivos cobrados pelo exame. Em seguida, deslocaremos nossa atenção para as competências e habilidades exigidas na parte de Ciências Humanas. Como resultado, elaboraremos um quadro que demarcará em que medida essas competências e habilidades estão presentes no Programa de Sociologia do CAP-UERJ. Em terceiro lugar, ainda dentro da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, observaremos os conteúdos exigidos pelo ENEM, os quais são distribuídos em temas e assuntos. A partir daí criaremos o quadro 2, que visará demonstrar como esses temas e assuntos aparecem no currículo de Sociologia do Instituto. Finalizando o artigo, apresentaremos os temas de redação do ENEM entre 2009 e 2019, período do atual modelo do exame, e elaboraremos o quadro 3, identificando como eles aparecem no currículo de Sociologia do CAP-UERJ.

EIXOS COGNITIVOS DO ENEM E O CURRÍCULO DE SOCIOLOGIA

Antes de nos atermos à parte de Ciências Humanas e suas Tecnologias devemos sugerir que o Programa de Sociologia do CAP-UERJ contribui para quatro dos cinco eixos cognitivos do ENEM, os de número II a V, quais sejam:

II- Compreender fenômenos, o que envolve construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos históricos e geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas;

III- Enfrentar situações-problema, que compreende selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representadas de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema;

IV- Construir argumentação, o que significa relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente;

V- Elaborar propostas, que requer recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Por sua vez, o eixo “I - Dominar linguagens (DL)”, cuja prioridade é “dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa” escapa das possibilidades diretas da Sociologia, senão pelo apoio indireto da disciplina na escrita do Português e no seu uso interpretativo.

ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS DO ENEM E ASOCIOLOGIA

Prendendo-nos, agora, na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, vemos como as seis competências desta área, cada uma com várias habilidades (simbolizadas pela letra H), é trabalhada no currículo do colégio. No quadro abaixo mostramos essas competências e marcamos em negrito as habilidades que são estimuladas direta e indiretamente pelo currículo do Instituto, já considerando que todos os títulos das competências de área tratam de aspectos presentes no programa de Sociologia.

QUADRO 1 - Competências das Ciências Humanas e suas habilidades/ENEM

<p style="text-align: center;"><u>Competência de área 1</u></p> <p style="text-align: center;"><u>Compreender os elementos culturais que constituem as identidades</u></p> <p>H1 - Interpretar historicamente e/ou geograficamente fontes documentais acerca de aspectos da cultura.</p> <p>H2 - Analisar a produção da memória pelas sociedades humanas.</p> <p>H3 - Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos.</p> <p>H4 - Comparar pontos de vista expressos em diferentes fontes sobre determinado aspecto da cultura.</p> <p>H5 - Identificar as manifestações ou representações da diversidade do patrimônio cultural e artístico em diferentes sociedades.</p> <p style="text-align: center;"><u>Competência de área 2</u></p> <p style="text-align: center;"><u>Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder</u></p> <p>H6 - Interpretar diferentes representações gráficas e cartográficas dos espaços geográficos (NAO É ALVO DA SOCIOLOGIA).</p> <p>H7 - Identificar os significados histórico-geográficos das relações de poder entre as nações.</p> <p>H8 - Analisar a ação dos estados nacionais no que se refere à dinâmica dos fluxos</p>

populacionais e no enfrentamento de problemas de ordem econômico-social.

H9 - Comparar o significado histórico-geográfico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local, regional ou mundial.

H10 - Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórico-geográfica.

Competência de área 3

Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais

H11 - Identificar registros de práticas de grupos sociais no tempo e no espaço.

H12 - Analisar o papel da justiça como instituição na organização das sociedades.

H13 - Analisar a atuação dos movimentos sociais que contribuíram para mudanças ou rupturas em processos de disputa pelo poder.

H14 - Comparar diferentes pontos de vista, presentes em textos analíticos e interpretativos, sobre situação ou fatos de natureza histórico-geográfica acerca das instituições sociais, políticas e econômicas.

H15 - Avaliar criticamente conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos ou ambientais ao longo da história.

Competência de área 4

Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social

H16 - Identificar registros sobre o papel das técnicas e tecnologias na organização do trabalho e/ou da vida social.

H17 - Analisar fatores que explicam o impacto das novas tecnologias no processo de territorialização da produção.

H18 - Analisar diferentes processos de produção ou circulação de riquezas e suas implicações sócio-espaciais.

H19 - Reconhecer as transformações técnicas e tecnológicas que determinam as várias formas de uso e apropriação dos espaços rural e urbano.

H20 - Selecionar argumentos favoráveis ou contrários às modificações impostas pelas novas tecnologias à vida social e ao mundo do trabalho.

Competência de área 5

Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade

H21 - Identificar o papel dos meios de comunicação na construção da vida social.

H22 - Analisar as lutas sociais e conquistas obtidas no que se refere às mudanças nas legislações ou nas políticas públicas.

H23 - Analisar a importância dos valores éticos na estruturação política das sociedades.

H24 - Relacionar cidadania e democracia na organização das sociedades.

H25 – Identificar estratégias que promovam formas de inclusão social.

Competência de área 6

Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos

H26 - Identificar em fontes diversas o processo de ocupação dos meios físicos e as relações da vida humana com a paisagem.

H27 - Analisar de maneira crítica as interações da sociedade com o meio físico, levando em consideração aspectos históricos e(ou) geográficos.

H28 - Relacionar o uso das tecnologias com os impactos sócio-ambientais em diferentes contextos histórico-geográficos.

H29 - Reconhecer a função dos recursos naturais na produção do espaço geográfico, relacionando-os com as mudanças provocadas pelas ações humanas (NAO É ALVO DA SOCIOLOGIA).

H30 - Avaliar as relações entre preservação e degradação da vida no planeta nas diferentes escalas.

Fonte: Elaborado pelas pesquisas “A Sociologia no ENEM” e “A Sociologia no ENEM e a visão dos licenciandos em Ciências Sociais da UERJ”.

A despeito do considerável grau de subjetividade dessa análise, observamos que quase todas as habilidades são estimuladas em alguma medida pelo currículo de Sociologia, com exceção da habilidade 6 da competência de área 2, “Interpretar diferentes representações gráficas e cartográficas dos espaços geográficos”, e da habilidade 29 da competência de área 6, “Reconhecer a função dos recursos naturais na produção do espaço geográfico, relacionando-os com as mudanças provocadas pelas ações humanas”, que devem ser tratadas mais especificamente pela Geografia, ainda que a Sociologia por vezes possa tocar nessas questões.

Percebemos, desse modo, a amplitude do alcance da Sociologia, assim como a preocupação de o ENEM elaborar habilidades que envolvam uma interdisciplinaridade entre disciplinas das Ciências Humanas. Sugerimos que isso ocorre porque a disciplina apresenta um modo *sui generis* de pensar a realidade política, econômica e social, assim como as transformações históricas e a relação do homem com os espaços geográficos. Esta aprendizagem é possível já que as teorias e os conceitos sociológicos possibilitam a problematização da realidade social em suas mais variadas dimensões.

A MATRIZ PROGRAMÁTICA DE CIÊNCIAS HUMANAS DO ENEM E O CURRÍCULO DE SOCIOLOGIA DO CAP-UERJ

Em mais uma etapa desta pesquisa, elaboramos um quadro analítico comparando a matriz programática de Ciências Humanas e suas Tecnologias do ENEM e o Programa de Curso de Sociologia do CAP-UERJ. Dentro dessa matriz, os conteúdos aparecem primeiramente sob a forma um tema mais geral, sendo seguido por vários assuntos específicos, os quais funcionam como subtemas. São esses assuntos (os subtemas) que procuramos relacionar com os tópicos inscritos no currículo do CAP.

Durante a elaboração do quadro, estabelecemos uma classificação entre **diretamente** e **indiretamente**, tratando-se da maneira como cada assunto da matriz do ENEM aparece no Plano de Curso de Sociologia. **Diretamente** é quando o assunto aparece explícito no Programa. **Indiretamente** é quando aparece implícito no currículo e acredita-se que será tratado em aula junto aos tópicos programados para aquela unidade. Além disso, algumas vezes colocamos ambas as classificações juntas. Isso ocorre porque os assuntos são abrangentes e uma parte está expressa enquanto outra se subentende que será abordada.

QUADRO 2 - Relação entre os temas e assuntos da Matriz Programática de Ciências Humanas e suas Tecnologias do ENEM e o Programa de Curso de Sociologia do CAP-UERJ

MATRIZ PROGRAMÁTICA DO ENEM	CURRÍCULO DE SOCIOLOGIA DO CAP-UERJ
Tema 1: Diversidade cultural, conflitos e vida em sociedade	Como aparece no Programa?
Assuntos	Diretamente
- Cultura Material e imaterial; patrimônio e diversidade cultural no Brasil.	1º ANO UNIDADE II: CULTURA E SOCIEDADE 1. CULTURA COMO RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DAS SOCIEDADES HUMANAS a. OS DIFERENTES CONCEITOS DE CULTURA b. CULTURA MATERIAL E IMATERIAL c. A CULTURA E A EXPLICAÇÃO DAS DIFERENÇAS ENTRE OS HOMENS (SOCIALIZAÇÃO, IDENTIDADE, ETNOCENTRISMO, RELATIVISMO E DIVERSIDADE CULTURAL)

<p>- Conquista da América. Conflitos entre europeus e indígenas na América colonial. A escravidão e formas de resistência indígena e africana na América.</p> <p>- História cultural dos povos africanos. A luta dos negros no Brasil e o negro na formação da sociedade brasileira.</p> <p>- História dos povos indígenas e a formação sócio-cultural brasileira</p>	<p style="text-align: center;">Diretamente e Indiretamente</p> <p>1º ANO UNIDADE III: MARCADORES DE DIFERENÇA: RAÇA E GÊNERO</p> <p>1. RAÇA, ETNIA E MULTICULTURALISMO a. PRECONCEITO, DISCRIMINAÇÃO E SEGREGAÇÃO b. CONTRUÇÃO SOCIAL DA “RAÇA” c. RACISMO</p>
<p>- Movimentos culturais no mundo ocidental e seus impactos na vida política e social.</p>	<p style="text-align: center;">Diretamente</p> <p>1º ANO UNIDADE II: CULTURA E SOCIEDADE</p> <p>2. CULTURA E A CONTEMPORANEIDADE a. CULTURA ERUDITA, CULTURA POPULAR E CULTURA DE MASSA b. CULTURA, IDEOLOGIA E INDÚSTRIA CULTURAL c. OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA E A CONSOLIDAÇÃO DO CAPITALISMO. CIBERCULTURA</p>
<p>Tema 2: Formas de organização social, movimentos sociais, pensamento político e ação do Estado</p> <p style="text-align: center;">Assuntos</p>	
<p>- Revoluções sociais e políticas na Europa Moderna.</p> <p>- Cidadania e democracia na Antiguidade; Estado e direitos do cidadão a partir da Idade Moderna; democracia direta, indireta e representativa.</p>	<p style="text-align: center;">Diretamente</p> <p>2º ANO UNIDADE I: ESTADO E RELAÇÕES DE PODER</p> <p>1. O ESTADO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL a. O ESTADO É UMA NECESSIDADE? b. AS TEORIAS SOCIOLÓGICAS E ANÁLISE SOBRE O ESTADO c. O ESTADO COMO UM TIPO DE RELAÇÃO DE PODER</p> <p>2º ANO</p>

	<p>UNIDADE II: FORMAS DE REPRESENTAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL</p> <p>1. DEMOCRACIA, CIDADANIA E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA I</p> <p>a. A DEMOCRACIA E O REGIME CONSTITUCIONAL</p> <p>b. PARTIDOS POLÍTICOS</p> <p>c. O PROCESSO ELEITORAL E A REPRESENTAÇÃO DA SOCIEDADE NO ESTADO</p>
- Formação territorial brasileira; as regiões brasileiras; políticas de reordenamento territorial.	<i>Não aparece – prioridade da Geografia</i>
- As lutas pela conquista da independência política das colônias da América.	<i>Não aparece – prioridade da História</i>
- Grupos sociais em conflito no Brasil imperial e a construção da nação.	<p style="text-align: center;">Indiretamente</p> <p>2º ANO</p> <p>UNIDADE II: FORMAS DE REPRESENTAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL</p> <p>2. DEMOCRACIA, CIDADANIA E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA II.</p> <p>a. DEMOCRACIA, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS</p> <p>b. DIREITOS CIVIS, POLITICOS E SOCIAIS NO BRASIL</p> <p>c. MEIOS DE COMUNICAÇÃO, ESTRUTURA DE PODER E CIDADANIA NO BRASIL</p>
- O desenvolvimento do pensamento liberal na sociedade capitalista e seus críticos nos séculos XIX e XX.	<p style="text-align: center;">Diretamente</p> <p>2º ANO</p> <p>UNIDADE I: ESTADO E RELAÇÕES DE PODER.</p> <p>2. O ESTADO MODERNO E AS RELAÇÕES DE PODER NAS SOCIEDADES OCIDENTAIS</p> <p>a. EXPLICANDO TEORICAMENTE OS DIFERENTES MODELOS DE ESTADO</p> <p>b. A TEORIA SOCIOLÓGICA E O PAPEL DO ESTADO</p> <p>c. ESTADO, GOVERNO E SOCIEDADE CIVIL</p>
- Políticas de colonização, migração, imigração e emigração no Brasil nos séculos XIX e XX.	<p style="text-align: center;">Indiretamente</p> <p>1º ANO</p> <p>UNIDADE III: MARCADORES DE DIFERENÇA: RAÇA E GÊNERO</p> <p>1. RAÇA, ETNIA E MULTICULTURALISMO</p> <p>a. PRECONCEITO, DISCRIMINAÇÃO E SEGREGAÇÃO</p>

	<p>b. CONTRUÇÃO SOCIAL DA “RAÇA” c. RACISMO</p> <p>2. GÊNERO E SEXUALIDADE a. CONTRUÇÃO SOCIAL DO GÊNERO b. DESIGUALDADE E SEXUALIDADE (VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER, HOMOFOBIA, DESIGUALDADE NO MERCADO DE TRABALHO, FEMINICÍDIO)</p>
<p>- A atuação dos grupos sociais e os grandes processos revolucionários do século XX: Revolução Bolchevique, Revolução Chinesa, Revolução Cubana.</p> <p>- Geopolítica e conflitos entre os séculos XIX e XX: Imperialismo, a ocupação da Ásia e da África, as Guerras Mundiais e a Guerra Fria.</p> <p>- Os sistemas totalitários na Europa do século XX: nazi- fascista, franquismo, salazarismo e stalinismo. Ditaduras políticas na América Latina: Estado Novo no Brasil e ditaduras na América.</p>	<p style="text-align: center;">Direta e Indiretamente</p> <p>2º ANO UNIDADE I: ESTADO E RELAÇÕES DE PODER.</p> <p>1. O ESTADO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL a. O ESTADO É UMA NECESSIDADE? b. AS TEORIAS SOCIOLÓGICAS E ANÁLISE SOBRE O ESTADO c. O ESTADO COMO UM TIPO DE RELAÇÃO DE PODER</p> <p>2. O ESTADO MODERNO E AS RELAÇÕES DE PODER NAS SOCIEDADES OCIDENTAIS a. EXPLICANDO TEORICAMENTE OS DIFERENTES MODELOS DE ESTADO b. A TEORIA SOCIOLÓGICA E O PAPEL DO ESTADO c. ESTADO, GOVERNO E SOCIEDADE CIVIL</p> <p>3º ANO UNIDADE II: QUESTÕES CENTRAIS DE UMA SOCIEDADE GLOBALIZADA.</p> <p>1. DESENVOLVIMENTO E CAPITALISMO a. CAPITALISMO INTERNACIONAL: DIVISÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO b. MODELOS DE DESENVOLVIMENTO: LIBERALISMO, KEYNESIANISMO E SOCIALISMO c. PENSAMENTO ECONÔMICO LATINOAMERICANO</p>
<p>- Conflitos político-culturais pós Guerra Fria, reorganização política internacional e os organismos multilaterais nos séculos XX e XXI.</p>	<p style="text-align: center;">Diretamente</p> <p>2º ANO UNIDADE III: PARTICIPAÇÃO POLÍTICA, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS NA SOCIEDADE DO SÉCULO XXI</p> <p>3. O NEOLIBERALISMO E A CRISE DA DEMOCRACIA a. O NEOLIBERALISMO COMO ESTRUTURA DE PODER b. A CRISE DO ESTADO MODERNO</p>



	c. NEOLIBERALISMO, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS
<p>- A luta pela conquista de direitos pelos cidadãos: direitos civis, humanos, políticos e sociais. Direitos sociais nas Constituições brasileiras. Políticas afirmativas.</p> <p>- A industrialização brasileira, a urbanização e as transformações sociais e trabalhistas.</p>	<p style="text-align: center;">Diretamente</p> <p>2º ANO UNIDADE II: FORMAS DE REPRESENTAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL</p> <p>2. DEMOCRACIA, CIDADANIA E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA II</p> <p>a. DEMOCRACIA, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS b. DIREITOS CIVIS, POLITICOS E SOCIAIS NO BRASIL c. MEIOS DE COMUNICAÇÃO, ESTRUTURA DE PODER E CIDADANIA NO BRASIL</p> <p>2º ANO UNIDADE III: PARTICIPAÇÃO POLITICA, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS NA SOCIEDADE DO SÉCULO XXI</p> <p>2. CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS NO BRASIL DO SÉCULO XXI</p> <p>a. AÇÕES AFIRMATIVAS E CIDADANIA NO BRASIL b. A SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E OS NOVOS MOVIMENTOS SOCIAIS</p>
<p>- Vida urbana: redes e hierarquia nas cidades, pobreza e segregação espacial.</p>	<p style="text-align: center;">Diretamente</p> <p>3º ANO UNIDADE III: RELAÇÕES SOCIAIS, CULTURAIS E POLÍTICAS NO ESPAÇO</p> <p>1. A CIDADE COMO UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL.</p> <p>a. O PROCESSO DE MODERNIZAÇÃO E A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO URBANO b. DINÂMICA URBANA E DESIGUALDADE SOCIAL c. POLÍTICAS PÚBLICAS, VIOLÊNCIA E CONTROLE SOCIAL</p>
<p>Tema 3: Características e transformações das estruturas produtivas</p>	
<p>Assuntos</p>	
<p>- Diferentes formas de organização da produção:</p>	<p style="text-align: center;">Diretamente</p> <p>1º ANO UNIDADE I: A SOCIOLOGIA COMO CIÊNCIA</p>

<p>escravismo antigo, feudalismo, capitalismo, socialismo e suas diferentes experiências.</p>	<p>2. A SOCIOLOGIA E A ANÁLISE CIENTÍFICA DA SOCIEDADE B. AS TRANSFORMAÇÕES DO SÉCULO XVIII E XIX E O SURGIMENTO DA SOCIOLOGIA C. RELAÇÃO INDIVÍDUO X SOCIEDADE</p> <p>3º ANO UNIDADE I: MUNDO DO TRABALHO E CIDADANIA (TRABALHO E DESIGUALDADE)</p> <p>1. TRABALHO, SOCIEDADE E DESIGUALDADE. a. O TRABALHO COMO REPRODUÇÃO MATERIAL DA SOCIEDADE. b. O TRABALHO NA SOCIEDADE MODERNA CAPITALISTA. c. A TEORIA SOCIOLÓGICA E A ANÁLISE DO MUNDO DO TRABALHO.</p>
<p>- Economia agro-exportadora brasileira: complexo açucareiro; a mineração no período colonial; a economia cafeeira; a borracha na Amazônia.</p>	<p><i>Não aparece - prioridade da História</i></p>
<p>- Revolução Industrial: criação do sistema de fábrica na Europa e transformações no processo de produção. Formação do espaço urbano-industrial. Transformações na estrutura produtiva no século XX: o fordismo, o toyotismo, as novas técnicas de produção e seus impactos.</p>	<p>Diretamente</p> <p>1º ANO UNIDADE I: A SOCIOLOGIA COMO CIÊNCIA</p> <p>2. AS TRANSFORMAÇÕES DO SÉCULO XVIII E XIX E O SURGIMENTO DA SOCIOLOGIA</p> <p>3º ANO UNIDADE I: MUNDO DO TRABALHO E CIDADANIA (TRABALHO E DESIGUALDADE)</p> <p>2. REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E MUNDO DO TRABALHO a. FORDISMO E TAYLORISMO b. REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E LUTAS SOCIAIS (SINDICALISMO)</p>
<p>- A globalização e as novas tecnologias de telecomunicação e suas</p>	<p>Diretamente</p> <p>1º ANO UNIDADE II: CULTURA E SOCIEDADE</p> <p>2. A CULTURA E CONTEMPORANEIDADE</p>

consequências	<p>a. CULTURA ERUDITA, CULTURA POPULARE CULTURA DEMASSA</p> <p>b. CULTURA, IDEOLOGIA E INDÚSTRIACULTURAL</p> <p>c. OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA E A CONSOLIDAÇÃO DO CAPITALISMO. CIBERCULTURA</p>
<p>- Produção e transformação dos espaços agrários. Modernização da agricultura e estruturas agrárias tradicionais. O agronegócio, a agricultura familiar, os assalariados do campo e as lutas sociais no campo. A relação campo-cidade.</p>	<p style="text-align: center;">Diretamente</p> <p>3º ANO</p> <p>UNIDADE III: RELAÇÕES SOCIAIS, CULTURAIS E POLÍTICAS NO ESPAÇO</p> <p>2. O RURAL COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL</p> <p>a. QUESTÕES AMBIENTAIS E DE SUSTENTABILIDADE NOCAMPO</p> <p>b. A QUESTÃO FUNDIÁRIA E AS LUTASSOCIAIS</p>
<p>Tema 4: Os domínios naturais e a relação do ser humano com o ambiente</p>	
<p>Assuntos</p>	
<p>- Relação homem-natureza, a apropriação dos recursos naturais pelas sociedades ao longo do tempo. Impacto ambiental das atividades econômicas no Brasil. Recursos minerais e energéticos: exploração e impactos. Recursos hídricos; bacias hidrográficas e seus aproveitamentos.</p> <p>- As questões ambientais contemporâneas: mudança climática, ilhas de calor, efeito estufa, chuva ácida, a destruição da camada de ozônio. A nova ordem ambiental internacional; políticas territoriais ambientais; uso e conservação dos recursos naturais, unidades de conservação, corredores ecológicos, zoneamento ecológico e econômico.</p>	<p style="text-align: center;">Indiretamente</p> <p>3º ANO</p> <p>UNIDADE III: RELAÇÕES SOCIAIS, CULTURAIS E POLITICAS NO ESPAÇO.</p> <p>1. A CIDADE COMO UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL</p> <p>a. O PROCESSO DE MODERNIZAÇÃO E A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO URBANO</p> <p>b. DINÂMICA URBANA E DESIGUALDADE SOCIAL</p> <p>2. O RURAL COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL</p> <p>a. QUESTÕES AMBIENTAIS E DE SUSTENTABILIDADE NO CAMPO</p> <p>b. A QUESTÃO FUNDIÁRIA E AS LUTAS SOCIAIS</p>

- Origem e evolução do conceito de sustentabilidade	<i>Não aparece – prioridade da Geografia</i>
- Estrutura interna da terra. Estruturas do solo e do relevo; agentes internos e externos modeladores do relevo.	<i>Não aparece – prioridade da Geografia</i>
- Situação geral da atmosfera e classificação climática. As características climáticas do território brasileiro.	<i>Não aparece – prioridade da Geografia</i>
- Os grandes domínios da vegetação no Brasil e no mundo.	<i>Não aparece – prioridade da Geografia</i>
Tema 5: Representação espacial	
Assuntos	
Projeções cartográficas; leitura de mapas temáticos, físicos e políticos; tecnologias modernas aplicadas à cartografia.	<i>Não aparece – prioridade da Geografia</i>

Fonte: Elaborado pelas pesquisas “A Sociologia no ENEM” e “A Sociologia no ENEM e a visão dos licenciandos em Ciências Sociais da UERJ”.

A partir do exercício de correlação acima, podemos perceber a relevância da Sociologia para a prova objetiva de Ciências Humanas do ENEM. Apesar de a elaboração do currículo pelo colégio não se prestar diretamente a esse objetivo, parte dos seus conteúdos possuem sensível contato com as demais disciplinas de Humanas e aparecem em forte consonância com essa matriz programática do exame.

Importante destacar que nem todo conteúdo do Programa de Curso de Sociologia possui essa interdisciplinaridade, haja vista uma série de temas serem peculiares tão somente à disciplina, assim como o fato de a Sociologia possuir a sua maneira peculiar e diferenciada de abordar os assuntos.

AS PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM E O CURRÍCULO DE SOCIOLOGIA DO CAP-UERJ

Outro momento importante da Sociologia no ENEM se dá com a capacidade argumentativa a ser usada na prova de redação. Nesse sentido, buscamos os temas das

redações desde 2009 e elaboramos um quadro identificando como eles aparecem no currículo estudado. Mais uma vez usamos os termos “diretamente” e “indiretamente” para auxiliar nossa observação.

QUADRO 3 – Relação dos temas de Redação/ENEM e Programa de Curso de Sociologia/CAP-UERJ


Ano	TEMAS DE REDAÇÃO	COMO APARECE NO PROGRAMA DE CURSO DE SOCIOLOGIA DO CAP-UERJ?
2009	Valorização do Idoso (Prova cancelada devido a vazamento)	<i>Não aparece</i> Mas os diferentes conteúdos das disciplinas podem ajudar na reflexão sobre o tema
2009	O indivíduo frente à ética nacional/Qual é o efeito em nós do “eles são todos corruptos”?	Diretamente 2º ANO UNIDADE II: FORMAS DE REPRESENTAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL 1. DEMOCRACIA, CIDADANIA E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA a. A DEMOCRACIA E O REGIME CONSTITUCIONAL b. PARTIDOS POLÍTICOS c. O PROCESSO ELEITORAL E REPRESENTAÇÃO DA SOCIEDADE NO ESTADO
2010	Ajuda humanitária (Prova oficial, já que em 2010, durante a realização do exame, uma série de erros apareceu nos cadernos amarelos, de modo que a Justiça do Ceará chegou a suspender os exames em todo o território nacional. Ao fim do imbróglio, o Ministério da Educação reaplicou a prova aos candidatos prejudicados).	Indiretamente 2º ANO UNIDADE II: FORMAS DE REPRESENTAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL 2. DEMOCRACIA CIDADANIA E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA II a. DEMOCRACIA, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS 3º ANO UNIDADE II: QUESTÕES CENTRAIS DE UMA SOCIEDADE GLOBALIZADA. 2. GLOBALIZAÇÃO, BLOCOS ECONÔMICOS E MIGRAÇÃO
		Diretamente

2010	<p>O trabalho na construção da dignidade humana</p> <p>(Provare aplicada)</p>	<p>3º ANO UNIDADE I: MUNDO DO TRABALHO E CIDADANIA (TRABALHO E DESIGUALDADE)</p> <p>1. TRABALHO, SOCIEDADE E DESIGUALDADE. a. O TRABALHO COMO REPRODUÇÃO MATERIAL DA SOCIEDADE b. O TRABALHO NA SOCIEDADE MODERNA CAPITALISTA c. A TEORIA SOCIOLÓGICA E A ANÁLISE DO MUNDO DO TRABALHO</p>
2011	Viver em rede no século XXI	<p>Diretamente</p> <p>2º ANO UNIDADE II: CULTURA E SOCIEDADE</p> <p>2. A CULTURA E CONTEMPORANEIDADE b. CULTURA, IDEOLOGIA E INDÚSTRIA CULTURAL c. OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA E A CONSOLIDAÇÃO DO CAPITALISMO. CIBERCULTURA</p>
2012	O movimento migratório para o Brasil no século XXI	<p>Diretamente</p> <p>3º ANO UNIDADE II: QUESTÕES CENTRAIS DE UMA SOCIEDADE GLOBALIZADA</p> <p>2. GLOBALIZAÇÃO, BLOCOS ECONÔMICOS E MIGRAÇÃO a. INTEGRAÇÃO REGIONAL</p>
2013	Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil	<p><i>Não aparece</i></p> <p>Mas os diferentes conteúdos da disciplina podem ajudar na reflexão sobre o assunto</p>
2014	Publicidade infantil em questão no Brasil	<p>Diretamente</p> <p>1º ANO UNIDADE II: CULTURA E SOCIEDADE</p> <p>2. CULTURA E CONTEMPORANEIDADE a. CULTURA ERUDITA, CULTURA POPULAR E CULTURA DE MASSA b. CULTURA, IDEOLOGIA E</p>

		INDÚSTRIACULTURAL c. OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA E A CONSOLIDAÇÃO DO CAPITALISMO. CIBERCULTURA
2015	A persistência da violência contra a mulher no Brasil	Diretamente 1º ANO UNIDADE III: MARCADORES DE DIFERENÇA: RAÇA E GÊNERO 2. GÊNERO E SEXUALIDADE a. CONTRUÇÃO SOCIAL DO GÊNERO b. DESIGUALDADE E SEXUALIDADE (VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER, HOMOFOBIA, DESIGUALDADE NO MERCADO DE TRABALHO, FEMINICÍDIO)
2016	Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil (Primeira aplicação)	Diretamente 1º ANO UNIDADE III: MARCADORES DE DIFERENÇA: RAÇA E GÊNERO 1. RAÇA, ETNIA E MULTICULTURALISMO a. PRECONCEITO, DISCRIMINAÇÃO E SEGREGAÇÃO. b. CONTRUÇÃO SOCIAL DA “RAÇA”. c. RACISMO.
2016	Caminhos para combater o racismo no Brasil (Prova reaplicada - A reaplicação do Enem em 2016 ocorreu devido às ocupações de locais de prova em novembro. Movimentos estudantis que protestam contra a PEC do teto dos gastos e contra a reforma do ensino médio ocuparam prédios de universidades onde o exame seria aplicado, fazendo com que o exame fosse reaplicado em dezembro.)	Diretamente 1º ANO UNIDADE III: MARCADORES DE DIFERENÇA: RAÇA E GÊNERO 1. RAÇA, ETNIA E MULTICULTURALISMO a. PRECONCEITO, DISCRIMINAÇÃO E SEGREGAÇÃO b. CONTRUÇÃO SOCIAL DA “RAÇA” c. RACISMO
2017	Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil	Indiretamente 2º ANO UNIDADE II: FORMAS DE REPRESENTAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL 2. DEMOCRACIA CIDADANIA E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA II

		<p>a. DEMOCRACIA, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS</p> <p>b. DIREITOS CIVIS, POLÍTICOS E SOCIAIS NO BRASIL</p>
2018	Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet	<p style="text-align: center;">Diretamente</p> <p>1º ANO</p> <p>UNIDADE II: CULTURA E SOCIEDADE</p> <p>2. CULTURA E CONTEMPORANEIDADE</p> <p>c. OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA E A CIBERCULTURA</p>
2019	Democratização do acesso ao cinema no Brasil	<p style="text-align: center;">Diretamente</p> <p>1º ANO</p> <p>UNIDADE II: CULTURA E SOCIEDADE</p> <p>1. CULTURA COMO RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DAS SOCIEDADES HUMANAS.</p> <p>b. CULTURA MATERIAL E IMATERIAL</p> <p>2. CULTURA E CONTEMPORANEIDADE</p> <p>b. CULTURA, IDEOLOGIA E INDÚSTRIA CULTURAL</p> <p>c. OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA E A CIBERCULTURA</p> <p>2º ANO</p> <p>UNIDADE II: FORMAS DE REPRESENTAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL</p> <p>2. DEMOCRACIA, CIDADANIA E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA II</p> <p>a. DEMOCRACIA, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS</p> <p>b. DIREITOS CIVIS, POLITICOS E SOCIAIS NO BRASIL</p> <p>c. MEIOS DE COMUNICAÇÃO, ESTRUTURA DE PODER E CIDADANIA NO BRASIL</p>

Fonte: Elaborado pelas pesquisas “A Sociologia no ENEM” e “A Sociologia no ENEM e a visão dos licenciandos em Ciências Sociais da UERJ”.



Ao examinar os temas de redação vemos que, dentre catorze provas, em doze delas o conteúdo disposto no currículo do CAP esteve presente direta ou indiretamente, dez vezes diretamente.

Pela natureza da Sociologia, abordando diversos assuntos sociais, políticos e econômicos, por si só ela já estaria próxima dos temas dessa prova, que não deve ser pensada tão somente como uma atividade de Língua Portuguesa. No caso de um currículo denso, como o do CAP-UERJ, a disciplina se torna mais importante ainda nesse apoio às provas de redação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho representa um esforço no intuito de observarmos como a Sociologia está intensamente presente no atual modelo de acesso ao ensino superior brasileiro, resultado de pesquisas mais amplas que temos desenvolvido na Universidade do Estado do Rio de Janeiro sobre a presença da Sociologia no ENEM.

Evidente que o currículo de Sociologia não deve se curvar a essa demanda preparatória, tendo uma função educacional mais crítica. O que procuramos demonstrar, no entanto, é que o conteúdo curricular da Sociologia do Ensino Médio, utilizando-se como recorte o programa do CAP-UERJ, está sintonizado com o que é exigido pelo principal exame de seleção do país rumo à universidade, podendo servir de grande apoio aos estudantes.

Sabemos, ainda, que não basta o currículo. Tudo depende de como este é realizado pedagogicamente, o que, por sua vez, depende de inúmeros fatores sociais, culturais e econômicos, como já sinalizado por Bourdieu (1998). Daí resulta que a realidade do CAP-UERJ é *sui generis*, na medida em que, a despeito de uma série de dificuldades enfrentadas pela educação pública brasileira, o Instituto tem lutado para seguir como uma instituição de referência e para colocar em prática, com êxito, suas previsões curriculares.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.



BRASIL. *Matriz de Referência ENEM.* Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/matriz-de-referencia>>. Acesso em: 29 set. 2020.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio.* vol.3 (Parte de Sociologia). Ciências humanas e suas tecnologias/Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CAP-UERJ. Disponível em: <<http://www.cap.uerj.br/site/>>. Acesso em: 29 set. 2020.
PROGRAMA DE CURSO DE SOCIOLOGIA. CAP-UERJ, 2015.

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

Saberes, experiências e práticas

NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

7

ROGER GOULART MELLO
PATRÍCIA GONÇALVES DE FREITAS
(ORGANIZADORES)



2020

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

Saberes, experiências e práticas

NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

7

ROGER GOULART MELLO
PATRÍCIA GONÇALVES DE FREITAS
(ORGANIZADORES)



2020