

Diálogos em

educação:

Núcleos formativos,
processos de ensino-aprendizagem
e demandas contemporâneas

2



Willian Douglas Guilherme
Naiola Paiva de Miranda
Roger Goulart Mello
Organizadores



2022



Diálogos em

educação:

Núcleos formativos,
processos de ensino-aprendizagem
e demandas contemporâneas

2



Willian Douglas Guilherme
Naiola Paiva de Miranda
Roger Goulart Mello
Organizadores



2022

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

Editora Chefe

Patrícia Gonçalves de Freitas

Editor

Roger Goulart Mello

Diagramação

Dandara Goulart Mello

Lidiane Bilchez Jordão

Roger Goulart Mello

Projeto gráfico e Edição de Arte

Patrícia Gonçalves de Freitas

Revisão

Os autores

DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO: NÚCLEOS FORMATIVOS, PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM E DEMANDAS CONTEMPORÂNEAS, VOLUME 2.

Todo o conteúdo dos capítulos desta obra, dados, informações e correções são de responsabilidade exclusiva dos autores. O download e compartilhamento da obra são permitidos desde que os créditos sejam devidamente atribuídos aos autores. É vedada a realização de alterações na obra, assim como sua utilização para fins comerciais. A Editora e-Publicar não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Conselho Editorial

Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade Federal de Santa Catarina

Alessandra Dale Giacomini Terra – Universidade Federal Fluminense

Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Andrelize Schabo Ferreira de Assis – Universidade Federal de Rondônia

Bianca Gabriely Ferreira Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Cristiana Barcelos da Silva – Universidade do Estado de Minas Gerais

Cristiane Elisa Ribas Batista – Universidade Federal de Santa Catarina

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

Danyelle Andrade Mota – Universidade Tiradentes

Dayanne Tomaz Casimiro da Silva - Universidade Federal de Pernambuco

Deivid Alex dos Santos - Universidade Estadual de Londrina

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

Edilene Dias Santos - Universidade Federal de Campina Grande

Edwaldo Costa – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Elis Regina Barbosa Angelo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Érica de Melo Azevedo - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

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

Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás

Fábio Pereira Cerdera – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Francisco Oricelio da Silva Brindeiro – Universidade Estadual do Ceará

Glaucio Martins da Silva Bandeira – Universidade Federal Fluminense

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

Inaldo Kley do Nascimento Moraes – Universidade CEUMA



2022

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

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

D536 Diálogos em educação [livro eletrônico] : núcleos formativos, processos de ensino-aprendizagem e demandas contemporâneas: volume 2 / Organizadores Willian Douglas Guilherme, Naiola Paiva de Miranda, Roger Goulart Mello. – Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar, 2022.

Formato: PDF.

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-65-5364-123-5

1. Educação. 2. Prática de ensino. 3. Professores – Formação.
I. Guilherme, Willian Douglas. II. Miranda, Naiola Paiva de. III.
Mello, Roger Goulart.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior | CRB6/2422

Editora e-Publicar

Rio de Janeiro, Brasil

contato@editorapublicar.com.br

www.editorapublicar.com.br



2022

APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que a Editora e-Publicar vem apresentar a obra intitulada "Diálogos em educação: Núcleos formativos, processos de ensino-aprendizagem e demandas contemporâneas, Volume 2". Neste livro engajados pesquisadores contribuíram com suas pesquisas. Esta obra é composta por capítulos que abordam múltiplos temas da área.

Desejamos a todos uma excelente leitura!

Editora e-Publicar

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	12
UMA UNIDADE DIDÁTICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UTILIZANDO O CASO DAS PILHAS E BATERIAS.....	12
	Jardel Francisco Bonfim Chagas Jábine Talitta Nunes Nicacio Marília Carla da Silva Campos Mariana Santana Santos Pereira da Costa
CAPÍTULO 2	23
POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL: FILME EM ANIMAÇÃO TÍTULO DE VAGALUMES	23
DOI 10.47402/ed.ep.c202221162235	Abraão Danziger de Matos
CAPÍTULO 3	38
PROFESSOR DO GÊNERO MASCULINO NA EDUCAÇÃO DOS ANOS INICIAIS- ESTUDO DE CASO	38
DOI 10.47402/ed.ep.c202221173235	Silvano Antônio Cordeiro Tatiana Brocardo de Castro Anibal Lopes Guedes
CAPÍTULO 4	52
O JOGO COMO INSTRUMENTO DE VERIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA.....	52
DOI 10.47402/ed.ep.c202221184235	Cristiane Coelho Barbosa Domingues Zenaide de Fátima Dante Correia Rocha Edna Guimarães Duarte
CAPÍTULO 5	60
A CIDADE COMO LUGAR DE EDUCAÇÃO - UMA ANÁLISE SOBRE O GRUPO ESCOLAR E A SENSIBILIDADE EDUCACIONAL EM ITATIBA, SP.....	60
DOI 10.47402/ed.ep.c202221195235	Andreia Cristina Borges Rela Zattoni Maria de Fátima Guimarães Daniel Amaro Cirino Medeiros
CAPÍTULO 6	77
AS CONTRIBUIÇÕES DE BASES CONCEITUAIS EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA PARA O PROFEPT.....	77
DOI 10.47402/ed.ep.c202221206235	José Henrique Duarte Neto
CAPÍTULO 7	97
PROJETO DE ENSINO SOBRE A BORDADURA CONTEMPORÂNEA NA ESCOLA: UM PARALELO ENTRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO E A TEORIA CRÍTICA.....	97
DOI 10.47402/ed.ep.c202221217235	Keyla Andrea Santiago Oliveira Juliane Fávero da Silva

CAPÍTULO 8	107
A VISÃO DOS DOCENTES SOBRE O PROJETO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL ESCOLA VERDE: UMA ABORDAGEM NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA.....	107
DOI 10.47402/ed.ep.c202221228235	Julimar Pereira de França Sandra Eleonoura da Costa
CAPÍTULO 9	127
A AFETIVIDADE ENQUANTO FERRAMENTA DA APRENDIZAGEM: UMA VISÃO DA PSICOPEDAGOGIA	127
DOI 10.47402/ed.ep.c202221239235	Lilian Duarte Pinto Bolaños
CAPÍTULO 10	138
O ENSINO DE BIOLOGIA E A FORMAÇÃO CIDADÃ	138
DOI 10.47402/ed.ep.c2022212410235	Lilian Duarte Pinto Bolaños
CAPÍTULO 11	145
A IMPORTÂNCIA DA LINGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL: PRÁTICA DOCENTE E INCLUSÃO DE ALUNOS ESPECIAIS, EM ESCOLAS PÚBLICAS	145
DOI 10.47402/ed.ep.c2022212511235	Lindon Jorge dos Santos Matos Jefferson Gil da Rocha Silva
CAPÍTULO 12	161
O LUGAR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA PÚBLICA: A DESINFORMAÇÃO, A DESIMPORTÂNCIA E A INVISIBILIDADE	161
DOI 10.47402/ed.ep.c2022212612235	Débora Oliveira Mota Leal Pereira Lisandra Amparo Ribeiro Pimentel
CAPÍTULO 13	171
A EXPERIÊNCIA DE SER “OUTRO” DIANTE DO INCONSCIENTE SOCIAL DE EXCELÊNCIA DE UM COLÉGIO DE APLICAÇÃO	171
DOI 10.47402/ed.ep.c2022212713235	Luciana dos Santos Vieira Barcelos
CAPÍTULO 14	184
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS NA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS EM SALAS DE AULA DO ENSINO REGULAR	184
DOI 10.47402/ed.ep.c2022212814235	Roberta Freitas Fagundes de Sousa Marco Aurélio Batista de Sousa
CAPÍTULO 15	195
A IMPORTÂNCIA DO MANUAL ESCOLAR NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO	195
DOI 10.47402/ed.ep.c2022212915235	Elsa Maria Gabriel Morgado Maria Beatriz Licursi Conceição Levi Leonido Fernandes da Silva

CAPÍTULO 16.....	213
O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS À LUZ DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKI.....	213
DOI 10.47402/ed.ep.c2022213016235	Regiane Sedenho de Morais Maria Betanea Platzer Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves
CAPÍTULO 17.....	225
ANÁLISE DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE UMA CIDADE DO INTERIOR DO TOCANTINS.....	225
DOI 10.47402/ed.ep.c2022213117235	Milka Brasil Costa Sousa Ildjane Teixeira Moraes da Luz Juliana Ramos Pereira Leandro de Almeida Costa Igo Teixeira Morais da Luz
CAPÍTULO 18.....	244
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO EM HISTÓRIA COMO CAMPO ESPECÍFICO DA HISTÓRIA.....	244
DOI 10.47402/ed.ep.c2022213218235	Moisés Pereira da Silva Dimas José Batista Jôyara Maria Silva de Oliveira
CAPÍTULO 19.....	260
A IMPORTÂNCIA DO PROJETO INTERDISCIPLINAR NA FORMAÇÃO DO ALUNO DO CST EM GESTÃO DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO.....	260
DOI 10.47402/ed.ep.c2022213319235	Jeniffer Oliveira da Silva Mateus Carvalho Dias Monique Silva Santos Nailton Santos de Matos
CAPÍTULO 20.....	280
DE PROFESSORES A TUTORES: PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOS PROFESSORES PELA MODALIDADE EAD.....	280
DOI 10.47402/ed.ep.c2022213420235	Noemi Fonseca Negrão Alves Edenar Souza Monteiro Glória Fonseca Negrão Martins
CAPÍTULO 21.....	295
ABORDAGENS INVESTIGATIVAS EM LIVROS DE CIÊNCIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS.....	295
DOI 10.47402/ed.ep.c2022213521235	Quésia Guedes da Silva Castilho Delma Maria Sousa da Silva Vera Lucia Neves Dias Nunes

CAPÍTULO 22	313
A LEITURA PROFUNDA E SUA IMPORTÂNCIA PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O ENCONTRO DA NEUROCIÊNCIA COM A LEITURA	313
DOI 10.47402/ed.ep.c2022213622235	Aparecida Dias Macedo Josele da Rocha Monteiro Rafael Durant Pacheco
CAPÍTULO 23	321
O PROJETO GIS COMO PRÁTICA DE EDUCAÇÃO SOCIAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UMA PESQUISA EM GRUPO FOCAL COM PROFISSIONAIS	321
DOI 10.47402/ed.ep.c2022213723235	Raphael Aguiar Leal Campos
CAPÍTULO 24	333
A EDUCAÇÃO SOMÁTICA E AS CIÊNCIAS COGNITIVAS	333
DOI 10.47402/ed.ep.c2022213824235	Rosana Lobo Rosário
CAPÍTULO 25	351
A FOTOGRAFIA COMO METODOLOGIA NO ENSINO DE CIÊNCIAS	351
DOI 10.47402/ed.ep.c2022213925235	Rosinete Ferreira
CAPÍTULO 26	358
TECNOLOGIAS E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: PLATAFORMA KHAN ACADEMY NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM	358
DOI 10.47402/ed.ep.c2022214026235	Rozineide Gomes de Souza Maia
CAPÍTULO 27	372
O MEME ENQUANTO ESTRATÉGIA PARA O MULTILETRAMENTO	372
DOI 10.47402/ed.ep.c2022214127235	Sidnayra Antônia Gadelha da Cruz Ana Graciela M. F. da Fonseca Voltolini
CAPÍTULO 28	382
UM OLHAR PARA OS MANUAIS DOS LIVROS DIDÁTICOS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL PÓS A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	382
DOI 10.47402/ed.ep.c2022214228235	Silmara Bezerra Paz Carvalho Maria da Glória Carvalho Moura
CAPÍTULO 29	401
O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARTICIPATIVA	401
	Andréa Pereira de Oliveira Alves Líbia Raquel Gomes Vicente Ribeiro Tatiane Araujo de Melo
CAPÍTULO 30	411
EDUCAÇÃO INFANTIL EM ABORDAGEM: O PROCESSO HISTÓRICO E SEUS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS	411
DOI 10.47402/ed.ep.c2022214430235	Abraão Danziger de Matos

CAPÍTULO 31.....	421
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA AMÉRICA LATINA E CARIBE.....	421
DOI 10.47402/ed.ep.c2022214531235	Cristiane Ferreira de Souza Araújo Paulo Vanderlei Cassanego Júnior Carla Schwengber Ten Caten Miguel Angelo Pereira Araújo
CAPÍTULO 32.....	439
O CUIDAR E O EDUCAR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL..	439
DOI 10.47402/ed.ep.c2022214632235	Karine Silva de Souza Daniela Cristina Barros de Souza Marcato
CAPÍTULO 33.....	452
NARRATIVAS DOCENTES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	452
DOI 10.47402/ed.ep.c2022214733235	Dilmar Rodrigues da Silva Júnior
CAPÍTULO 34.....	459
PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E AVANÇOS.....	459
DOI 10.47402/ed.ep.c2022214834235	Rosemary Pereira Costa e Barbosa Danuza Roberta Pereira Lima Beatriz Costa Campos



CAPÍTULO 1

UMA UNIDADE DIDÁTICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UTILIZANDO O CASO DAS PILHAS E BATERIAS

Jardel Francisco Bonfim Chagas
Jábine Talitta Nunes Nicacio
Marília Carla da Silva Campos
Mariana Santana Santos Pereira da Costa

RESUMO

O objetivo deste artigo é propor uma unidade didática voltada para estudantes da segunda série do Ensino Médio, a fim de estudar os conteúdos de físico-química em Educação Ambiental utilizando a história da ciência. O estudo de pilhas e baterias, aliado ao estudo da Educação Ambiental como temática em sala de aula proporciona aos alunos uma educação participativa, crítica e cidadã, formadora de opinião, na qual contribui para a construção de uma sociedade responsável, melhorando a convivência dos seres e aprendendo a respeitar o meio socioambiental. Seguindo as orientações contidas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC e nas orientações de elaboração de unidade didática de pesquisadores da área elaborou-se um material didático onde pudessem ser estudados conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais. Por fim, esperamos que com a proposta apresentada aqui, novas pesquisas sejam oportunizadas e novos diálogos possam ser pensados visando sempre a construção de um conhecimento científico que sirva sempre para o bem coletivo da atual e das futuras gerações.

PALAVRAS-CHAVE: Físico-Química, Educação Ambiental, Ensino de Ciências, Unidade Didática.

INTRODUÇÃO

A realidade escolar traz diversas vertentes. Uma delas é o desafio de ensinar e estudar disciplinas e conteúdos em um ambiente onde a maioria dos estudantes se sentem desestimulados por não conseguirem associar o que veem em sala de aula com o cotidiano, assim como, muitas vezes, não têm uma aproximação com o professor, em chegar e questionar um assunto ou tirar uma dúvida. Além disso, ensinar sobre ciência ao aluno não é tão simples, pois é preciso buscar estratégias que motivem o discente. É por isso que a história da ciência se faz necessária e importante na abordagem escolar, já que consegue contextualizar o ensino de forma atrativa e motivadora de aprendizagem (REIS, et al., 2012).

Segundo os trabalhos de Pereira (2009), uma das alternativas para a superação dos problemas no ensino de ciências é conhecer como a ciência é construída, objetivando desmistificar a ideia de que a ciência é um produto pronto e acabado. A história da ciência ajuda na compreensão do saber no ensino de ciências, pois o aprendiz consegue entender o conteúdo e praticá-lo na realidade, associando o conceito ao meio social (SILVEIRA, 2008).



Acredita-se ser importante utilizar as contribuições da História da Ciência no ensino de Ciências da Natureza, de modo a promovê-la dentro de um contexto histórico, fomentando seu uso em diversas áreas científicas, promovendo assim o processo de desenvolvimento do homem junto à sociedade.

Abordar a Educação Ambiental como temática em sala de aula proporciona aos alunos uma educação participativa, crítica e cidadã, formadora de opinião, na qual contribui para a construção de uma sociedade responsável, melhorando a convivência dos seres e aprendendo a respeitar o meio socioambiental.

Um dos meios para estimular a conscientização e reduzir os impactos ambientais no planeta, é por meio da Educação Ambiental. Segundo a UNESCO (2005, p.44), “incluir a disciplina da educação ambiental no processo do ensino e aprendizagem reforça a relação entre o homem com o ambiental natural, possibilitando o seu envolvimento nas questões de preservação, conservação, sensibilização e utilização dos seus recursos adequadamente”.

Vale ressaltar que, alunos em contato com um ensino de ciências utilizando a Educação Ambiental desde o início do ensino básico, podem compreender a necessidade de uma atitude ambientalmente correta em todas as fases da sua vida, sempre pensando na relação entre passado, presente e futuro.

Nesse sentido, promover a Educação Ambiental no contexto educacional tem como ofício impulsionar novas iniciativas, potencializar novas ideias e práticas, favorecendo a quebra de paradigmas da sociedade para formar cidadãos conscientes e participativos, no que diz respeito, ao seu papel no meio ambiente, para economia, qualidade de vida, justiça e igualdade. Bernardes e Prieto (2010, p.183) “sustentam que a EA consagra-se como uma prática interdisciplinar, podendo ser trabalhada dentro do contexto de outras disciplinas, não isola-la, muito menos deixa-la à margem”.

Após uma análise do documento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC foi possível identificar a importância dada às questões ambientais. Os alunos devem ser levados sempre a entender e compreender o seu papel como agentes protetores do Meio Ambiente. Segundo a BNCC, no estudo de ciências é preciso contemplar:

Incentivos destinados a adesão de alternativas individuais e coletivas, utilização e aplicação de métodos voltados para o conhecimento científico, com a finalidade de incentivar o uso inteligente e responsável dos recursos naturais, cooperando para a sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2017, p.327).



Atualmente é possível identificar que a Educação Ambiental não é executada de forma efetiva nos ambientes escolares. Essa carência pode estar associada a diversos fatores, podendo estar relacionado a grande abrangência do tema que envolve inúmeras concepções, a ausência de formação compatível do professor, e ao papel da escola acerca das limitações de materiais adequados, bem como, nas transformações e desenvolvimentos sociais. (BRANCO et al., 2018).

Sendo assim, o objetivo do trabalho é propor uma unidade didática voltada para estudantes da segunda série do Ensino Médio, a fim de estudar os conteúdos de físico-química em Educação Ambiental utilizando a história da ciência.

METODOLOGIA

Este trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa onde o público alvo escolhido são alunos da segunda série do Ensino Médio.

Inicialmente foi realizada uma pesquisa bibliográfica e exploratória visando planejar as ações a serem realizadas durante a elaboração de um material de apoio didático. Na sequência foi feito um estudo acerca das orientações contidas nos documentos legais que regem a educação brasileira. Após isso foram feitos planejamentos coletivos buscando um diálogo entre as áreas de Química, Biologia e Educação Ambiental. Reuniões foram realizadas e assim decidiu-se pela temporalidade das ações e pela utilização de unidade didática que, segundo Silva e Neves (2005) é uma das formas de organizar os conteúdos e atividades a serem desenvolvidas com os alunos. Seguindo também as orientações de Zaballa (1998, p. 18) pensou-se em fazer “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido, tanto pelos professores como pelos alunos”. Por fim, foi elaborado a unidade didática pensando em se estudar conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

REFERENCIAL TEÓRICO

A história da ciência teve os seus primórdios desde os tempos antigos, com os gregos, os quais buscavam compreensões a respeito do estudo dos fenômenos que ocorriam na natureza, por volta do século VI (ROSA, 2012).

Na Idade Antiga, Tales de Mileto (624-546 a. C.), primeiro filósofo grego, buscou por respostas racionais para questões sobre o mundo real. Para ele, tudo era composto por água e seus questionamentos constituem a base do pensamento científico, unindo-se à filosofia até os dias atuais (BUCKINGHAM, W. et al., 2016). Em todos os sentidos, a ciência é o estudo das



causas dos antigos filósofos, mas também segue o princípio da verificação de ciência na contemporaneidade (OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2019).

Abordar a história da ciência se faz necessária e importante na abordagem escolar, uma vez que consegue contextualizar e tornar o processo de ensino e aprendizagem atrativo e motivador.

A química se torna uma ciência dependente para o ser humano, pois ela está presente em nossas vidas e se torna essencial em nossa formação como sociedade e cidadania. Essa dependência vai desde o que está na nossa casa ou a nossa volta, como em produtos químicos e industriais até os impactos referentes ao desenvolvimento do mundo, em relação aos processos ambientais, podendo trazer consequências na qualidade de vida e nas decisões a serem tomadas (SANTOS, 2011).

A educação ambiental por muito tempo foi considerada irrelevante para a nossa sociedade. Falar em contextos sócio ambientais era raro, a não ser em palestras e jornadas que prezassem pelo meio ambiente. Entretanto, as discussões começaram a ficar vigentes quando os problemas ambientais se ascenderam em relevância, isto é, os impactos ambientais foram crescendo de modo a implicar na natureza e sociedade. Sendo assim, a química se faz importante, dentro dos princípios de sustentabilidade, para manter e melhorar a qualidade de vida (PRADO, 2003). Associado a esse conceito, um termo aliado aos estudos de química ambiental, é a importância da sustentabilidade, como uma maneira de preservar o meio ambiente ou minimizar os impactos ambientais, com o intuito de preservar o ambiente para as gerações futuras.

Nesse contexto, Freire (2014), defende que o ensino de química necessita ganhar um novo rumo de aprendizagem, que estimule o aluno a pensar como cidadão responsável, crítico e social com o meio em que vive, isto é, saber utilizar do conhecimento adquirido e formar ideias atuantes na sociedade. A partir desse pensamento, os conteúdos de físico-química ganharam vigência nesse projeto, para mostrar a sua importância e fundamentação com a área ambiental.

Os conteúdos de físico-química são essenciais no processo de aprendizagem, para compreender os ensinamentos de educação ambiental. Pilhas e baterias, trazem relevância para a sociedade, devido aos riscos que esses materiais podem oferecer ao meio ambiente. Esses materiais se oxidam e não tendo um descarte adequado, nossas vidas e o nosso ambiente ficam ameaçados. Segundo os estudos de Marques (2011), alguns tipos de pilhas galvânicas e baterias,



são formadas por metais pesados, como o chumbo, zinco, cádmio, cromo, entre outros, causadores de poluição no solo, trazendo consequências de riscos ambientais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção buscamos mostrar uma unidade didática pensada para o estudo pilhas e baterias, relacionados com a Educação Ambiental e utilizando a história da ciência como fator motivador para os alunos.

UNIDADE DIDÁTICA

IDENTIFICAÇÃO:

Público-alvo: alunos do 2º ano do Ensino Médio

Quantidade de encontros: 5 encontros de 100 min cada

TEMA: ELETROQUÍMICA NO COTIDIANO

OBJETIVO GERAL: Compreender o funcionamento de pilhas e baterias analisando seus benefícios e riscos para o Meio Ambiente.

CONTEÚDOS DE APRENDIZAGEM:

CONTEÚDOS CONCEITUAIS:

- Pilhas e baterias
- Redução
- Oxidação
- Cátodo e ânodo
- Metais de Sacrifício
- Ciências Socioambientais

CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS:

- Identificar que os elétrons gerados em uma pilha são provenientes de uma reação de oxirredução.
- Observar a produção de energia térmica e elétrica em diferentes transformações químicas.
- Relacionar a energia elétrica produzida e consumida na transformação química e os processos de oxidação e redução.
- Diferenciar os processos de oxidação e de redução a partir das idéias sobre a estrutura da matéria.



- Comparar a energia gerada por um pilha química e uma pilha comercial.
- Conhecer métodos, técnicos de coleta, recebimento, reciclagem, reutilização, tratamento ou disposição final dentro dos parâmetros da legislação ambiental vigente.

CONTEÚDOS ATITUDINAIS:

- Despertar o interesse pelo estudo da química.
- Desenvolver uma atitude ambiental correta.
- Preservar o meio ambiente por meio de ações corretas.
- Preservar as relações entre desenvolvimento científico e tecnológico da química e aspectos socioculturais.
- Expandir meios que visem a destinação ambientalmente adequada de pilhas e baterias, desta maneira, haverá uma minimização dos riscos ao meio ambiente e seres humanos.
- Empenhar a ideia de que estes materiais incluem em sua composição metais pesados com grande potencial de contaminação em solos, plantas, lençóis freáticos e toda biodiversidade do planeta.

SEQUÊNCIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Para a aplicação desta unidade didática, estimam-se 5 encontros de 100 minutos cada, utilizando 5 diferentes etapas. São elas: Etapa motivacional: utilizando o processo histórico e filosófico da ciência; Etapa de fixação: discutindo sobre os conteúdos abordados no cotidiano em pilhas e baterias; Etapa de verificação: os alunos irão produzir e observar o funcionamento de uma pilha com materiais de fácil acesso; Etapa de avaliação: cuja finalidade é verificar a evolução durante o processo de ensino e aprendizagem do tema estudado; Etapa de ajustes: ocorrendo por meio da correção coletiva das atividades propostas aos alunos.

No primeiro encontro será abordado a importância e relevância em estudar a ciência química, trazendo para os estudantes alguns conceitos sobre as contribuições de Humphry Davy, Alessandro Volta e John Frederic Daniell, para o desenvolvimento de estudos sobre a Eletroquímica, envolvendo pilhas e baterias, trazendo embasamentos históricos, educacionais e sociais, a fim de contribuir para a motivação dos alunos. Para esse momento, será mostrado um vídeo de aproximadamente treze minutos, com o tema Tudo se transforma: Pilhas e baterias, Pilhas e Baterias (TUDO, 2012) seguido de um artigo da Revista Química Nova na Escola sobre: Eletricidade e a Química.

Em seguida os estudantes irão debater em sala sobre a importância da história e filosofia da ciência em aprender um conteúdo de química, com base no vídeo e no artigo os seguintes



questionamentos: Quais as contribuições dos estudos realizados por Humphry Davy e Alessandro Volta para a Eletroquímica? Como podemos diferenciar pilhas de baterias? Quais os tipos de pilhas e baterias existentes em nossa sociedade? Encerrando esse momento, os discentes irão discutir um texto da revista Química Nova na Escola com o tema: O bicentenário da invenção da pilha elétrica, sobre a famosa Pilha de Daniell, debatendo os processos científicos e históricos em sala tentando responder os seguintes questionamentos: Qual a contribuição de Alessandro Volta para os estudos da Pilha de Daniell? Quais as adaptações feitas para a construção desse material e que substâncias estão envolvidas no processo? Como as substâncias encontradas nesse tipo de pilha contribuem para o meio ambiente de modos positivo e negativo? No segundo momento dessa primeira etapa, os estudantes irão aprender a necessidade de uma boa interação com o professor, ou seja, a valorizar a relevância de uma boa relação em sala de aula com o docente, com o intuito de obter uma boa aprendizagem no campo escolar, através de uma roda de conversas na qual os discentes irão explicar suas concepções sobre a química e a interação com o docente. Finalizando esse momento, os estudantes irão pesquisar em casa as diferenças entre pilhas primárias e secundárias e como esse conceito influencia na deposição de metais no meio ambiente, em relação ao descarte inapropriado dessas substâncias.

No segundo encontro, a educação ambiental entrará em vigor, enfatizando aos alunos a importância de trazer conceitos e normas que prezem a conservação do meio ambiente, orientando também, sobre a necessidade de valorizar e cuidar da sustentabilidade do planeta. É essencial, explicar o comportamento destes metais pesados nos ecossistemas, principalmente, como os efeitos biológicos das reações podem afetar o bom funcionamento dos organismos vivos, já que são potencialmente tóxicos a todo tipo de vida, devido a determinadas concentrações químicas, toxicidade e bioacumulação. Faz-se necessário a contextualização sobre o uso e descarte correto destes metais pesados, uma vez manuseados inadequadamente acarretam danos graves ao meio ambiente e aos seres vivos, onde os efeitos tóxicos muitas vezes são irreversíveis. Destacando que os efeitos destes metais no meio ambiente não podem ser observados a curto prazo, mas, quando apresentados em grande quantidade do ponto de vista químico, acarretam caráter de risco, uma vez no meio ambiente podem entrar em contato com outras substâncias ocasionando impactos negativos. Diante dessa questão grave e problemática, necessitamos reforçar metodologias e práticas de conscientização ambiental, estimulando métodos positivos e sustentáveis de descarte e consequentemente proporcionar melhoria nas atitudes dos indivíduos em questões Socioambientais e na qualidade do ambiente



em que estão inseridos. A esta etapa os discentes irão discutir um artigo da Revista Química Nova na Escola sobre pilhas e os impactos ambientais e em seguida responder algumas questões: Qual a importância da aprendizagem em química associada aos estudos ambientais? Por que devemos estudar educação ambiental? Quais efeitos os metais pesados causam ao ambiente? Por que utilizamos a expressão Metais Pesados e quais danos podem ser causados no organismo humano? Que contribuições o estudante pode dar ao estudo socioambiental? Encerrando as primeiras discussões, os alunos conhecerão os conteúdos expositivos de pilhas e baterias.

Para introduzir o momento posterior do segundo encontro, serão estudados os conceitos e aplicações sobre reações de oxidação e redução, cátodo e ânodo e funcionamento de uma pilha e bateria e transformação da energia química em elétrica, a partir do vídeo sobre Pilhas e Baterias, a química do fazer (A QUÍMICA, 2010), finalizando a aula com as discussões expositivas no quadro mostrando os conceitos de cátodo e ânodo, porque eles são importantes para um processo eletroquímico, porque devemos falar em metais de sacrifício e de que modo contribuem na pintura de portões à base do metal ferro, como também mostrá-los as contribuições das pilhas na tecnologia trazendo benefícios na produção de notebooks, bicicletas elétricas, celulares, relógios, calculadoras, controles remotos, lanternas, entre outros e a importância de converter a energia química em elétrica, além de desmistificar os estudos em eletroquímica através de processos industriais, mostrando também o descarte adequado, a fim de evitar danos e poluições ambientais.

No terceiro encontro, o primeiro momento destinará os alunos a conhecerem e compreenderem os estudos em ciências socioambientais, trabalhando a discussão de um artigo sobre a logística reversa do lixo tecnológico, promovendo os seguintes questionamentos: Quais efeitos o lixo tecnológico causa na sociedade e no ambiente? O que pode ser entendido por Logística Reversa? Como ocorre corretamente o descarte do lixo tecnológico e eletrônico? Qual o dever das indústrias quanto à geração desse lixo tecnológico? Encerrando a exposição dos conteúdos, com um vídeo sobre os riscos dos descartes de pilhas e baterias inadequados e em seguida as discussões com o artigo o efeito dos metais pesados. O tema do vídeo será: Vamos preservar o Meio Ambiente- descarte de pilhas e baterias (VAMOS, 2017) para discussão e debate. Finalizando a segunda parte do terceiro encontro, os discentes irão verificar o funcionamento de uma pilha, através da montagem de uma pilha a base de limão, simulando a Pilha de Daniell. Em seguida, irão discutir o porquê das lâmpadas em LED conseguirem acender com a interação da acidez do limão.



Continuando a sequência didática, após o estudo e desenvolvimento do tema com os alunos, será feita uma atividade avaliativa no quarto encontro por meio de uma prática: será proposto aos discentes um estudo sobre a possibilidade de construir uma pilha ecologicamente correta, com redução de poluentes ou sem índices de poluição e em seguida discutir a aplicabilidade.

Ao finalizar a etapa de avaliação, realizaremos a etapa dos ajustes onde iremos discutir novamente todos os tópicos trabalhados durante a unidade didática, retomando as atividades avaliativas realizadas e fornecendo aos estudante um *feedback*, assim como destacando possíveis pontos que podem demonstrar a evolução da turma ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem.

AVALIAÇÃO:

A avaliação será realizada de maneira contínua, em todos os encontros, por meio das discussões em sala de aula, além da participação nas atividades e nas resoluções das atividades propostas em todos os encontros.

RECURSOS DIDÁTICOS:

- Quadro expositivo com pinceis para a discussão do tema.
- Artigos e textos da Revista Química Nova na Escola.
- Vídeos pesquisados no Youtube.
- Questionários envolvendo perguntas sobre os tópicos estudados.
- Experimentação investigativa.

forma de categorias analíticas e sistematização dos achados empíricos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar sobre pilhas e baterias e suas finalidades no cotidiano, bem como, sugerir meios para utilização e descarte correto de determinados materiais, nos possibilita refletir quanto a diversidade de interpretações e resolução de problemas cotidianos podem contribuir positivamente no processo de ensino e aprendizagem e nas questões ambientais.

Utilizar uma unidade didática para a discussão da temática em questão é importante para que alunos do Ensino Médio continuem a sua formação integral, buscando torná-los cidadãos atuantes e responsáveis pela sociedade e pelo Ambiente que esperam viver no futuro.



Esperamos que, com a proposta apresentada aqui, novas pesquisas sejam oportunizadas e novos diálogos possam ser pensados visando sempre a construção de um conhecimento científico que sirva sempre para o bem coletivo da atual e das futuras gerações.

REFERÊNCIAS

A QUÍMICA do fazer, Pilhas e Baterias, Pilhas e Baterias. S.I.: Ccead Puc-Rio, 2010. Son., P&B. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ghTtUUVz1DQ>. Acesso em: 29 set. 2021.

BERNARDES, M. B. J.; PRIETO, É. C. Educação Ambiental: disciplina versus tema transversal. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 24, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRANCO, E. P.; ROYER, M. R.; DE GODOI BRANCO, A. B. A abordagem da Educação Ambiental nos PCNS, nas DCNS e na BNCC. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 29, n. 1, 2018.

BUCKINGHAM, W. et al. **O livro da filosofia**. Tradução de Douglas Kim. 1 ed. São Paulo: Ed. Globo Livros, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 57^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

MARQUES, R. F. P. V. **Impactos ambientais da disposição de resíduos sólidos urbanos no solo e na água superficial em três municípios de Minas Gerais**. 2011. 96f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, Minas Gerais, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/jspui/bitstream/1/3047/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O_Impactos%20ambientais%20da%20disposi%C3%A7%C3%A3o%20de%20res%C3%ADduos%20s%C3%B3lidos%20urbanos%20no%20solo%20e%20na%20%C3%A1gua%20superficial%20em%20tr%C3%AAs%20munic%C3%ADpios%20de%20Minas%20Gerais.pdf>. Acesso em: 05 set. 2021.

OLIVEIRA, D. A. B. de; OLIVEIRA, C. A. de. **Breve história da ciência sob nova perspectiva**. Palmas: Ed. EDUFT, 2019.

PEREIRA, C. L. N.; SILVA, R. A história da Ciência e o ensino de Ciências. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. 2009.

PRADO, A. G. S. Química Verde: os desafios da Química do novo milênio. **Química Nova**, São Paulo, v. 26, n. 5, out. 2003. Seção Divulgação, p. 738-744.

REIS, A. S. DOS. et al. O uso da história da ciência como estratégia metodológica para a aprendizagem do ensino de química e biologia na visão dos professores do ensino médio. **História da Ciência e Ensino**, São Paulo, v.5, 2012. p.1-12.



ROSA, C. A. P. **História da ciência: da antiguidade ao pensamento científico**. 2º ed. Brasília: Ed. Funag, 2012. Volume 1.

SANTOS, W. L. P. D. A Química e a formação para a cidadania. **Educacion Química**, México, v.22, n. 4, ago. 2011. p. 300-305.

SILVA, M. G. L.; NEVES, L. S. **Organizando unidades didáticas**: Instrumentação para o Ensino de Química. Natal: EDUFRRN, 2005.

SILVEIRA, H. E. da. et al. **A história da ciência em periódicos brasileiros de química: contribuições para formação docente**. 2008.

TUDO se Transforma, Pilhas e Baterias, Pilhas e Baterias. S.I.: Ccead Puc-Rio, 2012. P&B. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=YhOTy_Itu-8. Acesso em: 27 set. 2021.

UNESCO. **Década das Nações Unidas da Educação para um Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014: documento final do esquema internacional de implementação**. – Brasília:UNESCO, 2005. 120p.

VAMOS Preservar o Meio Ambiente - Descarte de Pilhas e Baterias. S.I.: Rontek Tv, 2017. Son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aMFBXixmnJA>. Acesso em 29 set. 2021.

ZABALA, A. **A Prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

CAPÍTULO 2

POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL: FILME EM ANIMAÇÃO TÚMULO DE VAGALUMES

Abraão Danziger de Matos

RESUMO

A Segunda Grande Guerra (1939-1945) foi um dos períodos mais sangrentos e desastrosos da história humana. Tanto mais que seu início se deflagrou apenas 21 anos após o término da Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Nesse cenário que enredou centenas de nações na teia mortal de um conflito extenuante, o ser humano experimentou dramas e horrores nunca antes vistos. Esses dramas, no entanto, poucas vezes são assimilados, visto que, por um lado, quando o assunto é exposto em sala de aula, não raro, é tratado apenas como percentual estatístico. Visto isto, o presente trabalho objetiva analisar as possibilidades pedagógicas no ensino da Segunda Guerra Mundial, utilizando-se do filme *Túmulo de Vagalumes* como ferramenta didática, para aclarar o assunto em sala de aula, fazendo, outrossim, que os alunos percebam o conflito a partir de uma compreensão humana, e de todos os aspectos envolvidos no conflito, que vão desde a morte e a tragédia, até gestos nobres de cuidado e amor. Para a produção desse artigo, analisou-se o filme de animação supracitado com o propósito de gerar reflexões acerca da importância e dos subsídios ao processo de ensino da Segunda Guerra Mundial, além de discutir a importância de novas metodologias no ensino de História. Neste trabalho, optou-se por demonstrar a importância das metodologias ativas para o professor contemporâneo, dialogando acerca do uso das tecnologias e sua atração ao público jovem. Sendo assim, o emprego de meios atuais como possibilidade educativa é primordial, pois longe de fazer do aprendizado escolar e dos meios tecnológicos indigestos inimigos, as metodologias os conciliam, unindo-os em conúbio sapiencial. Por isso, analisou-se o ensino da Segunda Guerra através de um filme de animação, *Túmulo de Vagalumes*, com o intuito de demonstrar as complexidades da realidade humana, que não conhece limites geográficos, bem como os sofrimentos e complexidades da guerra, para além da ação heroica dos campos de batalha. Para além de tiros e ação, a guerra trata de ausências, sofrimento, morte, coragem, erros e acertos, esperança e desassossego, vida e ruína - a guerra trata do ser humano.

PALAVRAS-CHAVE: Animações. Aprendizagem. História. Recurso pedagógico.

INTRODUÇÃO

A Segunda Grande Guerra (1939-1945) foi um dos períodos mais sangrentos e desastrosos da história humana. Tanto mais que seu início se deflagrou apenas 21 anos após o término da Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Nesse cenário que enredou centenas de nações na teia mortal de um conflito extenuante, o ser humano experimentou dramas e horrores nunca antes vistos.

Esses dramas, no entanto, poucas vezes são assimilados, visto que, por um lado, quando o assunto é exposto em sala de aula, não raro, é tratado apenas como percentual estatístico:



morreram 6 milhões de judeus nos campos de concentração; 40 milhões nos conflitos contra a Alemanha, Itália e Japão, etc. Embora sejam números elevadíssimos, são frios, mortos: números não têm história, pessoas as têm.

Então, quando o assunto é reduzido apenas aos números de baixas, ou anos cronológicos, é comum que o verdadeiro drama oriundo da guerra fique sotoposto por camadas e camadas de escombros de metodologias de ensino mal elaboradas. Por outro lado, como em geral o público, e mesmo os estudantes, não vão colher informações acerca do conflito em livros, mas em filmes, não raro a percepção da guerra seja também diluída por más elaborações cinematográficas.

Acontece que muitos filmes focam no aspecto da ação, mostrando os disparos, as explosões, o cenário maior de ruínas e valentia de homens que, ao que parece, não têm passado nem futuro, antes de segurar um fuzil nas mãos. Essa percepção, no entanto, anula o fator humano. Mas, é correto afirmar, não são todos os filmes assim. Alguns retratam aspectos muito profundos dos dramas da guerra, com uma tal veracidade que, ao abster-se da incredulidade, o espectador pode compreender muito bem a natureza do conflito.

É o caso do longa-metragem *Túmulo de Vagalumes* de Isao Takahata, uma animação japonesa de 1988, pertencente ao Studio Ghibli. Trata-se da comovente história de duas crianças que, ao sobreviverem aos bombardeios americanos em Kobe, ficam à mercê da própria sorte, porquanto o pai estava ausente, lutando na guerra, e a mãe havia falecido no bombardeio. De forma bastante realista, o filme vai expondo o drama das crianças órfãs do Japão em guerra, mostrando um aspecto maior do conflito que o restrito aos campos de batalha.

Assim sendo, como sobredito, a maioria das informações colhidas pelos interessados no assunto advém de filmes, não de livros, é mister notar que, através desse meio, pode-se ensinar com profundidade um assunto tão importante. Ademais, convém ressaltar que, no âmbito da atividade professoral, os tempos atuais requerem dos professores habilidades para trabalhar com seus alunos assuntos difíceis, usando de meios e estratégias diversificadas.

O método de ensino empedernido ao livro didático, tem pouco a oferecer. Esse é responsável por resumir o assunto a cronologia e estatística. Sendo assim, é mister que haja uma renovação no modo de comunicar saber para os alunos, e o emprego de metodologias ativas pode ser a forma que melhor se adapte aos costumes tecnológicos contemporâneos. Uma vez aberto o leque de possibilidades explicativas, o engenho humano pode alcançar maiores êxitos na arte educativa (FREITAS, 2019).



Visto isto, o presente trabalho objetiva analisar as possibilidades pedagógicas no ensino da Segunda Guerra Mundial, utilizando-se do filme *Túmulo de Vagalumes* como ferramenta didática, para aclarar o assunto em sala de aula, fazendo, outrossim, que os alunos percebam o conflito a partir de uma compreensão humana, e de todos os aspectos envolvidos no conflito, que vão desde a morte e a tragédia, até gestos nobres de cuidado e amor.

Dessa forma, o presente trabalho versa sobre o processo educativo, sua história em breve narração, com o intuito de demonstrar as mudanças que a educação foi sofrendo ao longo de séculos para atender às demandas próprias de cada época. Daí salta-se o esquivo recanto da história para os tempos atuais, e sua necessidade de reformulações pedagógicas, fixada sobretudo no conceito de aprendizagem significativa, em que o objetivo é fazer o sujeito e o saber dialogarem. Para tanto, torna-se necessário dissertar a respeito dos meios necessários para que uma aprendizagem significativa venha a ser empregada com destreza.

E assim transcorrido o trabalho, e a partir da pluralidade de possibilidades didáticas abordadas, o filme foi selecionado como o instrumento mediador entre os alunos e o conhecimento, constituindo, pois, um tópico essencial para discussão. No entanto, este tópico serve como introdução ao âmbito central da discussão encetada. Pois que, a partir da apresentação abrangente do filme como recurso didático, aborda-se o tema da Segunda Guerra Mundial a partir do filme *Túmulo dos Vagalumes*, concluindo, portanto, com a necessidade de aliar saber e recursos para aproximar os alunos ao conhecimento, e trazer o conhecimento para o cotidiano dos alunos.

METODOLOGIA

Para a produção desse artigo, analisou-se o filme de animação, intitulado “*Túmulo dos Vagalumes*”, com o propósito de gerar reflexões acerca da importância e dos subsídios ao processo de ensino da Segunda Guerra Mundial, além de discutir a importância de novas metodologias no ensino de História.

Portanto, a natureza deste estudo é qualitativa, visando extrair conhecimento sobre a representação do enredo do filme: ideia principal e vínculo com o conhecimento escolar (básico e específico). Tais análises são possíveis porque a pesquisa qualitativa em educação possibilita estudar situações naturais e coletar dados descritivos bem como investigar a realidade a partir da contextualização (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Destarte, com o propósito de fundamentar as reflexões aqui geradas, foi realizada uma busca por autores capazes de corroborar com a discussão em livros, periódicos institucionais, SciElo e Google Acadêmico.



BREVE HISTÓRICO DO PROCESSO EDUCATIVO

O ser humano, além da exímia capacidade de conceber modelos de possibilidades, é o único, dentre os seres terrestres, que possui a capacidade de assimilar experiências e aprendizados e passá-los adiante, a um aprendiz (HARARI, 2019). Pouco ou nada se sabe sobre os meios pelos quais os homens primitivos se valiam para ensinar a outrem. Menos ainda se sabe se este era estritamente linguístico, ou ainda se fazia uso de gesticulação, visto, supõem-se, o arcaico desenvolvimento da linguagem em antanho. O que se pode afirmar é que uma geração legava a outra o que tinha aprendido - era isto chamado tradição.

Possivelmente, os mestres das primeiras comunidades eram sacerdotes, visto a importância da religião nas sociedades antigas. Mais ainda se supõem que o que se ensinava era sobretudo um conteúdo de caráter mítico, com a finalidade de estabelecer uma distinção clara entre o "mundo dos homens" e o "mundo dos deuses" (FRYE, 2017). Dizer, historicamente, de onde surgiram os primeiros mestres e as primeiras escolas, torna-se um exercício arqueológico empregado não em camadas geológicas precisas, mas em lodaçal onde cada pá que retira uma quantidade ínfima é logo sotoposta pelo lodo.

Assim, para o objetivo do presente trabalho, o intuito será alçado desde que se detenha nos principais momentos educativos e nas suas ligeiras diferenças uma da outra. Na Grécia antiga, era comum que se houvessem escolas filosóficas, onde um mestre ensinaria seus pupilos em reuniões muito diferentes das salas de aula de hoje. A escola de Sócrates, depois a de Platão, é a mais famosa. Havia ainda nesse período homens doutos responsáveis pela educação de jovens em particular, eram estes chamados *pederastas* (DE SOUZA, 2018).

Na Roma antiga, que assimilou como modelo a cultura grega, as "escolas" romanas seguiam de perto o proceder das escolas gregas. Embora neste período houvesse singularidades educativas em Roma, só após a queda do império, e, portanto, com o início da Idade Média é que houveram mudanças mais visíveis. Contudo, à guisa de adendo, vale ressaltar que a educação grega era voltada para os homens e somente para os cidadãos (essas sociedades eram escravagistas, e, portanto, suas cidades, em geral, eram compostas de escravos sem direitos e cidadania.) Ademais, os modelos educativos empregados tinham por objetivo aperfeiçoar as faculdades do ser, cuidando do porte físico do homem e do enlevo de sua alma (ALMEIDA, 2021).

Em Roma, o fito era a preparação de nobres e políticos cultos, a fim de se tornarem senadores, cônsules, etc., com destaque ao aparato jurídico. Tanto numa sociedade como



noutra, não havia preocupação social como foco. Assim, um escravo romano não aprenderia nada que dissesse que sua condição é injusta, ou que ele tem qualquer coisa chamada "direito", ou refletir criticamente seu lugar no espaço e como mudá-lo. Afinal, os laços sociais em Roma eram definidos não por educação dos romanos, mas por relações sociais de servilismo e escravidão.

Na idade média, socialmente, a educação era a mesma. Numa sociedade estratificada, um nobre geraria um nobre, um servo procriaria outro servo. E este último, para "entender" seu lugar social, só tinha de seguir à risca as "regras do jogo" do servilismo feudal. O resto, os ensinamentos cristãos, o pároco do lugar o ensinariam aos domingos, à missa. Assim, a educação ficava restrita a uma parte da sociedade, a nobreza, que poderia pagar professores que viessem ilustrar seus filhos (DA COSTA, 1979).

Por muitos anos a educação no mundo produziu gênios, tais como: Platão, Aristóteles, São Tomás de Aquino, etc., mas, ainda assim, era bastante restrita, tolhendo, quem o poderá provar que não, outras genialidades excluídas por serem de camadas sociais desfavorecidas. Destarte, a educação mais abrangente só se tornou realidade após a revolução francesa e a criação de escolas públicas obrigatórias, o que levou muitos intelectuais a refletirem sobre que educação dar às pessoas. Daí em diante, uma série de tentativas e erros se foram acontecendo. O ensino era voltado para qualificar trabalhadores para operar em fábricas, ora era utilizado para mover as massas politicamente. As preocupações sociais na educação eram deixadas à parte (FIORUCCI; SOARES; CAVALHEIRO, 2002).

O Brasil, dentro desse cenário, não logrou melhores êxitos. Numa sociedade desigual, outrora escravista, somente os filhos de senhores tinham acesso à educação, enquanto a maioria da população era marginalizada. Outrossim, esse ensino inspirado no positivismo clássico, priorizava transmitir conteúdos ao aluno, com o objetivo de ele decorar assuntos, realizar avaliações e ser aprovado. Nada mudava no aluno. Esse modelo perpassou décadas, perdura até hoje, contudo não sem oposição.

A partir dos anos 60, educadores, como Paulo Freire (1921 – 1997), tem frisado a importância de uma educação transformadora, que encare o aluno como sujeito social complexo que necessita de absorver saberes que lhe sirvam para sua vida de acordo com sua realidade, e não se limite a mero acúmulo de conteúdo.

Ademais, o sujeito da educação deve participar ativamente de todo o processo educativo, também social, de maneira a que uma coisa e outra se harmonizem em seu ser e,



assim, possa ele, cidadão educado e consciente, promover, em derredor, as necessárias mudanças de que carece a realidade brasileira. No entanto, ainda que se trate duma solução inovadora para a educação, a ideia de um modelo transformador tem sofrido oposição e dificuldades.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A aprendizagem está inteiramente relacionada à aquisição cognitiva, física e emocional dos aprendizes, e à profundidade das habilidades e processamento do conhecimento. Para melhorar a assimilação de conceitos e, assim, facilitar o aprendizado, sugere-se a aplicação de métodos alternativos para beneficiar o processo de ensino, inovar e facilitar a relação entre o conhecimento e o cotidiano dos alunos (DA SILVA; BIANCO, 2020).

De acordo com as diretrizes contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a contextualização do ensino deve interagir com a realidade dos alunos (Brasil, 2000) de modo que não se limite a exemplos de conteúdos específicos, mas deve propor reais situações capazes de estimular o conhecimento significativo e crítico (FIORUCCI; SOARES; CAVALHEIRO, 2002).

Assim, o uso de métodos alternativos engaja os alunos no processamento de suas habilidades e desperta a criatividade, pois estimula a construção de múltiplos conhecimentos e a contextualização de conteúdos. Henning (1994) explicou há muitos anos que os métodos dos professores precisam ser mudados e atualizados sendo necessário que os professores compreendam as infinitas possibilidades que existem em sala de aula, e as diferentes técnicas e métodos que podem estimular o processo de aprendizagem dos alunos.

Nesse contexto, os métodos de ensino e os materiais didáticos lúdicos tornaram-se as ferramentas essenciais descritos como ferramentas auxiliares do professor para ajudar os alunos a construir o conhecimento. Cabrera e Salvi (2007) explicam que o lúdico pode ser utilizado como uma estratégia de ensino eficaz, pois se enquadra na hipótese da aprendizagem significativa, estimula a propensão do aprendiz a aprender, além de apoiar a imaginação e o simbolismo como criação de sentido. Dessa forma, faz sentido usar atividades lúdicas em diferentes níveis educacionais a fim de promover uma aprendizagem de alta qualidade.

CONDIÇÕES PARA QUE A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA SEJA EFETIVADA

De acordo com a Teoria de Ausubel, a aprendizagem significativa considera, além dos conhecimentos prévios, duas condições essenciais: a primeira refere-se ao material pedagógico



com um potencial significativo enquanto a segunda, trata-se da predisposição do discente para aprender os conteúdos escolares (MOREIRA, 2012).

O material potencialmente significativo, o qual Valadares (2011) define também como "conteúdo potencialmente significativo", deve ter um significado lógico, plausível e coerente que possa ser logicamente relacionado a qualquer estrutura cognitiva adequada. Os materiais utilizados pelos professores (apostilas, slides, livros, simuladores virtuais, aplicativos, vídeos, jogos, etc.) devem ser planejados com antecedência para atingir seus objetivos.

É importante levar em conta que o conhecimento prévio pode variar dependendo do contexto social e de muitos outros fatores. Portanto, o material que pode ser significativo para um aluno pode não ser significativo para outro aluno. Ou seja, simuladores de computador, softwares ou livros didáticos, só pode ter significado potencial porque o significado está no aluno, não no material em si (MOREIRA, 2012).

Nessa perspectiva, elaborar um material potencialmente significativo não é apenas ensinar com recursos tecnológicos avançados, uma vez que o conteúdo deve fazer sentido lógico para o aluno e, portanto, deve ser relevante de forma não arbitrária e não literal com sua prévia estrutura cognitiva (MOREIRA, 2012).

Valadares (2011) afirma que os termo não-arbitrário está relacionado às características do próprio conteúdo, onde há inclusões suficientes entre os alunos, o que permite uma significativa assimilação do novo conteúdo pois o material deve ter significados lógicos, inequívocos e possíveis.

É importante ressaltar que, apesar da lógica inerente ao material, ele serve apenas como uma ferramenta que pode facilitar esse processo e, além disso, o material só é potencialmente significativo se for usado corretamente e os alunos demonstrarem tendência a aprender, pois Como Moreira (2012) enfatizou, o significado está na pessoa, não no material.

Por fim, Valadares (2011) evidencia que enquanto o material é potencialmente significativo para o aluno, ele precisa estar psicologicamente motivado para realizar o importante processo de assimilação, o que não é necessariamente fácil. Ou seja, para que um aluno aprenda de forma significativa, ele também deve ter disposição para aprender.

Moreira (2012) enfatizou que a predisposição dos alunos para aprender o conteúdo escolar é o requisito mais difícil de ser atendido, pois não se trata apenas da motivação extrínseca ao estudante, mas também da motivação intrínseca, que depende da vontade do indivíduo, como por exemplo, em casos que, embora o aluno não goste da matéria, ele se



permite ser ensinado pelo professor porque entende que, mesmo superficialmente, o conteúdo pode ser útil em sua vida.

Segundo Valadares (2011), este é um passo extremamente importante, pois para que um aluno aprenda de forma significativa, ele deve se esforçar para: enfrentar novas informações, analisar diferenças/semelhanças e construir pontes entre elas. O autor refere-se a essa disposição psicológica para a aprendizagem significativa como uma "atitude potencialmente importante". Essa atitude precisa e deve partir do aluno. Segundo Silva; Sales e Alves (2005, p. 23), para um professor "ensinar algo a um aluno, ele deve ter uma razão para aprender".

Diante dos obstáculos encontrados na motivação dos alunos, surgiram recentemente estratégias para estimular a vontade de aprender, como o uso de tecnologias digitais e o uso de filmes relacionados aos conteúdos de sala de aula, que auxiliam na exploração sensorial, visual, entre outros (MOURA; VIANNA, 2019).

De acordo com Diesel, Martins e Rehfeldt (2018), a propensão de um aluno a aprender é uma condição necessária para uma aprendizagem significativa, no entanto, os autores enfatizam as TIC digitais como uma ferramenta para incutir nos alunos a motivação necessária para efetivação do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Lemos (2011), ensinar é um meio, uma atividade que exige a identificação das características pessoais da aprendizagem, delegando aos alunos a responsabilidade pelo desenvolvimento do próprio conhecimento. Por fim, é a crença de que os professores têm a responsabilidade de assumir compromissos que facilitem a ocorrência da aprendizagem significativa. No entanto, a aprendizagem significativa só ocorre se os alunos tiverem vontade de aprender. Porque a eficácia da aprendizagem dependerá da atitude do aluno, não apenas da prática docente.

O FILME EM ANIMAÇÃO COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Os filmes em animação expressam elementos pertencentes a diferentes culturas em várias formas. Eles podem ser descritos como elementos que difundem diferentes culturas geográficas e socioespaciais. O cinema é um produto cultural capaz de alterar os constrangimentos geográficos ao mesmo tempo que apresenta e divulga múltiplas culturas para diversos públicos (GOULART ARAÚJO; SANTOS, 2017).

Bento e Neves (2008) evidencia ainda que o cinema pode ser uma forma de interagir com diversas culturas e saberes, envolvendo-se com os seres humanos através da visão e da



audição de forma estimulante e sensorialmente eficaz. Destarte, o filme é uma representação da experiência cultural e, principalmente, uma ótima forma de socializar o conhecimento.

Com base na ideia de socialização do conhecimento proposta pelas autoras, pode-se encarar o cinema como uma forma de ensino informal, pois é inegável que, ao assistir a filmes, o indivíduo adquire informações sobre o que ou quem está representado na narrativa. Como apontam Bento e Neves (2008), os filmes de animação são uma pedagogia não escolarizada que acaba depois por ser atribuída e legitimada mediante aquilo que foi narrado.

Para Piasse e Santos, além de transmitir as características de diferentes culturas, os filmes em animação também podem transmitir sutilmente valores, atitudes sociais, comportamentos e conceitos comportamentais, atribuindo conceitos corretos ou incorretos ao exercício em diferentes espaços sociais. Assim, estes recursos são capazes de veicular discursos ideológicos sobre padrões estéticos e comportamentais, estabelecendo um sentido de normas sociais, apresentando aos educandos padrões socialmente aceitáveis e inaceitáveis em determinado momento.

Pode-se reiterar ainda, que a animação é um produto cultural com intuito pedagógico, cuja finalidade é transmitir, implícita ou explicitamente, ao público a direção e orientação de conceitos e ideias sobre questões sociais, históricas, políticas e culturais. Bento e Neves (2008) sugerem que a arte cinematográfica não pode reproduzir coisas reais tais como elas realmente são porque sempre se reflete a visão de quem participa de tais tentativas de reprodução. Assim, os filmes realizados dependem da percepção das pessoas que os fizeram sobre os personagens e o conteúdo retratado.

O FILME TÚMULO DOS VAGALUMES COMO RECURSO DIDÁTICO

O ensino adequado da Segunda Grande Guerra é essencial para a formação da consciência e inteligência do ser humano. Seja para o bem ou para o mal, este grande conflito mudou definitivamente o *modus operandi* do mundo todo. Ademais, foram as consequências deste conflito que se desdobraram em outros (a Guerra da Coreia, a Guerra do Vietnã e a Guerra Fria, por exemplo).

Assim sendo, é mister que a escola esteja preparada para trabalhar com os alunos o assunto de forma elaborada, não limitando-se a deslizar sobre sua superfície, como quem patina no gelo, mas ir ao fundo do grande Oceano da memória, e trazer de lá, qual o mergulhador a taça de ouro de Caribde, (MESQUITA, 1952) um valioso presente com que obter os louros. Neste caso, a coroa do conhecimento.



Para tanto, é necessário despojar-se o professor dos velhos trapos. Ou seja, abrir mão dos métodos obsoletos de ensino, que dão ênfase apenas ao aspecto cronológico e estatístico da guerra, não trabalhando, adequadamente, as tensões, os medos, os envolvidos na trama sanguinolenta de uma guerra depauperada. Mas, como alinhar uma outra forma de ensino num mundo tão visual e tão apegado às tecnologias, e que dispute, contra as miríades de distrações, o interesse do jovem público?

Sem dúvida, trata-se de um desafio sublimado. O que, no entanto, não significa insolúvel. Atualmente há bastantes discussões sobre metodologias que cumpram bem sua função mediadora, entre o saber e o aluno, de forma a aproximar um do outro, e não os separar por abismos intransponíveis, como se se tratasse de algo formidavelmente fora do tempo.

Além de tornar o exercício docente uma atividade mais diversificada, em se tratando da segunda guerra mundial, o emprego de metodologias novas pode lograr um resultado importantíssimo para a construção de uma memória histórica: o saber que esses eventos estudados aconteceram, que há pessoas em nosso meio que a presenciaram, direta e indiretamente, que seus efeitos atingiram muitas pessoas, até os dias atuais.

Para tanto, compreende-se que o uso de filmes como instrumento didático é imprescindível para a Era Digital. Mesmo que muita gente prefira apontar os defeitos, riscos, males da contemporaneidade, e de sua sociedade visual e tecnológica, deve-se entender que nem tudo é absolutamente negativo. Que, deveras, junto com o avanço técnico, uma série de fatores negativos vieram a lume, não se pode negar! Mas, no entanto, há muita coisa útil, e um bom professor deve estar atento para o seu próprio tempo.

Embora alguns professores já se tenham embalsamado em arcaísmos didáticos, outros há que se esmeram em criar novas perspectivas. E é sobre uma perspectiva de ensino da Segunda Guerra que este capítulo trata. O objetivo é aproximar os alunos do contexto e da vivência da guerra, ao passo que lhes suscite a consciência histórica da aprendizagem e preservação da memória, como infundável fonte de aprendizagem.

A escolha de um filme, sobretudo de uma animação, não foi fortuita. Além, é claro, dos méritos próprios do longa-metragem, uma animação, num período de intensa paixão por *animes* e filmes, é uma boa porta de entrada para atrair a atenção dos alunos para o mistério que reside dentro: o saber. Livros didáticos não possuem essa persuasão. Livros acadêmicos também não, pois se utilizam de uma linguagem muito técnica, detendo-se, apenas, ao que corroboram os documentos consultados.



Para o objetivo de aproximar os alunos do drama da guerra, e trazer o que de real da guerra sobrevive na terra humana, livros acadêmicos não poderiam cumprir a missão. Neste caso, os livros que poderiam proporcionar tais resultados são os romances. Mas ou não existem, isto é, os que tratam da Segunda Guerra, ou são muito avançados, como, por exemplo, o Doutor Fausto, de Thomas Mann, que aborda a ascensão do Nazismo, ou o Mephisto, de Klaus Mann, que trata da corrupção do artista que visa agradar ao diabo para obter fama, como alegoria aos artistas que se venderam ao nazismo por louros infames do Terceiro Reich, etc.

Assim, restariam outras opções didáticas, como fotos, gravações e filmes. Optou-se pela última opção, pela capacidade de recriação dos dramas de modo, em geral, mais acessível. As fotos, embora importantes, necessitam do amparo de outras formas didáticas. E os vídeos, ainda que necessários, poderiam ser demasiado impactantes. Dessa forma, pois, o filme sobressai como excelente meio educacional.

E o filme escolhido é a animação *Túmulo de Vagalumes*, de Isao Takahata. Lançado em 1988, esse longa metragem do *Studio Ghibli* conta a história de Seita e Setsuko, dois irmãos, ele com 12 anos, ela com 4 anos, precisando sobreviver sozinhos, num Japão em plena guerra, após sua mãe ser morta num bombardeio em Kobe, e seu pai estar ausente, lutando contra os americanos na marinha imperial japonesa.

Com pouco dinheiro, e sem ter aonde ir, pois em casa de sua tia, os dois eram taxados de estorvo servindo a parenta tão-somente para dar a ela o pouco que os pais lhes haviam legado, Seita refugia-se com a irmã numa montanha. Para sobreviver a carestia, o jovem rapaz empreende furtos e peripécias, objetivando proteger a irmã e conseguir comida, pois tudo estava racionado, porquanto todos os fundos estavam voltados para o esforço de guerra do Japão.

Além de comovente, sobretudo pelo final trágico dos dois protagonistas, o filme é uma bela recriação dos dramas da guerra. E por isso, objeto de ensino crucial para o assunto. Dessa forma, é mister permitir aos educandos assistir ao filme sem reservas, sem querer opinar antes de ter vivido pelas personagens o que eles viveram, para então entender tudo o que foi visto e ouvido, comparando a situação das personagens com o de seu próprio ambiente.

Difícilmente alguém terá um parente morto por causa de um bombardeio no Brasil, ou um pai ausente por estar numa guerra. No entanto, muitas são as crianças cujos pais são ausentes, cuja mãe foi assassinada e o pai preso, que não possui um familiar que os acolha, que seja lançada à própria sorte. Alguns são filhos de policiais, e sabem como é a sensação de saber



que seus pais estão ausentes para enfrentar perigos, alguns dos quais podem simplesmente tirá-los a vida.

Por esse âmbito, a primeira coisa para trabalhar com os alunos é esse exercício de reflexão que traz os dramas da guerra para seu próprio contexto social. E para tanto, utilizando-se apenas de suas vivências, memórias, saberes prévios em geral. Dessa forma, além de tornar vivos os dramas da guerra, os alunos poderão compreender como esses dramas se repetem, e como exercem influência sobre as ações dos homens.

Como exemplo, pode-se tratar do poder que o meio esmagador exerce sobre os indivíduos levando-os ao crime. É o que sucede a Seita. Sem dinheiro, nem ninguém que o ajudasse, estando inteiramente só para cuidar de uma criança, sendo ele próprio uma criança também, acaba abraçando a prática dos furtos para sobreviver. Atitude que ele não tomaria se houvesse outra opção. Quantas pessoas não fazem o mesmo, por que lhes falta opção?

Refletido, pois, esses aspectos, trazendo para perto dos alunos os dramas supracitados, e muitos outros que se poderia elencar, o próximo passo é levá-los ao lugar histórico em que a guerra se encaixa. Tratar do contexto, do envolvimento do Japão na Guerra, seu ataque aos Estados Unidos e consequências de uma política expansionista, que visava somente a glória de uma elite aristocrática japonesa, enquanto o povo morria de fome ou incinerados por bombas de fósforo, que os bombardeiros americanos faziam zunir sobre as cabeças nipônicas noite e dia.

Dessa forma, trabalhar com os alunos o âmbito político e social é importante, para notar como as ideias políticas japonesas ignoravam a consequência de que a teimosa resistência era na verdade suicida. E pelo âmbito social, como os civis padeciam igualmente dos golpes da guerra, literal ou emocionalmente. Pois as crianças e mulheres eram abandonadas por seu país, enquanto seus pais e maridos morriam na guerra. Neste ponto, refletir sobre a importância da ação do Estado no amparo aos mais pobres e necessitados, bem como na necessidade de evitar conflitos.

O emprego do filme, no ensino da segunda guerra mundial, muito mais que entreter e falar de um assunto belicoso, deve suscitar nos alunos o sentimento humano de dramas reais que todas as pessoas podem passar. Além disso, resgatar a memória do que a violência, a guerra e a fome podem causar, é essencial para a formação de uma sociedade mais crítica e mais preparada para as complexidades contemporâneas.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da história deve se atualizar. Embora, em geral, trate de assuntos ocorridos, o eco dos já à cova deitados faz-se ouvir. E para contar e recontar os feitos, dos mais sublimes aos mais humildes, aos acastelados ouvidos contemporâneos, é preciso muita destreza, verve e ardor pelo saber.

Por isso, os antigos métodos tradicionais de ensino mostram-se ineficazes. A simples exposição de assuntos, com fito em datas e estatísticas, rouba do assunto a sua verdade humana, a sua realidade física, fazendo de assuntos, historicamente recentes, evanescentes fantasmas de antanho, de um período sepultado para sempre. Os alunos leem, escutam, repetem o que viram e ouviram numa prova, mas não assimilam nada, nada lhes fala como algo real, que se pode notar à esquina, como algo que aconteceu recentemente, tão recente que ainda está quente em muitas memórias.

Assim sendo, este trabalho primou por método diametralmente oposto ao *topoi* tradicional. Neste trabalho, optou-se por demonstrar a importância das metodologias ativas para o professor contemporâneo, dialogando acerca do uso das tecnologias e sua atração ao público jovem. Sendo assim, o emprego de meios atuais como possibilidade educativa é primordial, pois longe de fazer do aprendizado escolar e dos meios tecnológicos indigestos inimigos, as metodologias os conciliam, unindo-os em conúbio sapiencial.

Por isso, analisou-se o ensino da Segunda Guerra através de um filme de animação, *Túmulo de Vagalumes*, com o intuito de demonstrar as complexidades da realidade humana, que não conhece limites geográficos, bem como os sofrimentos e complexidades da guerra, para além da ação heroica dos campos de batalha. Para além de tiros e ação, a guerra trata de ausências, sofrimento, morte, coragem, erros e acertos, esperança e desassossego, vida e ruína - a guerra trata do ser humano.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. A educação na Roma antiga. *Anthesis*, v. 9, n. 17, p. 24-36, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufac.br/index.php/anthesis/article/view/3584>. Acesso em: 02 de jul. 2022.
- BENTO, F.; NEVES, F. M. **A educação e o cinema de animação:** em estudo A Turma da Mônica. Universidade Estadual de Maringá, 2008. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2008/pdf/c006.pdf. Acesso em: 02 de jul. 2022.



CABRERA, W. B.; SALVI, R. F. **A ludicidade para o ensino médio na disciplina de biologia: Contribuições ao processo de aprendizagem em conformidade com os pressupostos teóricos da Aprendizagem Significativa**. 2006. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: https://www.academia.edu/download/34552229/A_LUDICIDADE_PARA_O_ENSINO_MEDIO_NA_DISCIPLINA_DE_Biologia.pdf. Acesso em: 02 de jul. 2022.

DA COSTA N. R. A. **História da educação na Idade Média**. Editora Pedagógica e Universitária, 1979. Disponível em: http://www.documenta-catholica.eu/d_Costa%20Nunes,%20da,%20Ruy%20Afonso%20-%20Hist%C3%B3ria%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20na%20Idade%20M%C3%A9dia%20-%20PT.pdf. Acesso em: 02 de jul. 2022.

DA SILVA, J. C. S.; BIANCO, G. Jogos didáticos: a formação educativa através de uma aprendizagem significativa e um currículo adaptado por projetos. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. e820997969-e820997969, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/7969>. Acesso em: 02 de jul. 2022.

DE SOUZA CORRÊA, E. F. Práticas educativas e escolares na Grécia Antiga. **Principia**, n. 37, p. 36-51, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/principia/article/view/40541>. Acesso em: 02 de jul. 2022.

DIESEL, A.; MARTINS, S. N.; REHFELDT, M. J. H. Aproximações entre as metodologias ativas de ensino e as tecnologias digitais de informação e comunicação: uma abordagem teórica. **Conexões-Ciência e Tecnologia**, v. 12, n. 1, p. 38-44, 2018. Disponível em: <http://www.conexoes.ifce.edu.br/index.php/conexoes/article/view/1074>. Acesso em: 02 de jul. 2022.

FIORUCCI, A. R.; SOARES, M. H. F.; CAVALHEIRO, E. T. G. **Ácidos orgânicos: dos primórdios da química experimental à sua presença em nosso cotidiano**. Universidade Federal de Goiás, 2002. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/15850>. Acesso em: 02 de jul. 2022.

FRYE, N. A imaginação educada. Campinas, SP: Vide Editorial, 2017.

FREITAS, I. **Uma definição de narrativa histórica para o Dicionário do Ensino de História**. 2019. Disponível em: https://www.academia.edu/download/60789296/Verbetes_-_FREITAS_2019_Narrativa_historica20191003-60268-1x0upwe.pdf. Acesso em: 02 de jul. 2022.

HARARI, Y. N. **Sapiens: uma breve história da humanidade**. L&PM, 2019.

Hotaru no Haka (Túmulo dos Vagalumes). Direção: Isao Takahata. Studio Ghibli, 1988. DVD (89 min), NTSC, color.

HENNIG, G. J. **Metodologia do ensino de ciências**. Mercado Aberto, 1994.

LEMONS, S. E. A Teoria da aprendizagem significativa e sua relação com o ensino e com a pesquisa sobre o ensino. **Aprendizagem Significativa em Revista/Meaningful Learning Review** – V1(3), pp. 47-52, 2011. Disponível em: http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID17/v1_n3_a2011.pdf. Acesso em: 02 de jul. 2022.



LUDKE, M.; ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, v. 5, n. 31, 1986. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/1971/1710>. Acesso em: 02 de jul. 2022.

MESQUITA, A. (org.) **Poesia**. São Paulo, 1952.

MOREIRA, M. A. et al. Afinal, o que é aprendizagem significativa? 2012. Disponível em: <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/10652>. Acesso em: 02 de jul. 2022.

MOURA, F. A.; VIANNA, P. O. O Ensino de Física Moderna baseado no filme Interestelar: Abordagem didática para a aprendizagem significativa. **Research, Society And Development**, v. 8, n. 3, p. 01-16, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5606/560662194015/560662194015.pdf>. Acesso em: 02 de jul. 2022.

SILVA, J. B.; SALES, G. L. Didática da Física: uma análise de seus elementos de natureza epistemológica, cognitiva e metodológica. **Caderno Brasileiro de ensino de Física**, v. 35, n. 1, p. 20-41, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6584446>. Acesso em: 02 de jul. 2022.

VALADARES, J. A teoria da aprendizagem significativa como teoria construtivista. **Aprendizagem Significativa em Revista**, v. 1, n. 1, p. 36-57, 2011. Disponível em: http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID4/v1_n1_a2011.pdf. Acesso em: 02 de jul. 2022.

CAPÍTULO 3

PROFESSOR DO GÊNERO MASCULINO NA EDUCAÇÃO DOS ANOS INICIAIS- ESTUDO DE CASO

Silvano Antônio Cordeiro
Tatiana Brocardo de Castro
Anibal Lopes Guedes

RESUMO

O presente artigo é o resultado do trabalho de conclusão de curso “Professor do Gênero Masculino na Educação Anos Iniciais Em Escolas de Erechim - RS”, desenvolvido no Curso de Pedagogia, da Universidade Federal da Fronteira Sul. O objetivo do trabalho é investigar como o professor “homem” é visto dentro do âmbito escolar, em especial nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da cidade de Erechim – RS, como forma a evidenciar os seus anseios, os seus sentimentos e a valorização do gênero masculino na Educação. A pesquisa possui abordagem qualitativa de caráter exploratório e bibliográfico. Os resultados evidenciam que a questão do preconceito de educadores do gênero masculino é evidente e foram comprovados a partir dos relatos pessoais de profissionais que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, faz-se necessário ampliar diálogos e discussões constantes sobre o tema ao longo dos processos formativos, de forma a inserir o sujeito do gênero masculino como professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Gênero. Inclusão.

INTRODUÇÃO

O trabalho sobre Gênero e Educação é ainda um tema pouco debatido dentro do contexto escolar. A visão predominante baseia-se em um contexto histórico em que homens e mulheres têm papéis completamente diferentes, construídos com preconceitos perante a sociedade e a interação entre os indivíduos e suas relações, que são estabelecidas ao decorrer das vivências dos sujeitos.

Ao debater sobre as relações de gênero, a ideia é confrontar as relações de poder existentes entre homens e mulheres e reconhecer os privilégios do sexo masculino e da masculinidade como sistema cultural. A relação opressor-oprimido não se desfaz, salvo a exceção do processo de libertação dos oprimidos, a partir do qual se viabiliza também a libertação dos opressores (FREIRE, 2013). No Brasil, os estudos sobre mulher, sexualidade e relações sociais de sexo, ganharam impulso na década de 1980, motivados pelo estabelecimento da Década da Mulher (1975-1985) pela ONU (FÁVERI, 2014).

No passado, o termo gênero foi designado por feministas, como forma de garantir o espaço das mulheres e extinguir as relações de dominação (SCOTT, 1998). No entanto, ainda



hoje, existe a ideia de “superioridade”, tais fatos nos levam a refletir que tanto o papel do homem quanto o papel da mulher, não sejam compreendidos de forma separada, visto que um está imbricado dentro do outro.

É de consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico. (LOURO, 1999, p.6).

Diante disso, o homem não precisa demonstrar que é “homem” por suas características físicas, pessoais, ou em sua fala, enquanto um profissional na área da Educação, mas sim, em suas ações com educador e mediador. A vida profissional não deve limitar-se a ocupar somente o cargo de diretor ou gestor, mas sim, um educador da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Baseado nas considerações apresentadas, pretendemos investigar como o professor “homem” é visto dentro do âmbito escolar, em especial nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de Erechim – RS, de forma a evidenciar os seus anseios, os sentimentos e a valorização do gênero masculino na Educação.

Será realizado a seguir, um mapeamento bibliográfico de autores que abordam sobre esta temática e evidenciam em suas pesquisas sobre o assunto, posteriormente, será aplicada uma pesquisa de campo, com um questionário estruturado pelos pesquisadores, que visa a coleta de dados e subsequentemente, será exposto os dados e apresentado uma conclusão prévia sobre o assunto.

MAPEMANETO BIBLIOGRÁFICO

A pesquisa, ancorou-se em Rabelo (2013, p. 911) que entende os “[...] homens e mulheres como responsáveis por mudanças nas igualdades de gênero, pois as mulheres lutam para não serem subordinadas aos homens e os homens não abrem mão de reproduzirem o seu papel de dominante”. Dessa forma, assumem papéis impostos pela sociedade.

Lopes (2012, p. 173) contribui afirmando que,

[...] para a organização do mundo, a cultura reproduz representações do feminino e do masculino, que passam a ser percebidas como naturais e a contribuir para a conservação das relações de dominação vigentes. (Lopes, 2012, p. 173)

Neste sentido, é válido destacar o que se compreende por gênero. Scott (1998, p.75), afirma que:



[...] o termo gênero é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos [...] tornando-se uma forma de indicar construções culturais, ou seja, a concepção da sociedade do que seriam os papéis ideais de homem e mulher. (Scott, 1998, p.75)

Carvalho (2011) entende gênero como uma categoria de análise histórica e não apenas uma descrição de interações entre os homens e as mulheres. Assim, afirma-se que o conceito de gênero contribui para construção de ideias e ações sobre os significados de ser homem e de ser mulher.

E as “*masculinidades*”? Ao observar a constituição da sociedade, percebe-se que o homem sempre foi o responsável pelo “poder”, pela definição de costumes e pelas determinações sociais, entre outros fatos relevantes. (GONÇALVES, 2009).

A representação da masculinidade branca, heterossexual continua a existir, mas muitos de seus valores referentes ao homem macho, viril, dono de poderes, são questionados. [Não] existe uma única compreensão ou expressão de masculinidade, mas múltiplas. Tanto a feminilidade quanto a masculinidade integram a dimensão simbólica e as relações sociais e institucionais; são construídas socialmente, históricas, mutáveis e relacionais. Há uma diversidade de tipos de masculinidades, cada uma referente à forma de inserção do homem na estrutura social, política, econômica, cultural e às trajetórias cotidianas. (GARCIA, 1998 *apud* FERREIRA; CARVALHO, 2006, p. 148).

Percebe-se no discurso acima, a necessidade de avanços neste contexto de “*masculinidades*”, principalmente na área da Educação (GONÇALVES, 2009). Ao analisar o passado, constatou-se que havia apenas homens professores, porém a associação entre as habilidades femininas, principalmente as relacionadas com a maternidade e a educação escolar de crianças, foram fatores que contribuíram para que, gradativamente, os homens se afastassem da profissão, tornando o magistério uma área de atuação essencialmente feminina. O autor Gonçalves ao comentar sobre o processo de feminização do magistério afirma que:

Outro fator histórico, econômico e social que influenciou na saída dos homens e na entrada das mulheres na área da educação diz respeito às representações sociais relativas à manutenção financeira do lar. No período em que as mulheres não trabalhavam fora de casa, os homens eram os provedores, responsáveis pelas obrigações do lar. (GONÇALVES, 2009, p. 42).

Carvalho (1998, 2011) e Gonçalves (2009) afirmam que o ensino dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ainda predomina uma visão maternal e feminina da docência no ensino básico. Tal fato, coloca em xeque os aspectos formadores, relacionais, psicológicos, intuitivos e emocionais da profissão, frente àqueles aos aspectos socialmente identificados com a masculinidade, tais como a racionalidade, a impessoalidade, o profissionalismo, a técnica e o conhecimento científico.



Portanto, em concordância com as autoras, é válida a tentativa de investir na compreensão das relações sociais de sexo e gênero na formação continuada de professores, gestores e todos os envolvidos no setor de políticas públicas para a Educação. O trabalho com crianças de diferentes faixas etárias exige de cada docente “posturas” para as quais a família e a escola não se encontram totalmente preparadas, mas há a necessidade de reformas. (FERREIRA, CARVALHO, 2006; GONÇALVES, 2009).

Talvez a primeira reforma seja o processo inclusivo de professores do gênero masculino dentro do contexto escolar. Fernandes (2013) propõe o processo inclusivo a partir de três perspectivas a saber: inclusão como inserção social, a inclusão responsável e a inclusão total.

A segunda perspectiva, inclusão responsável, procura incluir uma parcela significativa de sujeitos. O autor considera que dentro do contexto escolar há a necessidade de intervenções e recursos diferenciados para atender às necessidades dos sujeitos evidenciados. A última categoria, busca a inclusão total dos sujeitos (FERNANDES, 2013).

Para Gusmão (2000, p. 12) “[...] o diferente e a diferença são partes da descoberta de um sentimento que, armado pelos símbolos da cultura, nos diz que nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou”. Nesta linha de pensamento, tratar as crianças com igualdade é respeitar as suas diferenças.

O autor supracitado acima, afirma ainda que

[...] a pluralidade cultural de grupos étnicos, sociais ou culturais necessita ser pensada como matéria-prima da aprendizagem, porém nunca como conteúdo de dias especiais, datas comemorativas ou momentos determinados em sala de aula. (GUSMÃO, 2000, p. 19).

Nesse sentido, o desafio conferido aos educadores e instituições é facilitar o processo de aprendizagem baseado na solidariedade e em valores humanos éticos e afetivos. Com o intuito de eliminar práticas de discriminação e de exclusão presentes nos ambientes onde se pretende a inclusão.

A inclusão é uma força cultural para a renovação da escola, mas, para ter sucesso, as escolas devem tornar-se comunidades conscientes. Sem esse sentido de comunidade, os esforços para alcançar resultados expressivos são inoperantes [...] Portanto, é imprescindível dominarmos bem os conceitos inclusivistas para que possamos ser participantes ativos na construção de uma sociedade que seja realmente para todas as pessoas, independentemente de cor, idade, gênero e qualquer outro atributo pessoal. (KHATER; SOUZA, 2018, p. 33).

Enfim, a sociedade será inclusiva se identificar contradições, paradoxos e promover rupturas que possibilitem modificar o paradigma educacional (KHATER; SOUZA, 2018).



APRESENTAÇÃO DE UMA REALIDADE

A referida pesquisa é de cunho exploratório, uma vez que foi necessário realizar entrevista com gestores e professores do gênero masculino que atuam dentro das escolas de Anos Iniciais da Ensino Fundamental em Erechim - RS. Para a realização das entrevistas utilizou-se um termo de livre consentimento junto aos entrevistados. A pesquisa também é caracterizada pela bibliográfica, pois foi necessário compreender o conceito de gênero e de inclusão.

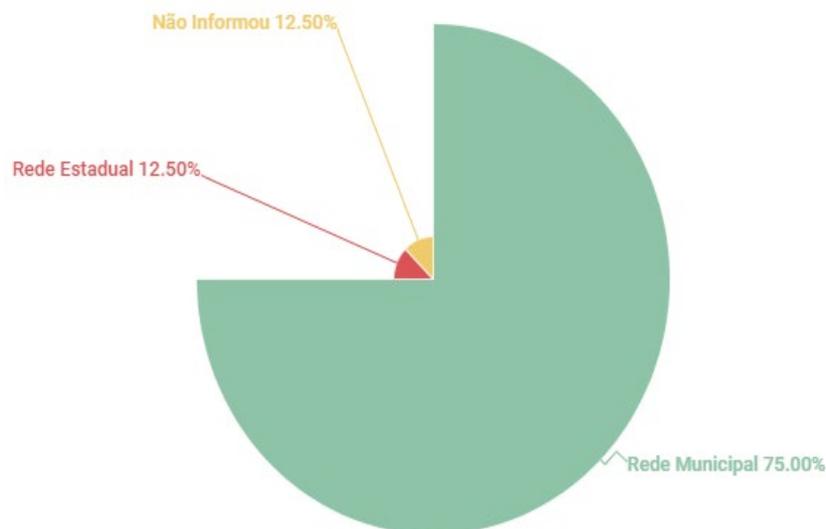
A partir disso, contrastar os dados quantitativos coletados na pesquisa exploratória com a pesquisa bibliográfica, de forma a analisar preliminarmente as impressões, tanto de educadores do gênero masculino, quanto de gestores.

Ao final da pesquisa, apresentou-se um curso formativo de extensão com escolas parceiras, a fim de promover o processo inclusivo do professor do gênero masculino dentro das escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

ENTREVISTAS E ANÁLISES A PARTIR DA LITERATURA

Devido a pandemia do Covid-19, houve adaptações no procedimento da pesquisa, no qual o questionário para coleta de dados foi enviado via *e-mail* aos entrevistados. O questionário foi enviado para 11 educadores e recebeu-se a devolutiva de oito deles e de um gestor. Todos os sujeitos trabalham em instituições públicas, dos quais, seis são pertencentes à rede de ensino municipal (75%), um pertencente à rede de ensino estadual (12,5%) e um não quis identificar (12,5%). O Gráfico 1 ilustra o resultado.

Gráfico 1: Rede de Ensino.

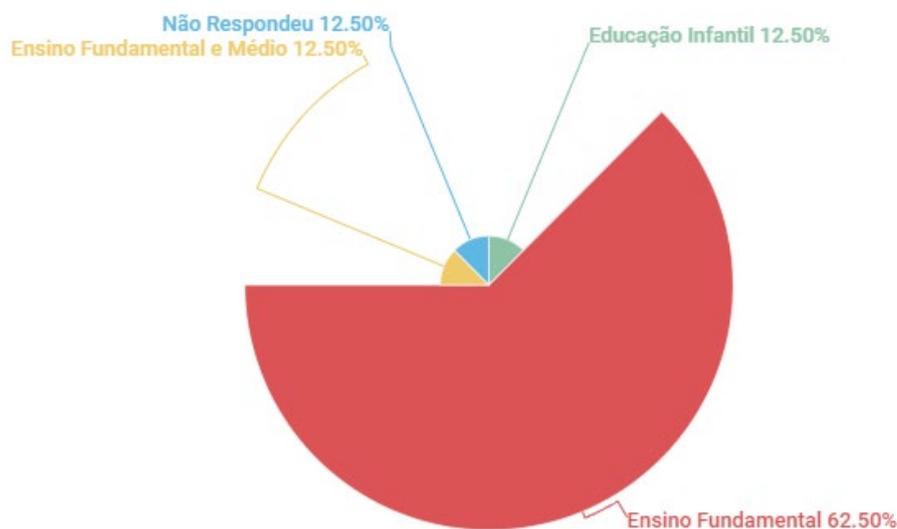


Fonte: Dados Primários (2021).



Quanto à abrangência, sete professores trabalham em escolas de Erechim-RS e um em uma escola de Alvorada-RS. Quanto ao nível de Educação, um trabalha com Educação Infantil (12,5%), cinco com Ensino Fundamental (62,5%), um com Ensino Fundamental e Médio (12,5%) e outro não respondeu (12,5%). O Gráfico 2 ilustra os dados.

Gráfico 2: Nível Educacional.



Fonte: Dados Primários (2021).

Com base nos dados obtidos, percebe-se que o processo interativo entre professor, alunos e família, e do professor com os gestores da escola e demais professores, em um primeiro é “muito bom”; ou seja, é visto como positivo ter um professor do gênero masculino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, atuante em sala de aula.

No entanto, percebe-se pelas respostas que “[...] parece estranho um professor do gênero masculino atuar em sala de aula, pois ainda há uma predominância significativa de educadoras do gênero feminino” (resposta dos Professores 1, 3 e 4, 2021). Tal resultado confirma os estudos de Brito, Nascimento e Silva (2019); Ferreira e Arruda (2020) e, principalmente, Ferreira (2020).

Pesquisar sobre o professor do gênero masculino na Educação dos Anos Iniciais é adentrar as discussões sobre a natureza do trabalho docente e ampliar as discussões que envolvem família, escola, educação das crianças, participação dos pais e comunidade. Se a presença da mulher na condição de professora é aceita de “modo natural”, a mesma coisa não se pode dizer, ainda, em relação aos homens?

Logo, percebe-se a necessidade de um diálogo constante de forma a compreender o profissional em Educação, como alguém múltiplo de relações sociais, culturais, para que independentemente do gênero o professor possa realizar seu trabalho e executar suas funções a



fim de acrescentar na sociedade e quebrar paradigmas. (FERREIRA, CARVALHO, 2006; GONÇALVES, 2009). Cabe ressaltar, que não é uma tarefa fácil, esse estranhamento foi sendo desconstruído, como se evidencia em uma das respostas dos educadores.

[...] O que podemos notar é que, especialmente na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, são poucos os homens que atuam como docentes. Nesta perspectiva, justamente numa fase da formação humana em que é importante haver o contato da criança com homens e mulheres. Apesar de que a própria sociedade talvez não tenha tanta facilidade em aceitar muitos homens trabalhando com crianças, devido às representações predominantes de que as mulheres é que têm maiores habilidades para desenvolver o trabalho educativo. (GONÇALVES, 2009, p.13).

Ao refletir sobre as questões relatadas acima, não se percebeu a diferença no trabalho desempenhado pelo professor do gênero masculino ou do gênero feminino. A formação em Pedagogia, é uma formação acadêmica e profissional que capacita um indivíduo a exercer sua profissão de educador, seja ele homem ou mulher, de acordo com o PPC da Pedagogia UFFS (2018).

Afinal, mesmo que eu tenha a convicção de que o gênero de um professor não interfere no ensino e aprendizagem dos alunos, essa é uma cultura que está presente no ambiente escolar como um todo. Na escola onde atuo, isso acontece de maneira bem mais leve, mas conheço outros colegas pedagogos que atuam com crianças pequenas, seja na Educação Infantil ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que sofrem desse tipo de discriminação, por serem homens. Nas instituições em que ocorre esse tipo de situação, é porque não problematizam esses aspectos, e quando isso não é discutido, o olhar preconceituoso para com o professor homem é automático. (Professor 3, 2021).

Louro (2003) afirma que “muitas vezes” o diferente, o gênero não normal neste campo da Educação, inclusive a opção sexual não definida, bem como a identidade do sujeito profissional é vista como “incômoda”, de predomínio de apenas um só dos sexos.

Uma noção singular de gênero e sexualidade tem se sustentado nos currículos e nas práticas de nossas escolas. Mesmo quando se admite que há muitas formas de viver gênero e sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem a obrigação de pautar suas ações com base em uma norma: só haveria um modelo adequado, legítimo, normal de masculinidade e feminilidade e uma única forma saudável e normal de sexualidade, a heterossexualidade; desviar-se dessa norma significa procurar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico. (LOURO, 2003, p. 02, tradução nossa).¹

Diante disso, faz-se necessária a desconstrução da crença inculcada pelo social, de que para ser pedagogo, é preciso ter o dom, se fosse assim, não seria necessário fazer uma graduação. O médico, já nasceria sabendo fazer uma cirurgia ou diagnosticar uma patologia, o

¹ Una noción singular de género y sexualidad viene siendo sustentada en los currículos y en las prácticas de nuestras escuelas. Aun cuando se admita que existen muchas formas de vivir los géneros y la sexualidad, es un consenso que la institución escolar tiene la obligación de orientar sus acciones a partir de una norma: habría únicamente un modelo adecuado, legítimo, normal de masculinidad y de feminidad y una única forma sana y normal de sexualidad, la heterossexualidad; apartarse de esa norma significa buscar el desvío, salir del centro, tornarse excêntrico.



arquiteto já nasceria sabendo como projetar uma casa e assim por diante. Louro (2003, p. 89), afirma que “[...] a escola sim, é o espaço do homem, se o conhecimento e ensino e aprendizagem é produzido nela, e foram os homens que produziram esse conhecimento, nos retrai da ideia construída historicamente [...].”

Acredita-se que é preciso desconstruir enquanto pedagogos e homens, a equivocada concepção de que a mulher tem mais facilidade para atuar com crianças pequenas. Isso foi construído socialmente, no decorrer da história da humanidade e está inter-relacionado ao fato da mulher poder gestar a vida humana e também relacionado ao fato, do papel da mulher antes da Revolução Industrial, que era cuidar da casa e da educação dos filhos. Agora, no século XXI, a Pedagogia é uma ciência, é uma profissão, com embasamento teórico e metodológico, como qualquer outra profissão e não um dom celestial.

O preconceito e a exclusão ainda são barreiras nas quais o professor do gênero masculino perpassa, conforme evidencia-se em duas das respostas dos participantes. Se a Escola e a Educação andam juntas, lado a lado, o fator inclusão é relevante.

As disposições heteronormativas voltam-se a naturalizar, impor, sancionar e legitimar uma única sequência sexo gênero-sexualidade: a centrada na heterossexualidade e rigorosamente regulada pelas normas de gênero, as quais, fundamentadas na ideologia do “dimorfismo sexual”, agem como estruturadoras de relações sociais e produtoras de subjetividades. (BUTLER, 1999, p. 160).

Quanto mais se discute e se avalia o papel do educador do gênero masculino na escola, em especial, nos anos iniciais, verifica-se que o fator exclusivo é substituído por um fator inclusivo deste sujeito, como se evidencia no discurso de alguns participantes.

[...] não só do ser professor homem, mas da inclusão de modo geral na sociedade, porque eu acredito que tudo que a escola dissemina se multiplica no social, então, eu sempre trago para os alunos histórias, vídeos, textos, ou até conto situações de preconceito que eu vivi, ou presenciei em locais públicos. Procuro sempre que possível, instigar discussões sobre isso e procurar ver qual o ponto de vista deles em relação a isso, e sempre as concepções dos estudantes estão relacionadas ao que eles escutam em casa e veem no cotidiano social. (Professor 3, 2021).

Primeiramente, a própria escola deve rever os seus “preconceitos”, com o intuito de incluir os homens do gênero masculino. Quando esse processo se disseminar no ambiente escolar, o processo de exclusão deve ser reduzido na família, na sociedade e na própria escola (GOMIDES, 2014).

Os estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, estão em uma faixa etária, em que a sua personalidade está sendo constituída e instigar momentos assim na escola, proporcionará que eles desenvolvam o senso crítico frente às situações de preconceito e



discriminação, o que aumenta a probabilidade de tornarem-se adultos mais tolerantes diante das diferenças. Tal constatação aparece nas respostas dos participantes.

O autor Nóvoa (1995) diz que não se pode separar a pessoa do/da profissional. Ser homem ou mulher em uma sociedade desigual não significa a mesma coisa, quando efetivamente as construções sociais de um e de outro se materializam no exercício da prática profissional. As questões de gênero e determinações de homem e de mulher, de masculino e feminino são determinações da prática pedagógica: as professoras e professores pensam, sentem e fazem aquilo em que acreditam.

Independente da forma, a presença de homens e mulheres no magistério tem interferências no processo de conhecimento das crianças e na configuração das masculinidades e feminilidades dos professores e professoras, alunos e alunas. Essas configurações são um processo aberto, mais ou menos reprodutoras de padrões e modelos ou hábitos rígidos. As práticas pedagógicas são realizadas por professores (as), alunos (as) interagindo em situações diferentes.

Spartacus (2011) em seu estudo, afirma que os professores dentro das escolas não são somente analisados, observados e examinados como professores dos anos iniciais, mas como professores homens dos anos iniciais. O gênero desses professores faz a diferença, marca, identifica e determina um lugar que é o de professor homem.

É fundamental que a escola e a equipe gestora promovam, em suas formações continuadas, momentos para tratar desses aspectos. Seja a partir de leituras dirigidas ou até convidando um professor homem que atue nesse campo de forma a apresentar seu ponto de vista e descrever situações de preconceito (caso haja).

A última pergunta do questionário procurou evidenciar os medos, anseios, desejos e desafios, de ser um professor do gênero masculino, que trabalha com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesta questão, apareceram algumas respostas relevantes, entre elas a do participante 3.

Penso que o processo educativo exige sólidos conhecimentos teóricos e práticos para obtermos bons resultados na construção do conhecimento. É desafiador trabalhar com estudantes que encontram-se em situação de vulnerabilidade social e que necessitam de um olhar especial do professor, bem como a infrequência escolar é outro problema que prejudica a aprendizagem, pois, retira da criança o direito de aprender. Desejo que os acadêmicos dos cursos de licenciaturas tenham uma boa formação inicial articulando teoria e prática para que posteriormente consigam ministrar aulas com criatividade, segurança, autonomia, domínio de conteúdo e domínio de turma para que o momento que o estudante está em sala de aula seja rico e proveitoso para a aprendizagem de todos. [Enquanto] pedagogo homem, convivo também com a



incerteza da aceitação, com a pressão de sempre estar provando que um pedagogo pode fazer qualquer função que uma pedagoga faz, até porque a formação é universal e não diferente para um homem ou para uma mulher. (Professor 1, 2021).

Os maiores desafios e perspectivas, de acordo com os participantes, voltam-se para a relação professor versus família, que em determinados momentos é muito sensível a questões de gênero. Porém, parece um receio, uma necessidade do professor do gênero masculino ter que apresentar suas experiências anteriores com crianças, para tranquilizar as famílias. Além de mostrar que possui condições metodológicas e pedagógicas para desmistificar tabus acerca do seu papel dentro do contexto da docência.

O que mais me entristece é ter que estar o tempo todo provando para os demais que tenho capacidade, que a maneira que eu ensino é tão boa quanto a maneira de uma professora mulher e que isso não deve ser medido pela escala do gênero. Estou no início da minha carreira de professor e sei que nossa categoria enfrenta desafios diários e de diferentes especificidades, mas além desses desafios e fragilidades, eu, enquanto pedagogo homem, convivo também com a incerteza da aceitação, com a pressão de sempre estar provando que um pedagogo pode fazer qualquer função que uma pedagoga faz, até porque a formação é universal e não diferente para um homem ou para uma mulher. (Professor 5, 2021).

Quanto às possíveis implicações relativas ao trabalho de professores do gênero masculino na Educação dos Anos Iniciais, Sayão (2005), relata que existem diferentes percepções, entre elas: um olhar da Psicologia, na qual os homens iriam suprir a carência das crianças que têm a mãe como chefe de família; o aumento significativo de homens na educação auxiliaria na desmistificação da profissão que é exercida pelo gênero feminino.

Em uma minoria das famílias há falta de confiança e insegurança, como se observa nos relatos dos participantes. Logo, o diálogo primeiramente destinado aos alunos, e sua confiança na escuta aos pais, familiares e responsáveis, aliado a uma gestão que permita esclarecer o papel do professor do gênero masculino, parece ser uma das possibilidades de ação.

Por outro lado, podemos observar que “Cuidado e Educação” caminham juntos e o cuidar exige uma ampla junção de conhecimentos, que valorizem e auxiliem a criança em seu desenvolvimento (BRASIL, 1996). Assim, para cuidar é preciso estar comprometido com o outro, estabelecer vínculo com a criança, ganhar a sua confiança, ensiná-la a reconhecer as suas necessidades, dar atenção se interessar por aquilo que elas gostam para então promover a autonomia na criança.

Aos poucos, e de forma fundamentada, faz-se necessário, enquanto educadores (as), problematizar com colegas, crianças e pais, o quanto é importante a presença dos dois gêneros na sala de aula. Dessa forma, é imprescindível que a escola torne este um espaço mais democrático e desnaturalizado, afinal, homens e mulheres têm muito a ensinar e aprender. Na



sequência apresenta-se, de forma sucinta, o curso formativo com os sujeitos das escolas de forma a incluir os homens do gênero masculino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

PROPOSTA DE UM CURSO FORMATIVO

Ao considerar as reflexões teóricas acerca do tema e os dados apresentados ao longo do referido trabalho, apresentou-se uma proposta de curso formativo. Infelizmente, ainda se chama proposta, pois a pandemia da Covid-19 dificultou os encontros presenciais e não foi possível executá-lo.

A proposta prevê um projeto a ser desenvolvido nos processos formativos das escolas de Ensino Fundamental. Com duração de pelo menos 20 horas/aula, para abranger aspectos concernentes e evidenciados pelos participantes.

Desse modo, pretende-se organizar o curso em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação e com a Coordenadoria Regional de Educação de Erechim-RS. O objetivo volta-se para momentos de discussões, reflexões e diálogos, sobre o tema do educador do gênero masculino dentro do contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A ideia é que o curso seja realizado na modalidade presencial, pois é importante o processo de empatia com o educador do gênero masculino. Esse aspecto também foi evidenciado no questionário por alguns participantes.

Quanto aos conteúdos a serem discutidos, estão: discriminação, preconceitos e o processo inclusivo de educadores do gênero masculino em sala de aula, bem como seus medos, anseios e desejos. Enfim, é necessário unir forças para reverter a realidade que é passada por alguns educadores do gênero masculino em sala de aula, de forma a propor novas oportunidades de inclusão destes sujeitos, por uma educação mais justa e sem preconceitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Independentemente de ser homem, ser do gênero masculino, em formação acadêmica para ser um educador, o professor precisa ser ético, possuir uma boa relação com o aluno, “gostar de crianças” e de trabalhar com elas, ter confiança no que faz, olhar nos olhos e demonstrar segurança e certeza do que se está falando, e estar preparado para as incertezas das situações cotidianas.

Os professores “não são donos dos saberes”, mas sim, são responsáveis pelos processos de aprendizagem e ensino. A própria graduação não prepara os futuros educadores para todas



as situações com os alunos, mas apresenta a direção e orientações para a atuação na sociedade atual.

A temática deste trabalho vai ao encontro do processo inclusivo de homens do gênero masculino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com o intuito de partilhar as angústias, anseios, desejos, entre outros elementos relevantes nesta caminhada. Desse modo, percebe-se que na escola, lugar de tudo e de todos – de ambos os gêneros, ainda há preconceito de homens do gênero masculino. Há necessidade de mudanças paradigmáticas para incluir o educador, como por exemplo, ampliar a conquista de vagas na educação por esses profissionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 04 jun. 2021.

BRITO, A.; NASCIMENTO, F. C.; SILVA, M. A escassez da figura masculina na docência da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Comunitas**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 307–330, 2019.

BUTLER, J. *Corpos educados que pensam: sobre os limites discursivos do “sexo”* In: LOURO, G. L. (org). **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999.

CARVALHO, M. P. Vozes masculinas numa profissão feminina: o que têm a dizer os professores. **Revista de Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, RJ, v. 6, n. 2, p. 406-422, 1998. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/download/12017/11303> >. Acesso em: 04 mai. 2021.

CARVALHO, M. P. O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPED (1999-2009). **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, Rio de Janeiro, RJ, jan./abr. 2011. p. 99 - 120. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a06.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2021.

FÁVERI, M. O Ano Internacional da Mulher e o feminismo de Heloneida Studart. In: Seminário Internacional História do Tempo Presente, 2014, Florianópolis, SC. **Anais...** Florianópolis, SC: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2014. 11 p. Disponível em: <<http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/STPII/tempopresente/paper/viewFile/238/153>>. Acesso em: 01 abr. 2021.

FERNANDES, S. **Fundamentos para educação especial**. Curitiba, PR: InterSaberes, 2013.

FERREIRA, J. L.; CARVALHO, M. E. P. Gênero, Masculinidade e Magistério: Horizontes de Pesquisa, **Olhar de Professor**, v. 9, n. 1, 2006, Ponta Grossa, PR, p. 143 - 157. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/751>>. Acesso em: 03 abr. 2021.



FERREIRA, J. L.; ARRUDA, G. L. Presença do homem professor educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: Série Educar. **Educação nos Anos Iniciais, Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte, MG: Editora Poisson, 2020. Disponível em: <https://www.poisson.com.br/livros/serie_educar/volume39/Educar_vol39.pdf#page=34>. Acesso em 20 mar. 2021.

FERREIRA, E. A. **A voz do professor do gênero masculino na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I: um sussurro silenciado por paradigmas**. 2020. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2020. Disponível em: <<http://bdtd.unoeste.br:8080/tede/handle/jspui/1293>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 67 ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2013.

GOMIDES, W. L. T. **Transitando na fronteira: a inserção de homens na docência da educação infantil**. 2014. 90 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG. Disponível em: <<https://www.locus.ufv.br/handle/123456789/6695>>. Acesso em: 28 maio 2021.

GONÇALVES, J. P. **O perfil profissional e representações de bem-estar docente e gênero em homens que tiveram carreiras bem-sucedidas no magistério**. 2009. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC/RS, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/2661>>. Acesso em: 01 fev. 2021.

GUSMÃO, N. M. M. Desafios da Diversidade na Escola. **Revista Mediações**: Londrina, PR v. 5, n. 2, p. 09- 28, jul./dez. 2000. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2014/otp_artigos/desafios_diversidade_esc.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2021.

KHATER, E.; SOUZA, K. C. S. Diversidade X Inclusão: Conceito, teoria e prática na educação Infantil. **Revista Educação em Foco**: n. 10, 2018, Amparo, SP. p. 29 - 38. Disponível em:<https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/06/003_DIVERSIDADE_X_INCLUS%C3%83O.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2021.

LOPES, D. H. Cultura e relações de Gênero: A Construção dos Papéis masculinos na Escola. In: LOPES, D. H. (Org.). **Desigualdades e Preconceitos: Reflexões Sobre Relações Étnico-Raciais e de Gênero na Contemporaneidade**. Campo Grande, MS: Editora UFMS. 2012. p.167 - 187.

LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6.ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2003. 184 p.

NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. Erechim, RS, 2018.



RABELO, A. O. Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, SP, v. 39, n. 4, p. 907-925 out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022013005000004&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 22 fev. 2021.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e realidade**, Porto Alegre, RS, v. 2, n. 20, p. 71-99, jul./dez. 1998.

SAYÃO, D. T. Relações de gênero e trabalho Docente na Educação Infantil: um estudo de professores em creches. 2005. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2005. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/106572>>. Acesso em: 28 maio 2021.

SPARTACUS, T. **Quem é o professor homem dos anos iniciais?** Discursos, representações e relações de gênero. 2011. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/3468>>. Acesso em: 15 maio. 2021.

CAPÍTULO 4

O JOGO COMO INSTRUMENTO DE VERIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA¹

Cristiane Coelho Barbosa Domingues
Zenaide de Fátima Dante Correia Rocha
Edna Guimarães Duarte

RESUMO

Este artigo discute a importância dos jogos na fixação dos conteúdos, bem como na verificação de aprendizagem na disciplina de matemática, evidenciando-o como parte da atividade humana. Por meio do jogo é possível que os docentes percebam as dificuldades dos alunos e promovam intervenções lúdicas e significativas. Sendo assim, a presente pesquisa é elaborada por meio de um estudo bibliográfico de natureza descritiva, que teve como objetivo discutir como o jogo auxilia os alunos em seus processos de ensino e aprendizagem. Os resultados reafirmam a sua importância dentro desse processo e enfatiza o papel do professor como mediador. Conclui-se que a partir do jogo, o professor de matemática passa a conhecer melhor seus alunos e suas dificuldades e potencialidades. Assim, o lúdico corrobora com o trabalho docente, já que o aluno desenvolve, comunica e se apropria dos saberes matemáticos. Portanto, o professor deve ser orientador desse processo.

PALAVRAS-CHAVE: Matemática. Interação. Verificação. Jogo. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O jogo no processo de ensino e aprendizagem é discutido por grandes estudiosos como Vygotsky (1989), o qual trouxeram diferentes significações a respeito desse tema, considerando a importância desse aspecto no desenvolvimento cognitivo dos sujeitos. Nesse sentido, desenvolveu sua pesquisa e procurou mostrar as peculiaridades dessa área e seus relacionamentos psíquicos.

Vygotsky (1989) afirma que a aquisição do conhecimento acontece por meio das zonas de desenvolvimento: a real e a proximal. A primeira se refere ao conhecimento já adquirido, isto é, o que a pessoa traz consigo, já a segunda só é atingida, de início, com o auxílio de outras pessoas que já tenham adquirido esse conhecimento.

O jogo pode ser entendido como uma relevante ferramenta para a apropriação e fixação dos conteúdos matemáticos, visto que a ludicidade faz parte da atividade humana e caracteriza-

¹ PPGMAT – Programa de Pós-Graduação em Ensino da Matemática (Universidade Tecnológica Federal do Paraná).



se por ser espontânea, funcional e satisfatória. Desse modo, encontra-se diversas pesquisas que retratam como os jogos auxiliam os alunos na compreensão de noções lógicas matemáticas, assim como na construção dos seus conceitos (SILVA, 2005).

Dessa forma, encontram-se diversas pesquisas que retratam como os jogos auxiliam os alunos na compreensão de noções lógicas matemáticas e na construção dos seus conceitos (SILVA, 2005).

O jogo possibilita diversas dimensões para o ensino de matemática, pois colabora com o seu processo de ensino e aprendizagem, tanto no sentido de fixar os conteúdos que ainda não foram apropriados quanto para verificar se eles adquiriram ou não determinado saber matemático. Conseqüentemente, o professor tem condições de analisar as condições reais de aprendizagem dos alunos.

Esse instrumento enquanto recurso pedagógico deve ser encarado de forma séria e usado de maneira correta, já que o sentido real, verdadeiro, funcional da educação lúdica estará garantida, se o educador estiver preparado para realizá-lo. Sendo que o papel do educador é intervir de forma adequada, deixando que o aluno adquira conhecimentos e habilidades, suas atividades visam sempre um resultado e uma ação dirigida para a busca de finalidades pedagógicas.

Dentro desse contexto, a presente pesquisa se justifica, pois a partir dos jogos educativos, nesse estudo, especificamente, o jogo de tabuleiro, os alunos aprendem e estabelecem sentidos para os conteúdos matemáticos. Para tanto, os profissionais da educação precisam conhecer suas reais especificidades, como ser criativo, buscando novas metodologias para desenvolver sua prática pedagógica.

Esse estudo trata-se de uma revisão de literatura, por meio de pesquisa bibliográfica, de natureza descritiva. Segundo LAKATOS (2001, p.43), “a pesquisa bibliográfica pode ser considerada um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”.

Desta forma o objetivo deste trabalho foi discutir a importância na fixação dos conteúdos, bem como na verificação de aprendizagem na disciplina de matemática, evidenciando-o como parte da atividade humana.



METODOLOGIA

Este trabalho foi realizado mediante a uma revisão de literatura de cunho descritivo, em que se buscou conhecer os fundamentos teóricos que embasam a presença dos jogos no processo de ensino e aprendizagem na disciplina de matemática. Neste estudo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica ou de fontes secundárias de pesquisa (LAKATOS; MARCONI, 2005).

Após a leitura dos autores que trataram do tema, o estudo pôde ser subdividido em duas seções e, os autores utilizados no artigo elencados por ano de publicação em cada seção desenvolvida a seguir são: 1) Conceituando o jogo² (HUIZINGA, 1980; VYGOTSKY, 1989; KISHIMOTO, 1994); 2) As contribuições dos jogos no ensino de matemática no processo de ensino e aprendizagem³ (BRASIL, 1997; LIMA, 2003; RODRIGUES, RICCI, 2008; BIANCHINI, GERHARDT, DULLIUS, 2010; BRASIL, 2017).

Os dados são analisados qualitativamente a partir dos autores utilizados.

CONCEITUANDO O JOGO

Huizinga (1980, p. 33) define o jogo como uma “atividade voluntária exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana.”

Assim, o jogo está na gênese do pensamento, da descoberta de si mesmo, da possibilidade de experimentar, de criar e de transformar o mundo.

Tentar definir o jogo não é tarefa fácil. Quando se pronuncia palavra jogo cada um pode entendê-la de um modo diferente. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, crianças, animais ou amarelinhas, xadrez, adivinha, contar histórias, brincar de “mamãe e filhinha”, futebol, dominó, quebra-cabeça, construir barquinho, brincar na areia e uma infinidade de outros. (KISHIMOTO, 1994, p. 13).

Vygotsky (1989) considera que o desenvolvimento ocorre ao longo da vida e que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo dela. Segundo sua concepção, a criança usa as interações sociais como formas privilegiadas de acesso a informações: aprendem à regra do jogo, por exemplo, por meio dos outros e não como o resultado de um engajamento individual na solução de problemas. Dessa maneira, aprende a regular seu comportamento pelas reações, quer elas pareçam agradáveis ou não.

² Os autores que conceituam o jogo são: Huizinga (1980); Vygotsky (1989) e Kishimoto (1994).

³ Os autores referentes “As contribuições dos jogos no ensino de matemática no processo de ensino e aprendizagem” são: Brasil (1997); Lima (2003); Rodrigues e Ricci (2008); Bianchini, Gerhardt e Dullius (2010); Brasil (2017).



Kishimoto (1994, p. 51) afirma que jogar é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento desse aspecto facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil e facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

Quanto mais o adulto vivenciar sua ludicidade, maior será a chance de o profissional trabalhar com o seu aluno de forma prazerosa. A formação lúdica deve possibilitar ao futuro educador conhecer-se como pessoa, saber suas possibilidades e limitações, desbloquear suas resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo para a vida dos sujeitos.

Em relação ao ensino de matemática, a utilização de jogos possibilita mudança na rotina da turma, ao suscitar a motivação do aluno e fazê-lo se interessar pelos conteúdos dessa disciplina. Levando-se em consideração o desenvolvimento intelectual, a partir de práticas pedagógicas com jogos, os alunos conseguem superar suas dificuldades e construir o saber com incentivo na busca por solucionar as situações problemas.

AS CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS NO ENSINO DE MATEMÁTICA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Nos últimos tempos, assiste-se a diversas discussões sobre as novas habilidades para aprender e ensinar os objetos do conhecimento. Verifica-se a necessidade de se pensar o ensino de Matemática como lugar para propiciar diversas oportunidades de apropriação dos cálculos numéricos, procurando indicar uma educação que exalte suas singularidades e peculiaridades, concebendo o educando pertencente ao mundo social mediado por meio de distintos saberes.

De acordo com as Bases Nacionais Curriculares Comuns – BNCC (BRASIL, 2017), a escola deve promover um ensino que leve em consideração os saberes matemáticos e suas relações com o mundo concreto. Dessa forma, as instituições precisam incorporar em seu ambiente instrumentos diversificados como os jogos de modo qualitativo, já que estão inseridas em um mundo que vive em constante transformação e, necessitam favorecer que os educandos se apropriem dos saberes de maneira significativa.

Além disso, a escola deve oferecer uma educação consciente e que leve em consideração as novas demandas e objetos sociais. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) não há uma só direção singular e mais apropriada para o ensino da Matemática, dessa forma, buscar variadas alternativas de trabalho em sala de aula é essencial para que o professor desenvolva atividades pedagógicas efetivamente.



Finalmente, um aspecto relevante nos jogos é o desafio genuíno que eles provocam no aluno, que gera interesse e prazer. Por isso, é importante que os jogos façam parte da cultura escolar, cabendo ao professor analisar e avaliar a potencialidade educativa dos diferentes jogos e o aspecto curricular que se deseja desenvolver (BRASIL, 1997, p. 48-49).

A presença dos jogos nas aulas possibilita que os bloqueios que os estudantes sentem em relação à matemática diminuam, já que em muitas situações eles se sentem incapazes de aprender os números. “Ensinar Matemática sempre foi um grande desafio para os professores, porque esta disciplina é vista, pela maioria dos estudantes, como sendo rigorosa, formal e abstrata e, assim, de difícil compreensão” (BIANCHINI; GERHARDT; DULLIUS, 2010, p.1). Dentro desse contexto, os jogos matemáticos favorecem a interação e aplicações práticas e concretas. Eles auxiliam tanto o professor quanto os alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Percebe-se que os jogos matemáticos permitem que o sujeito tenha um desenvolvimento em vários aspectos e uma visão de mundo mais real. Por meio das descobertas e da criatividade, os alunos podem se expressar, analisar, criticar e transformar a realidade. Quando o lúdico é bem aplicado e compreendido, poderá contribuir para a melhoria do ensino, referentes à qualificação e formação crítica do educando. Além disso, ele pode reverter valores importantes dentro da sociedade, melhorando os relacionamentos das pessoas. A partir dos jogos nas aulas de matemática, o conhecimento é constantemente repensado a fim de se chegar nas resoluções propostas pelos problemas.

O jogo como uma atividade lúdica, pode ser colocado para os alunos, nas aulas de matemática, como um suporte de sociabilidade, que permite assim, uma comunicação entre eles. Essas interações sociais presentes nos jogos contribuem muito para o desenvolvimento cognitivo, pois a partir do momento em que o sujeito assimila seu papel, ele passa a organizar seus conflitos cognitivos, visto que os pontos de vista são divergentes e opostos, isso o ajudará a compreender que somos diferentes, cada um realiza uma determinada atividade e é preciso respeitar as posições de todas as pessoas, independente da sua cultura, etnia, religião, sexo ou raça.

Rodrigues e Ricci (2008) expressam que “[...] jogar não é estudar, nem trabalhar, porque jogando o aluno aprende, sobretudo, a conhecer e compreender o mundo social que o rodeia”. Dessa maneira, o jogo permite aprofundar a relação de aprendizagem, bem como sua verificação. O jogar constitui-se, dessa forma, em uma atividade interna, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira,



podendo pensar e solucionar problemas de forma livre das pressões situacionais da realidade imediata.

O professor deve ter uma atitude ativa em relação aos momentos dos jogos, isso permitirá conhecer muito sobre seus alunos e sanar as possíveis dúvidas que surgem no processo. Sendo assim sua função é providenciar um ambiente adequado para o jogo, selecionar materiais adequados, permitir a repetição dos jogos, enriquecer e valorizar os jogos realizados pelos alunos, ajudar a resolver conflitos e respeitar as preferências, pois ele é mediador da construção do conhecimento.

O papel do professor diante dos jogos nas aulas de matemática tem que ser de confiança, de afetividade, incentivo, elogios, limites colocados de forma sincera, clara e afetiva, facilitando a interação entre todos os sujeitos envolvidos. O professor tem que constituir um vínculo com seu aluno e propiciar o estabelecimento de um clima de segurança. Ele deve ainda dar um objetivo para cada atividade, tem que organizar o tempo e estipular metas.

“Educadores, em geral que atuam nessa modalidade educacional, alegam, reiteradamente, que os processos de formação inicial e continuada não os muniram de suporte teórico-prático para a utilização da brincadeira como recurso pedagógico ou, então, que as instituições não proporcionam condições materiais, espaciais e temporais adequadas para a inserção dessa atividade, no contexto educacional.” (LIMA, 2003, p. 157).

Nenhum produto educacional sozinho pode ensinar Matemática. Sua aprendizagem é um processo que está relacionado a proatividade do estudante a respeito desse material bem como da ação mediadora do professor. Essa dinâmica demanda uma intencionalidade do professor. O jogo, nessa perspectiva, precisa cumprir o papel de colaborar com a apreensão e verificação da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que diversos autores se dedicam na busca por novos conhecimentos sobre a importância do jogo como uma ferramenta de aprendizagem, na tentativa de fazer com que os professores percebam seu papel como mediador nesse processo, portanto, cabe a eles buscar tais conhecimentos e aperfeiçoar sua prática pedagógica com o objetivo de tornar o processo de ensino e aprendizagem prazeroso.

A partir do lúdico o professor passa a conhecer melhor seu aluno e suas dificuldades e potencialidades. Pode-se perceber em relação ao ensino de matemática que o jogo tem um papel de suma importância na aprendizagem dos cálculos numéricos, portanto os professores devem



buscar sempre novos conhecimentos e jogos didáticos pedagógicos para os diferentes propósitos.

Como se vê, as possibilidades didáticas com os jogos nas aulas de matemática estão presentes nos estudos e pesquisas realizadas no meio acadêmico. Assim, pensar o papel dos jogos nas aulas como forma de fixação das atividades, bem como verificação do conteúdo que foi apropriado pelo aluno é relevante a fim de se compreender sua dinamização e influência dentro desse ambiente. Para tanto, é necessário um olhar crítico e consciente sobre essa questão, entendendo como que os jogos podem favorecer a construção de significados e conhecimentos que contemplem realmente os alunos.

Além do mais, o professor é o mediador do processo de ensino e aprendizagem, sendo sua função inestimável, assim, se ele não operacionalizar corretamente sobre os recursos pedagógicos, esses não poderão produzir resultados satisfatórios.

Nesse sentido, os jogos colaboram para o trabalho didático, porém, precisam ser pensadas dentro de um ensino que envolva conceitos científicos e, nesse caso matemático, sendo planejado e mediado pelo professor. Na verdade, os jogos são ferramentas que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem, cabendo ao docente integrá-los dentro de sala de aula com a intenção de proporcionar distintas estratégias que assegurem uma melhor compreensão dos conteúdos historicamente acumulados.

Em relação a disciplina de matemática, os jogos são identificados como propostas pedagógicas inovadoras que além de tornar as aulas mais dinâmicas e interativas, também colabora para que os estudantes obtenham mais autonomia no processo de ensino e aprendizagem, levando esses conhecimentos para suas vidas diárias.

Deve-se compreender que a educação é um processo que se remete a diversos agentes e variados aspectos são pertinentes e devem ser produzidos com a participação de todos os sujeitos envolvidos. Por conseguinte, não é somente a prática e a didática de sala de aula que precisam ser modificadas, mas todo o modo de se ver e compreender a educação.

Para tanto, é necessário maior investimento nas relações humanas e na formação ética profissional, mas, é relevante dar os primeiros passos e buscar fazer o melhor, com as ferramentas disponíveis, visto que não é plausível esperar que tudo mude para depois iniciar o trabalho a fim de transformar a realidade. O trabalho tem que ser construído diariamente e os jogos corroboram com o dia a dia do professor de matemática.



REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de educação Média e Tecnológica, 1997.

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

BIANCHINI, G.; GERHARDT, T.; DULLIUS, M. M. Jogos no ensino de matemática “quais as possíveis contribuições do uso de jogos no processo de ensino e de Aprendizagem da matemática?”. **Revista destaques acadêmicos**, v. 2, n. 4, 2010 - cetec/univates.

HUIZINGA, J. “**Homo Ludens** – O Jogo como elemento da Cultura”. São Paulo: Perspectiva, 1980.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 6. ed. São Paulo: CORTEZ, 1994.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M.A. Ciência e conhecimento científico. In: **Fundamentos da metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LIMA, J. M. **O jogar e o aprender no contexto educacional: uma falsa dicotomia**. 2003. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – UNESP.

RODRIGUES, J. de O.; RICCI, S. M. **Jogos matemáticos como um recurso didático**. 2008. Disponível em: <http://www.unimeo.com.br/artigos/artigos_pdf/2008/novembro/jogos+matematicos+com+o+um+recurso+didatico.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2021.

SILVA, M. J. de C. A importância do jogo para a Aprendizagem da Matemática. **Revista de Educação**, vol. 8, nº 08, 2005.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. 1989.

CAPÍTULO 5

A CIDADE COMO LUGAR DE EDUCAÇÃO - UMA ANÁLISE SOBRE O GRUPO ESCOLAR E A SENSIBILIDADE EDUCACIONAL EM ITATIBA, SP

Andreia Cristina Borges Rela Zattoni
Maria de Fátima Guimarães
Daniel Amaro Cirino Medeiros

RESUMO

Neste artigo, propomos conexões entre aspectos da trajetória da cidade de Itatiba (SP), a história da educação brasileira, a criação do primeiro grupo escolar de Itatiba (1896) e o processo de tombamento e restauração do prédio que pertenceu ao então Grupo Escolar Coronel Júlio César. Para tanto, em um primeiro movimento, abordamos as transformações que ocorreram no contexto sociocultural, no período de 1850 a 1920, no qual observou-se a rápida expansão cafeeira de Itatiba no imbricamento da emergência da temática da educação enquanto uma questão a ser enfrentada para se garantir o progresso local. Após, seguimos em direção a história dos grupos escolares no período, mobilizando intencionalidades republicanas que orientaram os projetos arquitetônicos de tais escolas; na sequência trazemos a história de criação do Grupo Escolar Coronel Júlio César e abordamos seu projeto de tombamento e restauração, quando da proximidade de seu centenário. E, por fim, apresentamos nossas considerações finais.

PALAVRAS-CHAVES: Educação, Grupo escolar, História das sensibilidades

UM POUCO DA TRAJETÓRIA DA CIDADE DE ITATIBA

A cidade de Itatiba é um município do estado de São Paulo e faz parte da Região Metropolitana de Campinas.

Tem sua origem em um povoado às margens do Rio Atibaia, entre os anos de 1804 e 1805. Gabuardi (2004) e Navarra (1977), destacam que os primitivos habitantes eram fugitivos das prisões das vilas de Atibaia e Santo Antonio da Cachoeira (atual cidade de Piracaia).

De acordo com p *Almanach de Itatiba* (1916, p. 24), tal origem se dá com “corrente interessada de imigração [...]. Os denominados “gente de Lourenço Leme”. Eles fundaram os bairros dos Pereiras, José Pereira, e dos Coutos. No dia 9 de dezembro de 1830, por intermédio do Decreto Imperial deu-se a criação da Freguesia de Nossa Senhora do Belém, na denominada Vila de Jundiá. Nos períodos de 1810 a 1830 é noticiado o crescente número de moradores, o aumento econômico da região e a constituição de uma capela que incentivava o poder local a solicitar o nome de Freguesia, que ocorreu em 1830. Em 20 de fevereiro de 1857, foi promulgada a Lei Estadual nº 553, pela Assembleia Legislativa da Província de São Paulo, que abrange a Freguesia à Vila Nossa Senhora de Belém de Jundiá. Belém de Jundiá que por 18



anos permaneceu subordinada à Vila de Jundiaí. Ocorreu a conquista da independência econômica de Jundiaí na Cidade de Nossa Senhora de Belém de Jundiaí, em 16 de março de 1876. É plausível notar nas fontes a referência ao aumento da produção agrícola e ao desenvolvimento econômico da cidade. Camargo (JORNAL DE ITATIBA, 2003, p. 15) destaca que toda a riqueza não foi difundida igualmente, mas aglomerada sob os comandos dos “Barões do Café”.

Ocorreram novas demandas sociais acompanhadas pelo crescimento da vila e com isso as condições para que incidisse a criação de instituições e execução de obras ordenava com isso a incidência de manobras políticas. Marques (2008) destaca que ocorreu na sequência a necessidade da alteração do nome da cidade, pois a denominação “Bethlém de Jundiahy” conotaria que a cidade ainda possui pertencimento a Jundiaí. De acordo com o *Almanach de Itatiba* (1916, p. 33),

Por lei provincial n. 18 de 16 de Março de 1876 a Vila de Belém de Jundiahy foi elevada à categoria de cidade com a mesma denominação até que pela lei n. 80 de 3 de abril de 1877 passou a cidade denominar-se Itatiba, a pedido da Câmara Municipal que alegava a possibilidade de se confundir a primitiva denominação com outras semelhantes que existiam na Província. (*Almanach de Itatiba*, 1916, p. 33)

Camargo (JORNAL DE ITATIBA, 2003, p. 15) acrescenta que, a cidade recebe o nome de Itatiba, que em tupi significa grande quantidade de pedra, em 8 de maio de 1877, por requerimento dos vereadores na Assembleia Legislativa da província, pela Lei Provincial nº 36.

Salienta-se que no período Itatiba experimentou um vertiginoso crescimento populacional que, de 6.000 passa no período para 23.000. Navarra (1977, p. 19), afirma que “Em 1874, aproximadamente um terço da população de Itatiba era constituída de escravos, percentagem só encontrada em Campinas, enquanto as demais áreas vizinhas apresentavam percentagens bem menores”, o que acaba por ser uma das singularidades da história local na relação com municípios circunvizinhos.

A INSTRUÇÃO COMO PARTE DO PROGRESSO

Dentre os melhoramentos e progresso apregoados pelos periódicos locais, a preocupação com a escola e a necessidade de urbanização da cidade, eram temáticas extremamente valorizadas. Em 13 de maio de 1896 são inauguradas as escolas reunidas de Itatiba. No período, as escolas reunidas funcionavam em casas alugadas pela administração municipal. No *Almanak de Itatiba* (1905) localizamos a identificação dessas escolas municipais e de seus respectivos professores:

**Bairro de Santa Cruz**

Professor - Secundino Veiga, organizador deste livro, rua Rangel Pestana.

Conceição de Barra Mansa

Sexo masculino. Professor, Antonio Marcondes Alves Alvim.

Sexo feminino. Professora, d. Constança Brazília Alvim; adjunta, d. Eliza de Castro Ferraz.

Bairro do Feital

Professor – Benedicto Martins.

[...]

Inspector municipal

Tte. Coronel José de Paula Andrade, rua Campos Salles. Sendo de 20 o número de cadeiras neste município, faltam ainda 10 para serem providas. (*Almanak de Itatiba*, 1905)

Itatiba contava com escolas elementares privadas, situadas na área central da cidade (ALMANACH DE ITATIBA, 1905). No começo do século XX é possível perceber uma maior preocupação com os assuntos relacionados à educação nos periódicos locais - o tema passa a ser vinculado à condição obrigatória para se garantir o progresso da cidade. Como observa-se no jornal *Gazeta de Itatiba* (01/03/1904), na seção “Instrução”, é ressaltada a necessidade da educação:

A alma humana sem educação, é bem semelhante ao mármore bruto, que não mostra as belezas que lhe são inerentes, enquanto a mão artística do homem escultor não torna a sua superfície polida e não descobre as belezas que o ornamento e os veios que o matizam. Do mesmo modo, a educação sobre uma alma nobre faz aparecer as virtudes e perfeições nelas latentes que, sem o seu auxílio, jamais poderiam aparecer. O grande Aristóteles, autorizadamente disse: - a estátua está oculta no mármore bruto, o escultor apenas tira a matéria supérflua. – A educação é para a alma o que a estética escultura é para o bruto mármore. (*Gazeta de Itatiba*, 01/03/1904)

A educação é assim compreendida, na época, como o elemento capaz de formar a pessoa, moldar, modelar, como um escultor faz com uma pedra de mármore. Nesse mesmo jornal, na seção “Grupos Escolares”, explica-se a importância dos grupos, associando-os ao projeto de crescimento, de progresso da cidade:

O patriótico Governo do nosso portentoso estado de S. Paulo, interpretando com toda lógica a importância da instrução infantil, não tem descuidado deste sublime objeto. Em todos os lugares mais considerados tem ele feito disseminar a deslumbrante luz da instrução, por meio de estabelecimentos denominados grupos escolares. Esta importantíssima instituição que imortalizou o emérito Dr. Cesário Motta, tem formado, forma e formará alicerces tão sólidos como os de granito, sobre os quais se há de erigir sumptuosa e fulgurante a auspiciosa sociedade paulistana do porvir (GAZETA DE ITATIBA, 01/03/1904).

A seção continua com considerações acerca da estrutura administrativa dos grupos escolares:

O corpo docente dessas casas de instrução é constituído por um diretor e outros professores, que são seus adjuntos, dos quais depende o crédito intelectual e moral desses estabelecimentos.

[...] um bom corpo docente faz o bom grupo escolar; porque, embora o director seja apto, inteligente e enérgico, nada poderá fazer em prol do crédito do grupo que dirige,



se não for rodeado de auxiliares que secundem seus esforços, sua boa vontade e seu empenho em cumprimento de seus deveres (GAZETA DE ITATIBA, 01/03/1904).

Nesse discurso é possível flagrar o momento em que a figura hierárquica do diretor emerge como o responsável pela organização escolar na relação com os demais membros do corpo docente. O diretor e professor deveriam cumprir suas atribuições previstas no “Regulamento da Instrução Pública”, zelando pela “Santa Causa da Instrução Paulista” (GAZETA DE ITATIBA, 08/03/1904).

Conforme a seção "Instrução" do jornal *Gazeta de Itatiba* (08/03/1904), a educação deveria começar no ambiente familiar, aos cuidados da mulher, que deveria pautar sua conduta na religião católica, mesmo o Estado tendo se tornado leigo.

Por um princípio de conexidade a educação é para a instrução o que esta é para aquela. Para obter-se, porém, uma instrução correspondente à aspiração dos espíritos adiantados e progressistas, é mister: primeiro que toda uma boa educação doméstica sob os moldes da moral, depois um pessoal docente digno de todo conceito, um professorado enfim que seja *honesto, dotado de toda moralidade, e que se imponha pelas suas virtudes cívicas, como levitas do bem*, e por último a intervenção do governo, visto como a instrução deve ser, indubitavelmente, uma de suas preocupações, como um ramo de serviço, de onde emana a prosperidade do povo. Na escolha do professor, quando entrar em jogo a competência e capacidade para ensinar, deve o governo pôr de parte a intervenção política que tudo aniquila, corrompe e estraga, dando somente valor a quem dispuser do grão de saber necessário e de ilibada reputação de moralidade, comprovada por actos não só da vida pública como também da vida privada.
Itatiba, - 1904.
Pestalozzine.

No artigo, a educação é associada ao progresso, à “prosperidade do povo”, e teria como pressuposto que os professores deveriam ter uma moral ilibada e uma postura cívica também. Ali sobressai ainda um alerta, quase uma denuncia, no momento em que seu autor preconiza que o governo não pode pautar a indicação dos professores a partir de intervenção política. Tal fato sugere que isso ocorria com frequência e seria motivo de descontentamento e tensão local.

Nesse sentido, propomos que a modernização urbana pela qual passaram algumas cidades no período, sobretudo no sudeste - e Itatiba não foi uma exceção; e a adoção e disseminação dos grupos escolares e de seu método de ensino intuitivo - pautado na educação dos sentidos, marcado por uma racionalidade produtiva do tempo, vão ao encontro do projeto político republicano, que seguia no rastro do avanço da modernidade (SEVCENKO, 1998)

A partir da criação do Grupo Escolar Coronel Júlio César, os jornais, e os almanaques locais passam a ceder espaços para a publicação de notas e artigos sobre a educação de uma forma geral, sobre o grupo escolar e as escolas particulares que haviam em Itatiba, informando sobre a rotina escolar de diretores e professores, sobre visitas recebidas, sobre matrículas e



festejos, dentre outras notícias. Há um direcionamento, pelos periódicos locais, das atenções dos leitores para a necessidade de instrução e alfabetização, na perspectiva de que ambas garantiriam ascensão e distinção sociais.

A instrução rural

A ninguém é dado avaliar os altos benefícios que trazem ao nosso país escolas rurais, raramente providas devido às sérias dificuldades que lutam os professores encarregados de tão nobre missão, nesses centros onde a vida é um difícil problema. A população agrícola de nosso país, é, em sua maioria completamente ignorante, alheia em sua maioria aos preceitos de sociabilidade.

As câmaras municipais, devem como a nossa, espalhar a instrução popular nesses centros, onde só reina a indolência, tendo como companheira inseparável a miséria com todos seus horrores. É uma calamidade o que se nota em nossos bairros rurais: crianças em o mais triste estado de ignorância, entregues a mais desordenada indolência percorrendo as propriedades mais abastadas em busca de um pedaço de pão, unicamente porque seus genitores vivem preocupados com os tradicionais mutirões, educação herdada de seus antepassados.[...]

Oxalá, que às câmaras municipais, tratem deste problema com o necessário interesse, fazendo de suas escolas, um foco de luz e progresso (A REACÇÃO, 26/02/1911).

O artigo anterior traz marcas de um preconceito que começou a ganhar maior vigor com a urbanização crescente do estado de São Paulo, a ideia de que no campo reinava a indolência exclui de visibilidade e valorização todo o trabalho necessário para garantir o cultivo e exploração da terra e o cuidado dos rebanhos, para além do que, revela que havia uma população rural, em particular formada por crianças, que passava fome justamente em um momento em que os periódicos locais preconizavam e comemoravam o progresso de Itatiba. Esse artigo desvela as contradições do período. Ainda, quando seu autor denuncia a permanência dos mutirões nas relações de trabalho rural, ele flagra uma organização de trabalho que não se fia pelo salário e racionalidades fabris, algo instigante de se pensar, posto que naquele momento a exploração do café nas fazendas de Itatiba estava no auge, de acordo com os periódicos pesquisados, e a produção cafeeira, nas primeiras décadas do século XX, já havia incorporado muito da racionalidade capitalista na administração de seus recursos e trabalhadores. Logo, diante do prelúdio republicano, do desejo de progresso, “[...] o passado, as tradições, os grupos populares e todos os sinais da sua presença se tornaram fontes de vergonha, mal-estar e indignação, manchas que conspurcavam a ordem e o progresso” (SEVCENKO, 1998, p. 31).

Para além do que, o artigo alerta o leitor mais atento para o fato de que, muitas famílias da zona rural, não tinham ainda apreço pela educação escolar. Esta, que com os grupos escolares passará a impor rigidamente às famílias um calendário escolar e um horário de aulas que nem sempre seguiam ao encontro dos afazeres e colheitas rurais, para os quais o trabalho infantil era necessário. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola



primária no Brasil (FARIA FILHO; VIDAL; 2000) A educação escolar foi vista como a solução de muitos problemas nacionais, mas ela não foi garantida aos diferentes segmentos sociais.

OS GRUPOS ESCOLARES: DOS PROJETOS PILOTOS ÀS INTENCIONALIDADES REPUBLICANAS E DISPUTAS LOCAIS, À LUZ DE IDEAIS DA MODERNIDADE

Ao estudar a história dos grupos escolares no Brasil , em particular no Estado de São Paulo, entre fins do século XIX e primeira década do século XX, nos deparamos com uma arquitetura cuja linguagem traz marcas características de valores estéticos da época, valorizados por uma dada concepção de civilização e progresso.

Os grupos projetados nas cidades de Bragança Paulista, Taubaté, Jaú, Mogi das Cruzes, Pindamonhangaba, Caçapava, São Simão, Santa Bárbara, Cajuru e muitos outros, entre estes o grupo escolar Coronel Júlio César, de Itatiba, possuem projetos arquitetônicos semelhantes e foram projetados sob a responsabilidade de José Van Humbeeck, o arquiteto com mais extensa produção na antiga Superintendência de Obras Públicas (CORRÊA, NEVES; MELLO, 1991).

Segundo Corrêa, Neves e Mello (1991), as fachadas das escolas projetadas por José Van Humbeeck possuem características muito semelhantes, destacando-se pela simplicidade estilística formal do neoclássico.

José Van Humbeeck destaca-se também como autor dos primeiros projetos para grupos escolares de um único pavimento.com todos os corredores abertos, possibilitando visualizar a circulação de pessoas no interior do prédio, bem como o que acontecia no transcorrer do período letivo. Os engenheiros Francisco Homem de Mello e Pedro Soares de Camargo foram os responsáveis pela obra do Grupo Escolar de Itatiba (ALMANACH DE ITATIBA, 1916). Vários outros prédios construídos então pelo governo estadual, em diferentes cidades paulistas, seguiram o mesmo estilo arquitetônico - eclético, com elementos neogóticos e neoclássicos (OLIVEIRA, 2007). Outro aspecto a ser destacado é que, naquele contexto sociocultural,

A racionalização burocrática - divisão do tempo e do trabalho escolares - e a gestão racional do espaço coletivo e individual fazem da escola um lugar em que adquirem importância especial a localização e a posição, o deslocamento e o encontro dos corpos, assim como o ritual e o simbólico (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 80).

A decisão de instalar uma escola em determinado logradouro e não em outro seguia em direção as preocupações com: as condições higiênicas, climáticas, topográficas, de ventilação, de iluminação, de localização central do terreno escolhido; sendo assim, a arquitetura cumpriu outra função, além de abrigar salas de aula, contribuiu com a implementação de uma racionalidade escolar que seguia ao encontro da implementação de uma educação seriada e o



disciplinamento dos corpos. O modelo escolar dos grupos escolares impôs o agrupamento de classes isoladas num único prédio escolar, formando-se classes de acordo com a idade e nível de aprendizagem.

O GRUPO ESCOLAR DE ITATIBA: CORONEL JÚLIO CÉSAR

A criação do primeiro Grupo Escolar de Itatiba se deu em 1896. Neste ano haviam vinte e seis grupos escolares em funcionamento no estado e mais sete em via de instalação (VENDRAMIN, 2009). A cafeicultura trouxe o desenvolvimento para Itatiba, plantado em larga escala nas fazendas locais. Dentre os fazendeiros mais empenhados na construção do grupo escolar em Itatiba temos o Coronel Júlio César de Cerqueira Leite, chefe do Partido Republicano local, que tinha grande prestígio junto a seu conterrâneo campineiro Manuel Ferraz de Campos Salles, presidente da Província de São Paulo, e que viria a ser presidente do Brasil.

A amizade política com o republicano Campos Salles facilitou-lhe a criação do primeiro Grupo Escolar em Itatiba (SANGIORGI, 1969), por meio do Decreto Estadual nº 218, de 28 de julho de 1894. Contudo, tal iniciativa contou também com a interferência de outro político influente, o senador estadual Antônio de Lacerda Franco (Partido Republicano Paulista – PRP, eleito pela primeira vez em 1892), o qual garantiu que Itatiba fosse incluída entre as cidades do interior que seriam beneficiadas pelo presidente do Estado de São Paulo, Campos Sales (PRP, 1896-1897), com a construção de um Grupo Escolar.

Para Souza (1998, p. 93),

Motivações políticas podem ser apontadas como justificativas para a criação dos grupos escolares em determinadas localidades. Evidentemente, a legislação previa a concessão de prioridade às localidades que contribuíssem com terrenos e donativos para a instalação das escolas. No entanto, a autorização do Conselho Superior, tendo em vista os critérios de prioridade, era subestimado, uma vez que a determinação da criação de escola constituía um ato do governo. (Souza, 1998, p. 93)

A instalação do Grupo data de 1º de julho de 1896 e que a Lei ou Decreto de sua fundação foi publicado no Diário Oficial de 13 de maio de 1896. Sua denominação inicial foi “Grupo Escolar Coronel Júlio César”¹ (13/05/1896), posteriormente, com a extinção dos grupos

¹ Júlio César nasceu em 1845 na Fazenda Pau d’Alho, em Campinas. Era irmão do general Francisco Glicério, que liderava o Partido Republicano Federal (PRF) e dava apoio a Floriano Peixoto. Partido que apoiava uma política industrialista. Já o Partido Republicano Paulista (PRP), corrente política formada por agricultores, era liderado por Jorge Tibiriçá, que apoiava Campos Sales, defendendo nesse período, o ponto de vista mais conservador (MEDEIROS, 2013). Júlio César fundou e liderou o PRF em Itatiba até 1897. Quando houve a cisão no Partido Republicano Federal. A presidência do partido local foi substituída por Francisco Rodrigues Barbosa, que se tornou seu rival. Júlio César de Cerqueira Leite faleceu no dia 2 de maio de 1922, na cidade de Campinas.



escolares passou a denominar-se “E.E.P.G. ‘Coronel Júlio César’”, de acordo com a resolução da Secretaria Estadual nº 23/76, de 27 de janeiro de 1976², publicada em 28/01/1976.

No *Almanach* de 1905 encontramos referenciais ao Grupo Escolar informando que ele funcionava desde treze de maio de 1896 e que tinha por volta de quatrocentos alunos de ambos os sexos matriculados.

O novo edifício do primeiro Grupo Escolar de Itatiba foi construído na rua Rangel Pestana, situada na trama urbana central da cidade; ficando próximo da atual Praça José Bonifácio (antigo Largo da Cadeia, Praça da Câmara Municipal), da Igreja Matriz, a localização privilegiada do grupo denotava mais um elemento que o caracterizava como fruto do projeto republicano. Buffa (2002) e Pinto (2002, p. 43-44) pontuam que a escolha dos terrenos era criteriosa: “[...] quadras inteiras ou grandes lotes de esquina que proporcionassem uma visualização completa do edifício e permitisse múltiplos acessos”. Os terrenos onde foram implantados os grupos escolares localizavam-se “[...] em regiões nobres, esses edifícios marcam, definitivamente, pela imponência e localização, seu significado no tecido urbano”.

A pedra fundamental do Grupo Escolar foi colocada em 30 de dezembro de 1906, e os engenheiros Pedro Soares de Camargo e Francisco Homem de Mello, foram contratados para construir o edifício, que foi concluído em 1908 (ALMANACH DE ITATIBA, 1916, p. 59). Nesse período, estava na presidência do estado Jorge Tibiriçá (1904-1908), que pertencia ao PRP. O prédio mereceu elogios da imprensa itatibense em diferentes notícias publicadas no período.

Os grupos escolares perpetuaram uma memória dos republicanos, que foi disseminada pela imprensa da época, ligada a eles, a exemplo do *Almanach* de 1916, que afirmava a excelência da República e sua superioridade frente à monarquia, em decorrência do modelo educacional criado com os grupos escolares. Estes deram visibilidade à República e eram tomados como signos do progresso e da modernidade, pelos republicanos.

Sob tal perspectiva, concordamos com Escolano (2001, p. 28) quando nos propõe que:

Não apenas o espaço-escola, mas também sua localização, a disposição dele na trama urbana dos povoados e cidades, têm de ser examinada como um elemento curricular. A produção do espaço escolar no tecido de um espaço urbano determinado pode gerar uma imagem da escola como centro de um urbanismo racionalmente planejado ou como uma instituição marginal e excrescente. (Escolano, 2001, p. 28)

² Gestão do governador do estado Paulo Egydio Martins.

E, endossamos quando o mesmo autor (2001, p. 30) afirma que a cidade:

[...] é um constructo gestado entre interesses e conflitos, apesar do qual o entremeado de racionalidades e irracionalidades em que ela se materializa constitui uma parte importante, decisiva, do currículo não cursado, uma fonte silenciosa de ensinamentos. (Escolano, 2001, p. 30)

Cumpre lembrar ainda que

Uma vez que a organização dos grupos escolares estabelecia a reunião de várias escolas primárias de uma determinada área em um único prédio, a administração pública entendeu ser um benefício financeiro aos seus cofres o fato de não ter que arcar com os aluguéis das diversas casas que abrigavam as escolas isoladas. (BENCOSTA, 1996, p.70)

A data de inauguração oficial do Grupo Escolar foi 21 de abril de 1909. Em sessão solene, com a presença do diretor, corpo docente e alunos, foi formalizada a inauguração. Em seguida, houve uma festa literária e musical da qual estes participaram.

A imagem do Grupo Escolar Coronel Júlio César estampada na página do *Almanach* de 1916, é apresentada a seguir. A imagem visual destaca a imponência arquitetônica do prédio na relação com o entorno e as janelas amplas e simétricas em grande número, características arquitetônicas destinadas a garantir a iluminação e ventilação. Como destaca Carvalho (2003), os edifícios dos grupos escolares tinham que ser amplos, bem iluminados, com materiais escolares em profusão e inéditos, evidenciando todo o progresso que a nova ordem política instaurava, ou seja que os republicanos desejavam. Observando a imagem, percebe-se, pela construção do muro, que o grupo pesquisado foi construído num terreno íngreme, tanto quanto que na proporção com o tamanho da pessoa que caminha pela calçada lateral, pode-se considerar as dimensões do prédio e sua volumetria, para aquela época, eram monumentais.



Fonte: *Almanach de Itatiba*, 1916, p. 57.

A par de tais observações, destaca-se que de acordo com Escolano (2001, p. 26)

A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina, e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos. Ao mesmo tempo, o espaço educativo, refletiu obviamente as inovações pedagógicas, tanto em suas concepções gerais como nos aspectos mais técnicos. (Escolano, 2001, p.26)

A arquitetura escolar da época era fruto do projeto educacional republicano, constituía-se, dessa forma, também num elemento da então propalada modernização do ensino, diante da nova ordenação do espaço, das práticas e saberes escolares.

De acordo com Oliveira (2007), a arquitetura desses grupos escolares unia racionalidade econômica e funcionalidade a determinados padrões estéticos. Considerando a necessidade de construir rapidamente muitos edifícios para atender ao grande número de alunos, combinado ao reduzido corpo técnico e aos baixos custos, o procedimento adotado pelo Departamento de Edifícios e Obras Públicas (DOP) do Governo do Estado de São Paulo, priorizou que a construção dos edifícios escolares se pautasse pelos projetos-tipo, determinados pelo DOP que seguiam determinações governamentais. A diferenciação na execução de tais projetos, nas diferentes cidades paulistas, residia nas fachadas e ornamentação adotada, além de adequação aos perfis de terrenos.

A característica marcante da arquitetura destes projetos-tipo era a simetria da planta, a separação dos alunos por sexo: a ala masculina e a feminina, com entradas distintas e separadas internamente, sendo marcada, no exterior, por um frontão. Essas características são evidentes na imagem abaixo do Grupo Escolar Coronel Júlio César.

Figura 02: Fachada do Grupo Escolar Coronel Júlio César.



Fonte: Arquivo Histórico da E. M. E. B. “Coronel Júlio César”.



Essa imagem visual (sem data e autoria), pertence ao Arquivo Escolar, apresenta a fachada do grupo, evidenciando a sua parte frontal por inteiro. Além disso, do ângulo que a fotografia foi produzida tem-se a impressão que o terreno é mais plano, diferentemente da imagem anterior, do *Almanach* de 1916.

O prédio do antigo Grupo Escolar Júlio César, foi identificado como um dos representantes da “Arquitetura Escolar Paulista da República Velha”, o que lhe garantiu ter sido tombado por determinação do CONDEPHAAT – Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado de São Paulo; conforme publicação do Diário Oficial do Estado de São Paulo, do dia 7 de agosto de 2002, páginas 1 e 52, sendo a Resolução de Tombamento de nº 60, de 21 de julho de 2010.

Livro do Tombo Histórico: inscrição nº 377, p. 103 a 110, 05/09/2011.

Código Sec. Est. Educ.: 05.81.101

O Grupo Escolar Coronel Júlio César foi criado em 13 de maio de 1896 e instalado em 1º de julho do mesmo ano, em imóvel alugado pela Câmara Municipal. Construído posteriormente, o atual prédio faz parte de um conjunto de projetos de autoria de José Van Humbeeck. [...] (Resolução de Tombamento de nº 60, 2010)

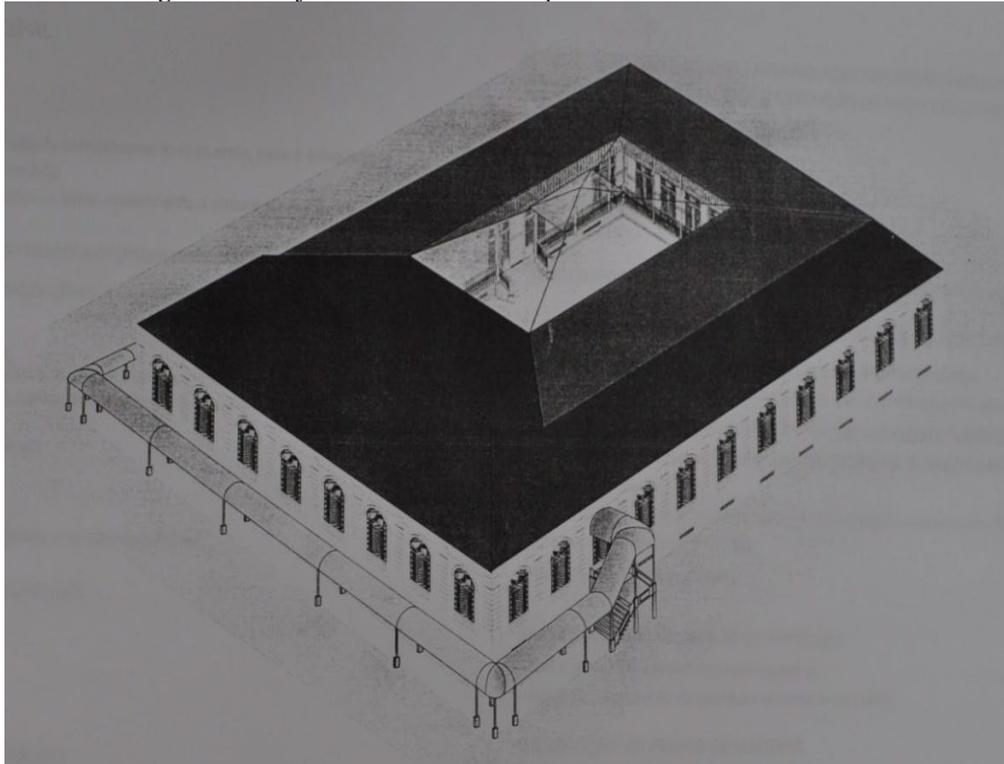
No mesmo documento, mais adiante, pode-se ler que o prédio do grupo compõe um:

[...] conjunto de 126 escolas públicas construídas pelo Governo do Estado de São Paulo entre 1890 e 1930 que compartilham significados cultural, histórico e arquitetônico. Essas edificações expressam o caráter inovador e modelar das políticas públicas educacionais que, durante a Primeira República, reconheceram como inerente ao papel do Estado a promoção do ensino básico, dito primário, e a formação de professores bem preparados para tal função. Quanto às políticas de construção de obras públicas, são representativas pela estruturação racional de se instalar edificações adequadas ao programa pedagógico por todo o interior e capital do Estado. (Resolução de Tombamento de nº 60, 2010)

O processo de restauração do grupo foi realizado no ano de 2000, pelo arquiteto Marcello Pucci. Teve como colaboradores os arquitetos Alessandra Esteves, Silvia Pannunzio, Marcelo Oliveira, Hélio Braga Júnior e o *designer* de perspectiva Michel Yves Seiler. A restauração desse grupo contou com a execução e pintura das paredes, o tratamento da estrutura da cobertura sem forro, revisão da rede elétrica, limpeza do piso hidráulico, pátio central da edificação, remoção do piso do pátio, execução de piso de cimento queimado, demolição da cobertura de acesso aos banheiros, demolição de alvenaria em vãos de janelas originais e execução de caixilharia em ferro, conforme modelo existente, demolição dos degraus das escadas e tratamento da estrutura de madeira. Foram agregadas à obra original uma escada metálica solta do edifício, uma cobertura de policarbonato e respectiva estrutura metálica. O projeto de restauração fez algumas alterações na estrutura do prédio, como é possível observar nas imagens a seguir:

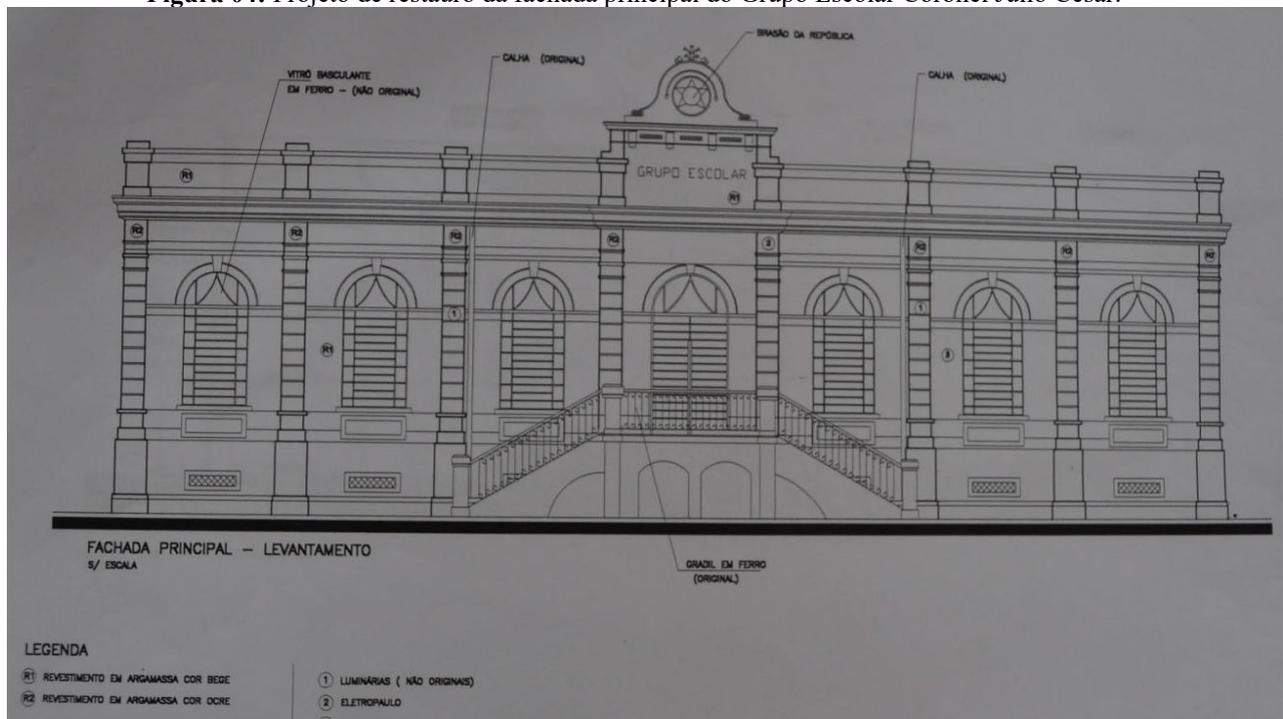


Figura 03: Projeto de restauro do Grupo Escolar Coronel Júlio César.



Fonte: Instituto de Recuperação do Patrimônio histórico no Estado de São Paulo. Localizado no Arquivo Histórico da E. M. E. B. “Coronel Júlio César”.

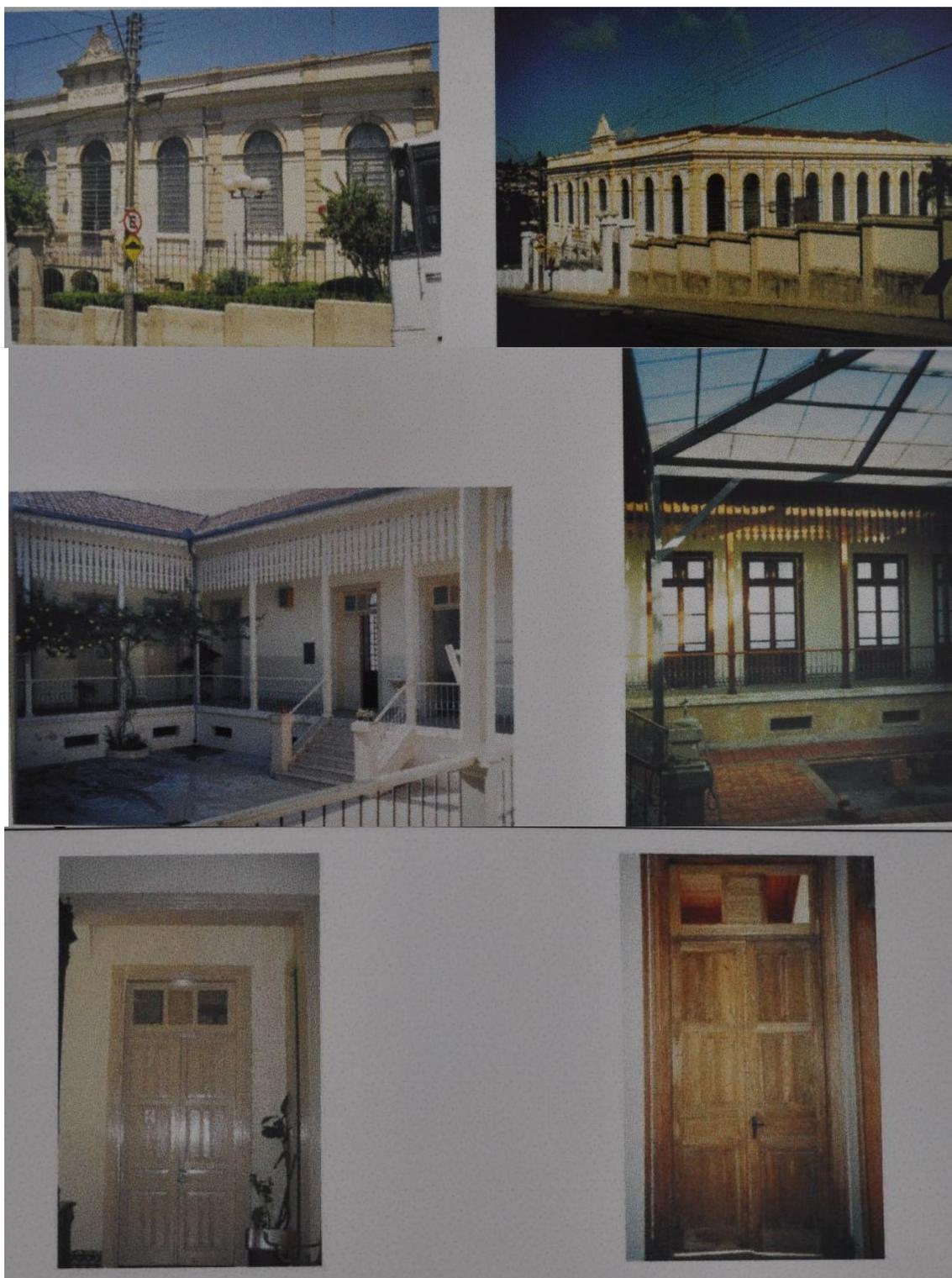
Figura 04: Projeto de restauro da fachada principal do Grupo Escolar Coronel Júlio César.



Fonte: Instituto de Recuperação do Patrimônio Histórico no Estado de São Paulo. Localizado no Arquivo Histórico da E. M. E. B. “Coronel Júlio César”. Localizado no Arquivo Histórico da E. M. E. B. “Coronel Júlio César”.



Figura 05: Restauração do grupo escolar: situação anterior e posterior ao restauro.



Fonte: Instituto de Recuperação do Patrimônio histórico no Estado de São Paulo.
Localizado no Arquivo Histórico da E. M. E. B. “Coronel Júlio César”.

Figura 06: Prédio atual do Grupo Escolar Coronel Júlio César, após restauro.



Fonte: Arquivos da autora.

Chamamos a atenção para o fato de que o próprio laudo do tombamento toma o projeto republicano paulista dos grupos escolares como referência da excelência, assim como foi aclamado na época pelos seus defensores, endossando plenamente o que foi preconizado no passado pelos republicanos paulistas - o que sinaliza a necessidade de lembrarmos de que, para além deste projeto educacional hegemônico, na época, haviam outras outras formas de educar e de pensar a educação no País; dentre as quais salientamos a existência de escolas isoladas que não adotavam o método intuitivo e nem o ensino graduado e a proposta libertária de educação.

Souza (1998, p. 91) afirma que os grupos escolares foram representantes da política republicana de valorização da escola pública graduada:

[...] dessa forma, eles conferiam a um só tempo: visibilidade à ação política do Estado e propaganda do novo regime republicano. Criar um grupo escolar tinha um significado simbólico muito maior que a criação de uma escola isolada, cuja precariedade mais se assemelhava às condições das escolas públicas do passado imperial com o qual o novo regime queria romper. Em certo sentido, o grupo escolar, pela sua arquitetura, sua organização e suas finalidades aliava-se às grandes forças míticas que compunham o imaginário social naquele período, isto é, a crença no progresso, na ciência, e na civilização. (Souza, 1998, p. 91)

Os grupos escolares projetados e tomados enquanto “templos do saber” da modernidade, pois reuniam todas as práticas e conjunto de saberes, de projetos educativos num só ambiente, ressaltando o modelo de escola seriada (FARIA FILHO, VIDAL, 2000; SOUZA, 1998).



CONCLUSÃO

O grupo escolar atendeu a uma demanda política de posicionamento não só em relação ao antigo, ao arcaico que os republicanos consideravam em relação à monarquia, mas serviu como símbolo dentro de uma tensão gerada dentro do próprio partido republicano.

A coexistência de interesses políticos plurais, a escola passando por um deslocamento tanto geográfico como de seu significado dentro da cidade – de símbolo da falência monárquica (escolas isoladas), para símbolo de modernidade (grupo escolar), para um símbolo de tensão e conflito em relação ao posicionamento político, gerando vários apagamentos – das escolas, de seus lugares e sentidos. A tentativa de apagamento das escolas isoladas parece ser proposital, tentativa que sugere um projeto intencional de o que era considerado velho, arcaico, antiquado para a modernidade e progresso almejado por uma classe específica e com interesses bem delineados nas linhas dos jornais (que, durante esta pesquisa, se demonstraram mais do que apenas veículos de informação, mas veículos de doutrinação de corpos e sentidos, alienação e propagação de uma visão de mundo liberal – o pensamento defendido pela República então instituída). A disputa pelo nome do grupo escolar é indício de uma guerra de símbolos em vários matizes: a docilização dos sentidos mediante a imponência do prédio, um educar através de seu posicionamento na cidade e leis de costumes matizados pelos periódicos do período pesquisado.

REFERÊNCIAS

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **História e memórias da educação no Brasil**, 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996. v. 3.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a República e outros ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CORRÊA Maria Elizabeth Peirão; NEVES, Helia Maria Vendramini; MELLO, Mirela Geiger de (Org.). **1890-1920 : a arquitetura escolar paulista**. 1. ed. São Paulo: FDE, 1991.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: VIÑAO FRAGO, Antonio. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura escolar como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 193-4, maio-ago. 2000.

GABUARDI, Lucimara Rasmussen. **Itatiba na História: 1804-1959**. Campinas, SP: Pontes; Itatiba, SP: Bobst Group, 2004.



ITATIBA (SP). Museu Histórico Municipal "Pe. Francisco de Paula Lima". **Almanach de Itatiba**. 1905. 1 jornal impresso, preto e branco.

_____. Museu Histórico Municipal "Pe. Francisco de Paula Lima". **Almanach de Itatiba**. 1916. 1 jornal impresso, preto e branco.

_____. Museu Histórico Municipal "Pe. Francisco de Paula Lima". **A Reacção**. 1911. 1 jornal impresso, preto e branco.

_____. Museu Histórico Municipal "Pe. Francisco de Paula Lima". **Gazeta de Itatiba**. 1904. 1 jornal impresso, preto e branco.

MARQUES, Juliano Ricardo. **Jundiaí, um impasse regional** – o papel de Jundiaí entre duas regiões metropolitanas: Campinas e São Paulo. 2008. 178 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

NAVARRA, Wanda Silveira. O uso da terra em Itatiba e Morungaba. 1977. f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1977.

OLIVEIRA, Fabiana Valeck de. **Arquitetura escolar paulista nos anos 30**. 2007. 140 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SANGIORGI, Diloca Ferraz. **Conheça sua cidade: um pouco da história de Itatiba**. São Paulo: Vanguarda, 1969.

SEVCENKO, Nicolau. O prelúdio republicano, astúcias da ordem e ilusões do progresso. In: SEVCENKO (Org.). **História da vida privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

VENDRAMIN, Melissa Toffani Magalhães. **Os primórdios da educação em Itatiba, SP, 1830-1930: imagens locais e fontes educacionais**. 169 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

VIDAL, D. G.; FARIA FILHO, L. M. **As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

VINÃO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: arquitetura como programa**. 2. ed. Tradução de Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SITES

A Cidade de Itatiba. História. Prefeitura Municipal de Itatiba. Disponível em: <<http://www.itatiba.sp.gov.br/acidade/historia>>. Acesso em: 20 out. 2014.

Processo de tombamento. Disponível em: <<http://www.cultura.sp.gov.br/portal/site/SEC/menuitem.bb3205c597b9e36c3664eb10e2308ca0/?vgnnextoid=91b6ffbae7ac1210VgnVCM>>



1000002e03c80aRCRD&Id=b88c91cc051e4410VgnVCM1000008936c80a>. Acesso em: 6 nov. 2015.

CAPÍTULO 6

AS CONTRIBUIÇÕES DE BASES CONCEITUAIS EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA PARA O PROFEPT

José Henrique Duarte Neto

RESUMO

Este texto é uma reflexão crítica dos procedimentos didático-pedagógicos que organizam o trabalho educativo em sala de aula e os fundamentos teórico-metodológicos a partir dos quais abordamos o conteúdo da disciplina Bases Conceituais em EPT. O texto se estrutura em três dimensões: ético-política; didático-pedagógica e teórico-metodológica. Baseado no materialismo histórico e dialético, buscou-se tratá-las de modo articulado e indissociados da prática pedagógica. Fazemos uma apresentação das categorias que elencamos para o trato dos conteúdos disciplinares: trabalho, educação e ser social e estabelecemos o trabalho como princípio educativo e o ideário da Pedagogia Histórico-Crítica como organizadora do trabalho educativo.

PALAVRAS-CHAVES: Educação, trabalho, ser social, EPT

“Educar es depositar em cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido; es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente hasta el día en que vive...”

José Martí

INTRODUÇÃO

A produção deste texto pretende estabelecer, com os colegas que trabalham Bases Conceituais em EPT – Educação Profissional e Tecnológica - e demais docentes do programa – ProfEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica -, um diálogo reflexivo e crítico do trabalho educativo que desenvolvemos nesta disciplina, bem como refletir a respeito da prática pedagógica e do campo conceitual que entendemos estar proposto pelo programa da disciplina. Intenciona, também, indicar em que campo das teorias se situa o pressuposto ético-político que orienta nossas práticas e buscar estabelecer relações com as finalidades dos seus conteúdos.

Ressaltamos que o objetivo deste texto, antes de ser o de apresentar receituários didático-pedagógicos e conclusões a respeito da temática, é estabelecer um diálogo com os colegas docentes da área e do programa ProfEPT. Não é nosso desejo, no escopo deste texto, esgotar a temática que envolve a disciplina. Pretendemos pontuar alguns conteúdos programáticos, sugerir abordagens teórico-metodológicas e traçar, em linhas gerais, a nossa trajetória no trato com a matéria e apresentar as teorias que embasam as análises conceituais dos seus conteúdos propostos.



O objetivo da disciplina, sugerido em sua ementa, consiste, em última instância, em tratar das categorias e conceitos fundamentais da educação, em geral, e da educação profissional e tecnológica, em particular. Em outros termos, podemos afirmar que a disciplina em questão estabelece em torno de si o que se convencionou chamar de fundamentos. Sendo estes de natureza ontológica, histórica, gnosiológica, epistemológica, axiológica, etc. Como a própria nomenclatura da disciplina sugere, Bases Conceituais em EPT assume, no currículo do programa, a condição de disciplina articuladora das dimensões teórico-metodológicas, para o tratamento de suas categorias fundamentais, como **trabalho, educação, ser social**, etc. Ainda na disciplina, tratamos, brevemente, de nossa concepção de pesquisa, no âmbito da referência teórica-metodológica que desenvolvemos no texto.

Organizamos a disciplina a partir de alguns referenciais teórico-metodológicos que julgamos inerentes ao trabalho educativo, sendo estes orientadores de nossa prática pedagógica: **ético-político** (a formulação de uma concepção de mundo e de sujeito histórico, alicerçados na defesa de um projeto de educação articulado a um projeto de transformação social). **didático-pedagógicos** (pedagogia histórico-crítica, enquanto instrumento mediador que organiza o processo de ensino-aprendizagem); **epistemológico-gnosiológicos** (materialismo histórico e dialético como arcabouço teórico-metodológico de apreensão e explicação da realidade objetiva).

Esses elementos estruturantes do trabalho educativo são tratados de forma articulada. A ênfase em um ou outro aspecto se faz, apenas abstratamente, no exercício prático da docência, quando as situações particulares de condução da atividade exigem que seja abordada dessa maneira. Todavia, afirmamos que sendo o objeto de estudo a realidade objetiva, a totalidade concreta é a dimensão existencial que orienta, mesmo nas abordagens particularizadas, o trato com a dimensão em questão. Iniciar por um aspecto não invalida a relação que estabelecemos com as dimensões anunciadas, e outras que, no processo, vão surgindo. No desenvolvimento do texto, optei por apresentar algumas sugestões de referência que fundamentam a abordagem dos conteúdos/conhecimento disciplinares. Desse modo, mesmo correndo o risco de ser cansativo, optei em apresentá-las a fim de aprofundar as temáticas que surgem, inevitavelmente, no trabalho com os conteúdos programáticos.

Temos clareza das dificuldades em traduzir, para o âmbito de um texto, as complexas relações que se estabelecem nos espaços escolares e a dinâmica dos processos de ensino-aprendizagem, na sala de aula. Os lapsos de memória e as ausências de detalhes podem dificultar a representação da riqueza de relações que surgem e se estabelecem no convívio da



construção intelectual. Deste modo, o desafio de produzir um texto cuja finalidade é expressar algumas contribuições da disciplina de Bases Conceituais em EPT para o programa de mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), oferecido pela rede Federal de ensino, se reveste da mesma magnitude de tomar para si a tarefa de desenvolver a titularidade da disciplina, junto aos mestrandos. Mas, decidimos enfrentar esse desafio e trazer a nossa experiência ao crivo da crítica e das contribuições dos colegas do programa ProfEPT.

DIMENSÕES CONSTITUINTES DA DISCIPLINA DE BASES CONCEITUAIS EM EPT

Para nós, professores, o trabalho educativo requer uma postura ético-política. Nesse sentido, entendemos que a educação, em geral, e a educação escolar, em particular, como prática social materializada por meio do trabalho educativo, torna a escola um importante espaço para a disputa ideológica, política e cultural, sendo os conteúdos escolares importantes instrumentos para sedimentar, na direção da contra hegemonia, essa disputa. A opção teórica e a concepção de mundo a ela subjacente se constitui, de início, em uma postura ético-política do professor. Constitui objetivo de formação, nessa disciplina, a busca pela formação de uma concepção contra hegemônica como forma de interpretação da realidade e a consequente prática social daí advinda. No seu desenvolvimento, nos colocamos a seguinte questão: como a disciplina, por meio do trabalho intelectual, pressuposto da atividade docente, pode contribuir com a disputa cultural e ideológica em favor das classes populares e ajudar na conformação de uma consciência coletiva capaz de se posicionar em favor de um projeto de transformação social?

A abordagem didático-metodológica que definimos para tratar dos conhecimentos disciplinares referencia-se nos pressupostos da Pedagogia Histórico Crítica. Esse ideário pedagógico está alicerçado na crítica às ideias ou ao pensamento que negativiza a atividade de ensino e a transmissão do conhecimento científico pela escola. A partir de suas bases teóricas, nos posicionamos na crítica ao relativismo epistemológico e cultural e na indiferenciação dos conhecimentos que, na prática, contribui, em última instância, para o descrédito da ciência.

A dimensão epistemológica-gnosiológica, uma discussão que para nós é fundamental, por isso orientadora na abordagem dos conteúdos programáticos trata, de acordo com Marx & Engels (s/d) ¹, de compreender a questão essencial da filosofia moderna, ou seja, a relação

¹ A grande questão fundamental de toda a filosofia, em particular da filosofia moderna, é a relação entre o pensamento e o ser. [...]. Segundo a resposta que dessem a esta pergunta, os filósofos dividiam-se em dois grandes campos. Os que afirmavam o caráter primordial do espírito em relação à natureza [...] firmavam o campo do idealismo. Os outros, que viam a natureza como o elemento primordial, pertencem às diferentes escolas do materialismo (pp. 178-9)



ser e consciência social. A definição desse campo remete a que as demais dimensões do processo educativo também atendam a essa escolha. Referenciando-se no materialismo histórico e dialético, os conteúdos disciplinares são desenvolvidos a partir do estudo de três categorias: trabalho, educação e ser social. Sendo as duas primeiras concebidas como imanentes ao ser social. Desse modo, os aspectos ontológicos e históricos orientam a construção do entendimento conceitual dessas categorias, sempre pensadas numa formulação marxista de sociabilidade humana, no interior da qual essas categorias são forjadas e, ao mesmo tempo, são também expressões criadoras das dinâmicas dessa sociabilidade, no âmbito da categoria de modo de produção. Importante destacar que o fio condutor dessa abordagem é o trabalho como princípio educativo. Na dimensão da particularidade histórica, as categorias são tratadas no contexto da sociedade capitalista, em que a realidade brasileira é concebida nos marcos da divisão internacional do trabalho, em sua condição de país da periferia do sistema, na condição de capitalismo dependente.

DIMENSÃO ÉTICO-POLÍTICA NA CONFORMAÇÃO DE UMA CONCEPÇÃO DE MUNDO

Geralmente, na elaboração e apresentação de textos que expõem a prática pedagógica e cuja finalidade é a reflexão teórica, é comum iniciá-lo no campo mesmo da teoria que fundamenta os conteúdos programáticos. Entretanto, iniciaremos este texto a partir da explicitação de nosso posicionamento ético-político para, em seguida, trazer os aspectos didático-pedagógicos e, como terceira dimensão, a questão teórico-metodológica e as bases que fundamentam as abordagens destes conteúdos. O nosso esforço consistirá, de algum modo, em tratar essas dimensões sem perder os seus vínculos, na medida da impossibilidade de concebê-los isolados da prática educativa e da prática social. A nossa opção por iniciar pelo aspecto anunciado está de acordo com Frigotto (2000), em sua importante observação:

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. *A questão da postura, neste sentido, antecede ao método.* Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais. [...] Antes, pois, de responder à questão fundamental que sinaliza a natureza do processo dialético de conhecimento - como se produz a realidade social - é necessário responder-se qual a concepção que temos da realidade social. (p.77) (grifos nossos)



A nossa postura ético-política no trabalho educativo está relacionada a três aspectos: 1. Ao compromisso com a aprendizagem do estudante, com a qualidade do ensino, e isso diz respeito ao domínio e a uma abordagem adequada dos conteúdos; 2. A perspectiva de instrumentalização teórico-política dos educandos, mediada pelos conhecimentos mais desenvolvidos e dotados de significado e sentido social; 3. O entendimento de que o conhecimento é um importante instrumento para a luta na construção de uma sociedade igualitária. Esses aspectos, que orientam nossa prática educativa, sugerem a necessidade de, por meio do pensamento marxista, contribuir na formulação de uma concepção de mundo dirigida a conceber o homem como sujeito histórico e identificar, no presente momento, as necessidades históricas que emanam da atual sociabilidade humana. A exemplo da abordagem teórico-metodológica dos conteúdos programáticos e dos procedimentos didático-pedagógicos, a concepção de mundo que buscamos formular no desenvolvimento da disciplina, toma como referência o materialismo histórico e dialético. A unidade entre concepção de mundo e sujeito histórico vai se constituindo pela abordagem que estabelecemos para tratar das categorias centrais da disciplina: **trabalho, educação e ser social**, nas dimensões ontológicas e históricas. Isto porque, segundo Duarte (2016) “a concepção de mundo, ou visão de mundo, é constituída por conhecimentos e posicionamentos valorativos acerca da vida, da sociedade, das pessoas (incluindo-se a autoimagem) e das relações entre todos esses aspectos”. (p. 99). O processo formativo que toma o ser social como sujeito do processo de sociabilidades é objeto de disputa ideológica que formata a concepção de mundo do sujeito histórico². O marxismo concebe o *ser social* não apenas no que ele é, mas no que ele pode vir a ser. A dimensão histórica estabelecida nessa abordagem o caracteriza como um ser de possibilidades, que transcende a imediaticidade de sua existência e o projeta para o futuro. Desse modo, institui-se a ideia do ser social como sujeito histórico que reúne em si a tripla condição de *ser* que foi, que é e que pode vir a ser. A construção da concepção contra hegemônica de mundo é dirigida por nós, em dois âmbitos, de forma articulada: didático-pedagógico e no campo teórico-epistemológico.

No primeiro, tratamos de não restringir a disciplina a uma questão de simples apropriação do conhecimento – muito menos qualquer conhecimento –, em uma perspectiva abstrata, academicista, de fortes traços escolásticos. Mas, relacionar e colocar no âmbito da realidade concreta esses conhecimentos, oferecendo sentido prático à disputa, de modo que os

² Esse(a) conceito/categoria como parte constituinte do ser social é desenvolvido(a) por nós, no trato da relação dialética entre trabalho, educação e ser social, como causalidades e desfechos da sociabilidade humana. Concebemos o sujeito histórico, como indivíduo do seu tempo, capaz de identificar e, ao mesmo tempo, ser portador das necessidades históricas e das possibilidades de ações na concretização dessas necessidades, dirigidas à construção de ideias e práticas direcionadas à transformação social.



objetivos conceituais da disciplina estejam articulados com as necessidades sociais dos estudantes e que estes se identifiquem com as possibilidades e as necessidades do sujeito histórico. Já temos percebido que o marxismo, como instrumento de elevado valor epistemológico, que explica de forma consequente a realidade, e também como portador de uma ética política comprometida com a transformação social, quando bem apropriado pelos mestrandos, tem um forte valor/apelo pedagógico. No segundo aspecto³ é a prática social que caracteriza o capitalismo, em geral, e a sociedade brasileira em particular, informando o conteúdo da particularidade histórica que contribui para a formação e, para a prática, desse sujeito histórico. Essa dupla dimensão da formação está fundamentada, de acordo com Martins (2008) na ideia de que, *“a concepção de mundo está, naturalmente, sujeita à dialética dinâmica societária da transformação- conservação da formação econômica e social, isto é, pode estar a serviço da hegemonia vigente ou mesmo servir como elemento contra hegemônico.”* (p.295.)

A concepção de mundo que buscamos trabalhar é contra hegemônica. Isso requer uma abordagem com base na crítica radical dos pressupostos históricos que constituem as bases sociais da sociedade burguesa, particularmente, na dimensão da crítica das estruturas sociais e às ideias que daí brotam, sendo conformadas e disseminadas no seio dessa sociedade, servindo como instrumento hegemônico de dominação, por meio de um comportamento caracterizado pelo conformismo ativo, que se mescla entre a passividade e a concordância com as explicações que justificam o atual Estado de vida. As ideias têm uma base social, isto é, significa que estão relacionadas a uma forma de existência humana que corresponde, em última instância, às formas que determinadas sociedades, historicamente, se organizam a fim de responder as necessidades de produção e reprodução da vida. Do modo como se organizam, por meio de suas relações, surgem as ideias que buscam explicar e justificar essas relações, constituindo-se, em forma coletiva de interpretar a realidade e de reproduzi-la na relação que estabelece com as bases materiais, por meio das quais se reproduzem materialmente a vida, em geral, e as estruturas sociais daquela época. Desse modo, as ideias que "explicam" o mundo são engendradas no momento histórico em que as relações ocorrem, são elaboradas pelos homens reais, envolvidos nas relações sociais. As ideias, e nelas o objetivo de "explicar" a realidade, são parte constituinte do modo de vida que se estabelece historicamente. Apesar da existência "exteriorizada" das relações que reproduzem o modo de produção e da vida, as ideias atuam em relação direta de colaboração nesse processo de reprodução. Se é verdade que não são as ideias

³ A dimensão teórico-metodológica será apresentada e desenvolvida no tópico seguinte.



que determinam as formas de existência social, não é menos verdade que essas não contribuem para a manutenção e reprodução dessas formas de existência. Marx e Engels (2005) já falava sobre o poder extraordinário que as ideias exercem nos processos de manutenção ou mudanças sociais, quando ganham materialidade na ação coletiva.

Entretanto, cabe destacar que *“a mudança, substantivamente, é sempre mudança política. Mudança requer luta e luta social entre classes”*. Segundo Fernandes (2020), o educador se educa em grande parte por sua ação militante, colocando-se na situação de cidadão de uma sociedade capitalista dependente e com problemas especiais.

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E OS PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS DE BASES CONCEITUAIS EM EPT

Os nossos procedimentos didático-pedagógicos são orientados pela Pedagogia Histórico-Crítica. Esse ideário pedagógico, como exaustivamente tratado pela literatura da área Saviani & Duarte (2012), Saviani (2005), Marsiglia (2011), Marsiglia & Batista (2012), não se restringe a um conjunto de técnicas de ensino. Está fundamentado em uma concepção de homem, de mundo e de educação, cujo referencial teórico-metodológico é o marxismo. Desse modo, já na apresentação do programa da disciplina, buscamos desenvolver reflexões a respeito dos procedimentos didático-pedagógicos que orientarão as nossas atividades, bem como refletir a respeito da organização do trabalho pedagógico na sala de aula explicitando as relações, de natureza dialética, que se estabelecem nos componentes do processo de ensino aprendizagem. A definição de trabalho educativo apresentada por Saviani (2005) nos dá os indícios dessas unidades procedimentais:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, **à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos** da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, **à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo.** (p.21) (grifos nossos)

Para além das finalidades da educação explicitadas, observamos na definição de trabalho educativo, a dinâmica contida na relação conteúdo/método, em que se expressa a unidade dialética, mediada pelo objetivo. Na perspectiva do marxismo essa relação é tratada de modo que o materialismo histórico é tomado como teoria explicativa da sociabilidade humana, em suas múltiplas formas de existência e de determinações, e a dialética como método para o conhecimento, cujo processo é resultado de uma interação constante entre os objetos a conhecer e a ação dos sujeitos que procuram compreendê-los. Entretanto, a dinâmica do



processo de ensino-aprendizagem pode sugerir dialéticas distintas. Pode-se conceber, por exemplo, o par dialético objetivo/conteúdo, mediado pelo método, a fim de materializar o trabalho educativo por meio da apreensão da totalidade concreta como objetivo de estudo.

O trato pedagógico-epistemológico dado ao conteúdo definido para a disciplina é antecedido pelo diálogo com os mestrandos de modo a buscar estabelecer, como ponto de partida, a compreensão da educação como prática social e como categoria de análise da realidade e, nesse âmbito, identificar as suas finalidades. Isso porque a nossa experiência como docentes, na formação de professores, nos ajuda a tratar os conteúdos disciplinares na perspectiva de articular o significado conceitual com o sentido social do conhecimento.

No momento da apresentação do programa, desenvolvemos o diálogo, procurando estabelecer as finalidades da educação por meio de algumas questões que julgamos importantes: 1. Quem formamos? 2. Para que formamos? 3. Com que formamos? 4. Como formamos? Como se pode perceber, as questões formuladas estabelecem relações, de algum modo, com alguns elementos constituintes do processo de ensino-aprendizagem. Compreendemos a formação, na perspectiva de Duarte Neto (2013) como processos de apropriação e objetivação, realizados pelos sujeitos, em momentos concomitantes, em que, num primeiro instante, abstrai e apropria-se ativamente das relações que interconectam os nexos causais da realidade para, em seguida, objetivá-los, com vistas a depositar nessas relações elementos novos, resultantes de confrontos feitos pelo sujeito no plano de sua subjetividade, entre as experiências já acumuladas e os desafios que se lhes apresentam. A formação como atividade realizada sempre na tentativa, ao mesmo tempo, espontânea e intencional, de natureza coletiva e individual; universal e parcial, de responder às necessidades do ser social. A fim de oferecer materialidade a essa dinâmica, trazemos para o plano concreto das relações humanas e sempre elegemos a prática social que caracteriza o capitalismo, em geral, e a sociedade brasileira, em particular, como o argumento político que deve estar articulado ao conteúdo, objeto do conhecimento escolar.

No campo das teorias didático-pedagógicas, de orientação crítica, o objetivo de ensino surge como necessidade de aprendizagem, que se concretiza por meio da apropriação pelo estudante, dos conteúdos programáticos. Na medida em que vamos problematizando, vamos simultaneamente, instrumentalizando. Isso porque o conteúdo da problematização é também conteúdo da instrumentalização. Nesse processo, o conteúdo não se separa do método, tampouco dos objetivos ou das finalidades da formação. O materialismo histórico e dialético, como base teórico-didática e metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica, permite conceber a unidade entre teoria e método como atividade organizada e sistemática do trabalho educativo.



Nesse caso, a teoria corresponde a uma abordagem com base no materialismo histórico e o método de construção do conhecimento pressupõe a dialética da realidade objetiva em uma motilidade dinâmica, que busca apreender as causalidades que dão origem ao movimento da realidade transpondo-o, por meio da abstração, para o pensamento. Nesse processo, buscamos superar o estágio da representação e ascender ao plano dos conceitos, de modo que as representações, enquanto particularidades da realidade, quando elevadas à dimensão de conceito, passem a representar a dimensão de universalidade da realidade humana. Nessa dinâmica do trato com o conhecimento, a unidade conteúdo/forma é assimilada pelo estudante, enquanto conhecimento e também como modo de conhecer, possibilitando o desenvolvimento gnosiológico.

O desenvolvimento do conhecimento corresponde à mudança do conteúdo e da forma do pensamento, mudança esta que vai cada vez mais expressando todo o enriquecimento da lógica do pensar determinada por um sistema de categorias que correspondem às formas de "ser" do objeto ou fenômeno do conhecimento, refletindo as propriedades mais essenciais do ser. (GALVÃO, LAVOURA, MATINS, 2019, p. 148)

Na medida em que essa dinâmica vai se concretizando por meio do trabalho educativo, o estudante vai sendo instrumentalizado e desenvolvem-se as habilidades de compreensão e reelaboração do conhecimento apropriado, sedimentando o exercício da crítica epistemológica da realidade empírica e teórica. A realidade objetiva é constituída de conteúdo e o pensamento se desenvolve, em suas formas mais elevadas, pela apropriação dos conteúdos concretos. Entretanto, à guisa de condução do processo de construção do conhecimento, tomamos como referência a lógica dialética enquanto lógica concreta, que estrutura e organiza os conteúdos. Ressaltamos que a condução do processo de ensino aprendizagem se dá orientada por uma relação democrática e horizontal entre professor e estudante. Por uma postura didática orientada por um método de ensino que preza pela “dialogicidade”, em que a exposição do conhecimento/conteúdo vai sendo feita no diálogo com os estudantes de modo a garantir a interlocução, o respeito pela contradição e a dúvida epistemológica como momento importante do processo que vai da construção à síntese (mesmo que provisória) do conhecimento, constituindo-se esse percurso em ponto de chegada e partida para a sua superação.

Por fim, a busca de manutenção da unidade conteúdo-forma, na atividade de ensino justifica-se porque somos da opinião de que, tão importante quanto a internalização, pelo mestrando, do conhecimento escolar para o seu desenvolvimento intelectual, é a apropriação da forma de tratar esse conhecimento. Isto porque, apesar da heterogeneidade dos mestrandos, no que concerne à área de conhecimento de origem, contamos com a presença daqueles que



transitam na área da educação e exercem a docência. Deste modo, concebemos a prática de ensino como conteúdo da formação e organizamos as nossas atividades, de modo que os procedimentos didático-pedagógicos também tenham um caráter formativo. São esses procedimentos didático-pedagógicos que orientam o trato que dispensamos aos conteúdos disciplinares, que apresentaremos no tópico seguinte.

TRABALHO, EDUCAÇÃO E SER SOCIAL: UMA ABORDAGEM A PARTIR DO MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO MEDIADA PELO TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Neste tópico, apresentaremos, de forma breve, a nossa experiência no trato com os conteúdos programáticos da disciplina Bases Conceituais em EPT. Apresentaremos algumas categorias, sinteticamente, até porque estas são objeto de exaustivas reflexões na literatura já publicada no campo. Não é nossa intenção estabelecer um debate conceitual, apenas mostrar aquelas que tomamos como essenciais ao conteúdo disciplinar, assim como trazer algumas possibilidades de tratamento, identificando algumas temáticas que delas decorrem e que dialogam com o objeto do mestrado, ou seja, a educação profissional e tecnológica. Como já mencionado, reafirmamos a impossibilidade de trazer para escopo do texto toda a complexidade do processo que realizamos no espaço de sala de aula, visto que se refere aos seus aspectos quantitativos, nas inúmeras questões que surgem relacionadas ao conteúdo que tratamos. Surgem, com relativa frequência, questões relacionadas ao método que utilizamos para o fim proposto, o que possibilita reflexões bastante qualificadas.

A nossa proposta didático-pedagógica compreende que, apesar de constituírem uma unidade dialética, portanto contraditória, o processo de ensino é, conforme Galvão, Lavoura, Martins, (2019) distinto do processo de aprendizagem.⁴ O ensino tem, como ponto de partida, o conhecimento em sua condição de síntese, já elaborada a partir da produção cultural realizada pelas gerações passadas e sistematizadas em forma de conhecimento científico que, ao ser socializado pelo professor, transforma-se em conhecimento escolar. A aprendizagem, como ponto de partida dos educandos, tem como estágio inicial do processo, a condição de síncrese conceitual, de modo que o conhecimento a ser socializado, como conteúdo do ensino, apresenta-se para o estudante, invariavelmente, de modo ainda caótico, desarticulado, sem encontrar profundidade em seu significado e de difícil relação com a práxis, ou seja, carente de sentido social.

⁴ “[...] a distinção entre a lógica do ensino e a lógica da aprendizagem deve ser vista dialeticamente, nifica que são duas expressões distintas de um mesmo processo, unitário e indiviso, denominado de atividade pedagógica. (p. 157)



O movimento dialético estabelecido entre o ensino e a aprendizagem ocorre no processo de superação, por negação, do estágio inicial de conhecimento do educando, para a sua elevação à condição de síntese, atividade por meio da qual o educando se apropria das ferramentas teóricas e conceituais que explicam a realidade objetiva. Reforçamos a ideia de que o trabalho educativo que realizamos coloca no mesmo patamar de importância o conteúdo e o método, de modo que, ambos são partes constituintes e inseparáveis do processo de ensino-aprendizagem. Não basta se apropriar do conhecimento. É fundamental que, neste processo, o educando também se aproprie da lógica de construção do conhecimento.

O trabalho didático-pedagógico desenvolvido na disciplina tem como referência algumas categorias que, de acordo com Duarte Neto (2013) são centrais na educação profissional e tecnológica: **trabalho, educação e ser social**⁵. Como já mencionamos, na análise das categorias partimos, a exemplo Lukács (2004)⁶, sempre daquelas que refletem o fator fundamental⁷, basilar para a compreensão e posterior desenvolvimento de uma crítica mais consistente das formas de organização das atividades do homem. Iniciamos a nossa abordagem com a preliminar discussão da relação ser e consciência⁸ como expressão da existência e constituição do ser social e das atividades que fazem criar a realidade humana⁹. Definido o campo filosófico pelo materialismo histórico e dialético. Tomamos como mediação¹⁰ das abordagens: o trabalho como princípio educativo, conforme anuncia Manacorda (2008); a historiografia organizada por Ciavatta (2019) a respeito da educação profissional e tecnológica, bem como as propostas curriculares dessa formação que se expressam nas disputas de projetos apresentados por diferentes setores da sociedade brasileira, como assinala Frigotto (2007).

⁵ Define-se como sendo, em termos de concepção de homem, a unidade entre o singular e o universal, mediado pelo particular, (p. 53). Para não ser exaustivamente discutido aqui.

⁶ Las categorías no son declaraciones sobre algo existente o devenir, ni principios de formación (ideales) de la materia, sino formas motoras y móviles de la materia misma: *formas del ser, determinaciones de la existencia*. (p. 36-7) (grifos do autor)

⁷ De acordo com a compreensão de Cheptulin (2004) Tomando como ponto de partida a prática e a tese sobre as categorias consideradas como graus do desenvolvimento do conhecimento [...] é que o ponto de partida, no estudo das leis e das categorias do materialismo dialético, devem ser as categorias de matéria, consciência e de prática. (60-61, 2004)

⁸ " lo que aquí importa es señalar que Marx concebía la conciencia como un producto tardío de la evolución ontológica material." (Lukács, Idem. p.37)

⁹ Segundo Marx (2008) "[...] O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o ser social que determina a sua consciência. (p.47) (grifos nossos)

¹⁰ Esta categoria assume, em nossa atividade, lugar central no método que desenvolvemos para o trato didático pedagógico e teórico-metodológico do conhecimento, isso porque, segundo Lukács (1979), "Não pode existir nem na natureza, nem na sociedade nenhum objeto que neste sentido [...] não seja mediato, não seja resultado de mediações." Deste ponto de vista, a mediação é uma categoria objetiva, ontológica, que tem que estar presente em qualquer realidade, independente do sujeito. (p. 90)



Definido o campo filosófico, situamos a abordagem das categorias na dupla dimensão histórica e ontológica. Assim como Kosic (2002)¹¹ tomamos a realidade objetiva como totalidade e objetivo de estudo e fazemos um recorte pelas categorias: trabalho-educação e ser social, tomadas no seu conjunto, como expressão particular dessa totalidade. O ser social se constitui, essencialmente, das relações sociais. Como categoria que se constitui das dimensões ontológicas e históricas, o ser social, a exemplo do trabalho e da educação, também traz em si o que é sempre presente (como essencial/ontológico) e o que é transitório e contingente (histórico/conteúdo da essência). Como estratégia didático-pedagógica e metodológica, sempre elaboramos algumas questões como forma de desenvolver os conteúdos: quais são as características do ser humano (social) que permitem realizar as ações de trabalhar e educar? Ainda: o que é que está inscrito no ser do homem que lhe possibilita trabalhar e educar? Estas expressões/manifestações do seu ser são inatas ou são construções ontológicas e históricas? Na perspectiva de nossos argumentos, tratamos a educação e o trabalho como categorias básicas da sociabilidade humana, porque surgem vinculadas aos processos mais primordiais do ser social.

A origem da educação e do trabalho coincidem com a origem do homem. Isso implica que a sua indissociabilidade/inerência, em relação ao ser social, lhe sugere ser tratados com a dupla dimensão de criador e criatura da realidade humana, porque ambas estão contidas nas atividades nas quais e por meio das quais o homem organiza os processos de produção e reprodução de sua existência. Deste modo, essas categorias são tomadas numa relação dialética entre a sua dimensão ontológica e histórica o que permanece como essencial e o que se transforma como efemeridade, determinado pelas condições históricas, como bem explicita Saviani (2007). A educação é, segundo Duarte Neto (2013), uma dimensão do ser social e componente inseparável, sempre presente na existência humana¹². Se constitui em processo e produto da ação e da atividade humana. Como atividade que reúne a condição de ser e consciência como formas de ser do homem, acaba por ser a manifestação por meio da qual se acumulam conhecimentos e, gradativamente, se transforma em riqueza cultural, constituindo-se em mediações pelas quais os homens se apropriam das conquistas da humanidade e

¹¹ “Na realidade, totalidade não significa *todos os fatos*. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjuntos de fatos pode vir a ser racionalmente compreendido.”

¹² [...] a educação tem um caráter ontológico. Caracteriza-se como mediação, cuja especificidade consiste em mediar o processo de apropriação, pelo indivíduo, da riqueza espiritual produzida pela humanidade. Ela opera com vistas a contribuir, de forma significativa, com a finalidade de produção e reprodução do ser social, ou seja, a de tornar o ser humano cada vez mais humano. (p. 48)



ingressam no gênero humano. Na educação, estão condensados, em forma de conhecimento, os conteúdos dos processos de apropriação e objetivação do ser social.

De acordo com Lombardi (2011), o modo de produção é uma categoria importante para situar a educação e o trabalho, bem como articular a sua dimensão antológica e histórica à existência do ser social. Isso nos possibilita mostrar os processos por meio dos quais a educação ingressa no ser do homem, mediada pelas atividades por ele desenvolvidas, nas condições históricas em que se encontra o desenvolvimento da humanidade e das bases materiais de que dispõem os homens para organizar os processos de produção e reprodução da vida. Educação como totalidade complexa é constituída por várias dimensões e distintos processos formativos. Nos primórdios da humanidade, a espontaneidade dos atos, gestos e formas de expressão humana se constituíam em conteúdo da formação-educação. A sua condição histórica, entretanto, vai imprimindo mudanças na forma e no conteúdo, de acordo com as mudanças que ocorrem na sociabilidade humana.

Nesse contexto, tratar, por exemplo, da educação nas comunidades primitivas a partir de Ponce (1990) é fundamental para a compreensão das dimensões já mencionadas da educação e sua relação com o trabalho e o ser social. Nos primórdios do desenvolvimento da sociedade humana é possível identificar os processos educativos e formativos em relação de identidade com os propósitos coletivos, em geral, dos homens e da sociedade. Naquele estágio, em particular e, como resultado do desenvolvimento das forças produtivas e do surgimento de outras formas de organização do trabalho, a educação, gradativamente, assume formas e conteúdos também distintos.

A categoria trabalho é bastante tratada na literatura marxista. A dimensão que assume nas abordagens desse campo torna-a fundamental para a compreensão da constituição do ser social e todos os desdobramentos ontológicos e históricos daí decorrentes. Em síntese, Marx (2020) a define como sendo,

um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com uma matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à corporalidade, braços e pernas vir pela cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (p. 293)

No plano da análise empírica e teórica, o trabalho surge como categoria fundamental para a compreensão do desenvolvimento da sociedade humana, a partir das formas que os homens organizam, por meio dessa atividade, a produção e reprodução de sua existência. Neste



sentido, o trabalho é atividade vital, constitutiva e imanente ao ser social. O produto dessa atividade assume formas materiais e imateriais de existência, isto porque, ao objetivar o produto, por meio do trabalho, o homem cria para além do produto tangível e palpável. Ele, cria, também, a forma de criar. O produto, neste caso, é a unidade entre conteúdo e forma. O conhecimento está objetivado no produto. Ou seja, na produção de bens materiais o homem cria, paralelamente, bens espirituais (conhecimentos, saberes, crenças, formas de representações de si e do mundo) que se expressam por meio da linguagem em sua relação direta com o pensamento, ou como forma de expressão deste. A esfera da subjetividade humana se forma nesse processo, dando lugar ao surgimento e à expansão da ciência, da arte, da política, da filosofia, etc. Por isso que *“O trabalho é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E, em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o homem.”* (Engels, Op. Cit., p.42). A formação humana é produto da atividade social dos homens. Esse é o movimento que faz com que o trabalho ingresse na constituição formativa do sujeito no plano ontológico e histórico. É na unidade acima mencionada que tomamos o “trabalho como princípio educativo”, abordagem capaz de fundamentar, historicamente, a sociabilidade humana, em geral, e de estabelecer os parâmetros da crítica da sociabilidade capitalista. Deste modo, o “trabalho como princípio educativo” diz respeito a tomar por conteúdo educativo as formas que os homens encontram para produzir e reproduzir a sua existência, situando a temática na dimensão ontológica (inerente ao ser social) e como dado ou aspecto histórico (trabalho abstrato.) Aqui, outra unidade contraditória se faz presente nesta atividade: diz respeito ao aspecto da “positividade” e da “negatividade” do trabalho.

Tratar a categoria trabalho na sua dimensão de positividade é relacioná-la à gênese e ao desenvolvimento do ser social. Ao mesmo tempo, a sua dimensão de negatividade, concebida historicamente como manifestação da sociabilidade capitalista, por meio do trabalho abstrato. Julgamos importante que se trate o trabalho como categoria educativa e formativa do sujeito histórico, como conteúdo extraído da realidade objetiva (o trabalho concreto/ inerência); (o trabalho abstrato/ dado histórico) suas condições de realização na sociedade capitalista, marcada por relações de conflitos, contradições, estranhamento, exploração, alienação, produção de riqueza e de pobreza, como a identifica Mészáros (2006). O trabalho, mesmo na sua forma de expressão de trabalho abstrato, não perde de nosso ponto de vista a potencialidade de categoria de "trabalho com princípio educativo". Mesmo porque, como totalidade, o trabalho concreto exprime-se no trabalho abstrato como expressão historicamente determinada. O trabalho abstrato é uma forma contraditória e negativa do trabalho concreto. Está em



contradição com este. A dimensão de negatividade que o trabalho abstrato assume, nas condições da sociedade capitalista, se traduz em um instrumento de formação política para, no mínimo, o exercício da crítica contestadora das formas de organização do trabalho na sociabilidade capitalista. Aqui, avançamos na crítica da sociabilidade capitalista e na reivindicação de uma sociedade de novo tipo, cujo papel da educação e do trabalho como princípio educativo é fundamental na conformação de um projeto de sociedade e de instrumento político para dar conteúdo às tarefas do sujeito histórico. Trabalhamos as propostas dos movimentos e das experiências do campo socialista, como horizontes de formação humana. Neste sentido, trabalhamos temáticas como: Politecnia Pistrak (2015) e Shulgin, (2013); Educação Socialista, Krupskaya (2017); Formação Integral Pistrak (2009); Formação Omnilateral Lombardi (2005); Escola-Trabalho Pistrak (2006). Ou seja, as experiências educativas a partir de formas de organização social que negaram a sociabilidade capitalista.

A abordagem que fazemos do conceito ou da categoria de tecnologia Duarte Neto (2021)¹³ se fundamenta nos mesmos princípios teórico-metodológico das demais categorias. Na relação com o trabalho e com a educação e submetida, na atualidade, aos interesses da sociedade capitalista. Laureada de aspectos fetichizantes, como trata Novaes (2007) e Mészáros, (2004) e organizadora dos processos de trabalho, cuja finalidade é submeter o trabalho ao capital, aprofundando a exploração e empobrecendo a criatividade humana. Por último, tratamos, *en passant*, da questão da pesquisa, fundamentada no materialismo histórico e dialético. De acordo com Duarte Neto (2013) a pesquisa é uma atividade humana que se estrutura semelhantemente ao trabalho, na medida em que pressupõe o sujeito como alguém que realiza uma ação, um objeto sobre o qual a ação é realizada, uma finalidade, a colocação teleológica e os instrumentos mediadores dessa atividade, neste caso, o instrumental teórico-metodológico. Essa abordagem concebe o processo a partir da realidade objetiva.

Partimos da concepção de que o objeto de pesquisa não tem origem no plano da consciência, no pensamento do pesquisador. Neste aspecto, nos aportamos em Marx (1982)¹⁴. Para nós, o objeto de pesquisa está fora do sujeito. Concebido como um "problema", afirmamos que este está imbuído, necessariamente, do movimento que dá sentido e causa à realidade. O problema de pesquisa existe, para nós, como uma exterioridade, ou seja, existe

¹³ Nesse texto, tratamos das contribuições do marxismo para uma abordagem conceitual de tecnologia e de como essa abordagem poderá contribuir na formação intelectual e profissional do educando da Educação Profissional e Tecnológica, para o exercício de uma crítica radical à sociabilidade capitalista.

¹⁴ “Para Hegel, o processo de pensamento, - que ele quer transformar em sujeito autônomo sob o nome de ideia, - é que é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado” (p.16.)



na realidade como forma de expressão das relações sociais historicamente constituídas, como expressão das contradições que marcam a materialidade das relações humanas. A sua apreensão, abstratamente, é uma atividade do pensamento, que imbuído de alguns conceitos e teorias já sedimentadas, pode sistematizar e dar forma e conteúdo adequado a um processo de construção do conhecimento.

Buscamos concluir a disciplina estabelecendo algumas compreensões a respeito da Educação Profissional e Tecnológica e sua relação com a formação humana. Relacionamos o seu surgimento e desenvolvimento no âmbito das disputas políticas e ideológicas que envolvem distintos interesses de classes. Observamos que, ao se apresentar como área de produção de conhecimento e de formação, situa-se historicamente em relação aos movimentos societários, determinantes das estruturas educativas que os interesses econômicos, políticos, ideológicos e culturais referenciam. O trabalho educativo, neste campo de formação, ao se referenciar no trabalho como princípio educativo, se constitui em possibilidade de formação ampliada do educando, cujas finalidades educativas assentem-se na concepção de que a educação como dimensão da prática social, busca ser mediadora de processos que tornem o ser humano cada vez mais humano. A unidade conceitual e formativa da educação e trabalho mediada pelo ser social, pode se constituir em poderoso instrumento intelectual para o estabelecimento de uma crítica radical da sociabilidade capitalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa atividade de educador referencia-se em Florestan Fernandes (2020) que concebe o trabalho educativo na dupla dimensão epistemológica e política. Ele entende que o educador se educa em grande parte por sua ação militante, à medida que aceita a condição de assalariado, e a proletarização da sua consciência¹⁵, portanto, seu modo de agir. O principal elemento na condição humana do professor é o cidadão. Ele precisa fundir seu papel de educador ao seu papel de cidadão. A isto aliamos a concepção que Saviani (2005) que estabelece para a educação escolar e a função social e política que deve cumprir a escola, na socialização do conhecimento, quando afirma:

[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. A escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado: à cultura erudita e não à cultura popular. Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado (p.14).

¹⁵ A partir do nosso referencial teórico-metodológico, afirmamos que essa se constitui, neste momento histórico, a mais avançada forma de consciência política.



Temos clareza que o escasso tempo da carga horária da disciplina não é suficiente para conformar, aprofundadamente, uma concepção de educação e de sujeito histórico, porque o trabalho pedagógico requer ser realizado sistematicamente, por muito tempo, e o processo de apropriação dos conhecimentos e formulações conceituais exigem tempo de maturação intelectual, a fim de sedimentar cada vez mais as possibilidades de abstrações e, assim, ampliar a percepção de totalidade expressa por meio do conjunto de relações que podem e devem ser estabelecidas, a partir do conceito ou categoria apropriada pelo estudante, no processo de ensino-aprendizagem.

Para nós, a percepção do grau e nível de apropriação conceitual desenvolvido pelos indivíduos se expressa pela sua capacidade de estabelecer, de forma bastante significativa, um conjunto de relações a partir do objeto de estudo assimilado. Entendemos que, quanto maior a quantidade de mediações observadas e estabelecidas pelo indivíduo, maior é o seu grau e nível de apropriação conceitual. Esse processo precisa expressar desenvolvimento na teoria e no método. Ou seja, expressar as dimensões ontológica e metodológica observadas e assimiladas pelos estudantes a partir dos objetivos de natureza cognoscitiva, postos para disciplina e realizados por meio do trabalho educativo que consiga aliar, de forma satisfatória, o conteúdo programático com um método adequado de tratamento do conhecimento.

Guiamo-nos pela compreensão de que a prática social que caracteriza o capitalismo, em geral, e a sociedade brasileira, em particular, é o conteúdo político que deve estar articulado ao conteúdo, objeto do conhecimento escolar. As relações contidas nessa sociabilidade, assim como em todo o processo histórico que fez o homem ir tornando-se ser social, requerem uma abordagem que o considere sujeito da história e que todas as dimensões que o constituem como ser, têm origem na materialidade da realidade objetiva. Mesmo as objetivações que se colocam no campo das artes, da ciência, da filosofia, da política, etc., em que se apresenta uma relativa autonomia diante da materialidade do mundo, devem ser abordadas de forma a que o seu tratamento não assuma uma condição de autonomia absoluta, apresentadas como resultado do pensamento puro. Isso, muito provavelmente, suscitaria um "abstracionismo", que revelaria nada mais do que uma abordagem ideológica da questão, caindo numa concepção idealista. Sem perder de vista a objetividade do conhecimento, mas caberia indagar: como se poderia tratar, por exemplo, a ciência desvinculada, na atualidade, dos interesses da sociedade capitalista e da sua ética?



Por fim, estamos de acordo com Duarte (1996) quando afirma que a educação escolar cumpre o papel de formação humana à medida que propicia, por meio do trabalho educativo, a transição entre a vida cotidiana e as esferas não-cotidianas da reprodução social. Assim realizado, esse trabalho educativo produziria no indivíduo singular, a humanidade. O que equivale afirmar que a formação, no âmbito da educação escolar, segundo Duarte (2005) ocorre quando cada indivíduo singular se apropria da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando este se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano.

Reforçamos a ideia de que não é intenção nossa apresentar “receitas” didático-pedagógicas ou apresentar uma concepção de mundo e uma abordagem teórica que represente a verdade, pretendendo desconhecer a existência de outras abordagens e trato com o conhecimento. Essa breve apresentação reflexiva a respeito de nossa prática pedagógica é o caminho por meio do qual pretendemos estabelecer um movimento de interlocução com os colegas que lecionam a disciplina e atuam no ProfEPT, a fim de ampliar as possibilidades de uma prática pedagógica transformadora.

REFERÊNCIAS

CHEPTULIN., A. **A Dialética Materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Ômega, 2004.

CIAVATTA, M. **A Historiografia em Trabalho-Educação: como se escreve a história da educação profissional** 1ª Edição Eletrônica. Uberlândia-MG.: Navegando, 2019.

DUARTE NETO, J. H. **A Epistemologia da Prática: implicações para a formação de professores da educação básica**. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2013.

_____. EPT: contribuições do Marxismo para uma abordagem conceitual de tecnologia. In: SILVA, C. N. N.; ROSA, D.N. **As Bases Conceituais na EPT**. Brasília-DF: Grupo Nova Paideia, 2021

DUARTE, N. **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

_____. **A Ontologia do Ser Social e a Educação**. VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Professores. São Paulo: Unesp. 2005. p. 543-558.

_____. **Os Conteúdos Escolares e a Ressureição dos Mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas-SP: Autores Associados, 2016.

FERNANDES, F. **O Desafio Educacional**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FRIGOTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. **Metodologia da Pesquisa Educacional 6ªed**. São Paulo: Cortez, 2000.



_____. Educação Profissional e Capitalismo Dependente: o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados. **Trab. educ. saúde**, v. 5, p. 521-536, 2007.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; CALDART, R. S. **História, Natureza, Trabalho, Educação: Karl Marx & Friedrich Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da Didática Histórico-Crítica**. Campinas-SP: Autores Associados, 2019.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 7ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KRUPSKAYA, N. K. **A Construção da Pedagogia Socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LOMBARDI, J. C. Educação, Ensino e Formação Profissional em Marx e Engels. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

_____. **Educação e Ensino na Obra de Marx e Engels**. Campinas-SP: Alínea, 2011.

LUKACS, G. **Ontologia do Ser Social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

_____. **Ontologia del Ser Social: el trabajo**. Buenos Aires: Herramienta, 2004.

MANACORDA, M. A. **O Princípio Educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. Campinas-SP: Alínea, 2008.

MARSIGLIA, A. C. G. **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos**. Campinas- SP: Autores Associados, 2011.

MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA, E. L. **Pedagogia Histórico-Crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

MARTINS, M. F. **Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade?** Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

MARX K. ENGELS, F. **Obras Escolhidas Tomo 3**. São Paulo: Alfa-Ômega, S/D.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Difel., 1982.

_____. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 2ª. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. Processo de Valorização e Processo de Trabalho. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; CALDART, R. S. **História, Natureza, Trabalho, Educação - Karl Marx & Friedrich Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2020. p. 293-333.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, I. **O Poder da Ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **A Teoria da Alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.



NOVAES, H. T. **O Fetiche da Tecnologia:** a experiência das fábricas recuperadas. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2006.

_____. **A Escola-Comuna.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **Ensaio Sobre a Escola Politécnica.** São Paulo: Expressão Popular, 2015.

PONCE, A. **Educação e Luta de Classes 10ª ed.** São Paulo: Cortez, 1990.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico- Crítica:** primeiras aproximações 9ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

_____. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Re. Bra. Educ.** , v. 12, p. 152-165, 2007. ISSN 34.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia Histórico-Crítica e Luta de Classes na Educação Escolar.** Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

SHULGIN, V. N. **Rumo ao Politecnismo.** São Paulo: Expressão Popular, 2013.

CAPÍTULO 7

PROJETO DE ENSINO SOBRE A BORDADURA CONTEMPORÂNEA NA ESCOLA: UM PARALELO ENTRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO E A TEORIA CRÍTICA¹

Keyla Andrea Santiago Oliveira
Juliane Fávero da Silva

RESUMO

Este trabalho bibliográfico se assenta em textos do teórico Gilberto Luiz Alves, traz reflexões sobre o espaço físico da escola, seus usos e importâncias. Para elucidar a prática pedagógica e o uso da arte na escola é trazido à baila o projeto de bordadura contemporânea realizado na Escola de Aplicação da UFRJ (CAp/UFRJ). Ao aprofundar o assunto é traçado um paralelo com a Teoria Crítica, que alavanca as proposições reflexivas sobre o bordado e as suas qualidades estéticas, que passa por uma constelação de aspectos que juntos podem chamar tanto a história presente no objeto quanto questões políticas, sociais, econômicas, filosóficas e psicanalíticas.

PALAVRAS-CHAVE: Bordadura Contemporânea. Teoria Crítica. Organização do Trabalho Didático.

INTRODUÇÃO

A partir da teoria da Organização do Trabalho Didático, elaborada pelo teórico Gilberto Luiz Alves, pretendo pensar algumas questões sobre a relação educativa e o espaço físico específico da escola utilizado durante a execução do projeto de ensino de bordadura contemporânea. Posteriormente, um paralelo com a Teoria Crítica alavanca as proposições reflexivas para um patamar ainda mais profundo. O projeto de ensino, intitulado “Arte do Fio”, foi idealizado por Mariana de Souza Guimarães, e executado na Escola de Aplicação da Universidade do Rio de Janeiro (CAp/UFRJ). Para Guimarães (2015) a bordadura contemporânea é uma linguagem e expressão, um desenhar com a linha e processo de reflexão, não apenas uma técnica de repetição de pontos.

Em seus textos “*Escola moderna e organização do trabalho didático até o início do século XIX*”, “*Origens da escola moderna no Brasil: a contribuição jesuítica*” e “*Organização*

¹ Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado Profissional em Educação. Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – UEMS.



do trabalho didático: a questão conceitual”, Gilberto Luiz Alves deixa claro seus pressupostos dentro da “ciência histórica”, teoria marxiana. O autor evidencia a importância em buscar compreender a totalidade histórica, nesse sentido, para compreender a escola e a didática atual o autor associa as obras clássicas e documentais e também a análise de dados primários da historiografia (ALVES, 2012). Como uma categoria analítica, a Organização do Trabalho Didático começou a ser elaborada em 1990. Reconhece a permanência, até os dias atuais, da escola moderna comeniana registrada no livro *Didática Magna* de João Amós Comênio, publicado em 1657 (ALVES, 2005).

A HISTÓRIA E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO

Alves (2012) menciona o caráter histórico da organização do trabalho didático, ou seja, enquanto uma criação humana está ligada às necessidades, interesses e formas sociais de seu próprio tempo. Sendo assim, Alves destaca que em um plano genérico e em qualquer forma histórica existem três elementos constitutivos dentro da organização do trabalho didático: a relação educador-educando, os recursos didáticos e de mediação e o espaço físico específico de ensino.

O primeiro elemento é a relação educador-educando, que coloca frente a frente “uma forma histórica de educador” e “uma forma histórica de educando”. Antes da modernidade essa relação educativa se dava por meio do preceptor ou mestre. O mestre artesão era senhor de seu ofício e detinha esse conhecimento específico. O mestre preceptor na educação possuía os segredos da didática. Por meio de fontes historiográficas, como por exemplo diálogos sobre educação de Pepino e Alcuíno, e também de Agostinho e Adeodato, e no caso do *Emílio, ou da Educação*, escrito por Rousseau, séc. XVIII, (ALVES, 2005) demonstra que a educação medieval não era dogmática ou se centrava apenas no mestre. Havia uma relação de diálogo, perguntas e respostas. Uma característica importante da educação na Antiguidade e Idade Média é o caráter individualizado.

Para Alves, o ensino por meio do preceptor teve seu ápice durante a Idade Média, e durante o período de transição do sistema feudal para o capitalismo ele foi superado. Essa superação decorreu das transformações sociais específicas do seu tempo e uma intensificação da demanda por instrução que gerou a necessidade da universalização do ensino. Foi durante a Idade Moderna que surgiu o professor, como conhecemos até os dias de hoje, e a relação educativa passou a ser entre educador e alunos, no coletivo. É importante ressaltar, e Alves



deixa claro, que essas relações de preceptorado e sua superação dependem do tempo e lugar e se dão de formas variáveis.

A obra de Comênio (1976), demonstra que o autor captava as tensões ideológicas de seu tempo e propôs um ideal de universalização e barateamento da educação e com o propósito de ensinar tudo a todos. Nesse período há a necessidade de um instrumental didático novo: o manual didático, que até hoje é utilizado de diferentes formas. O manual didático substituiu os compêndios clássicos, anteriormente utilizados pelos preceptores. Essa nova forma de didática proposta por Comênio, inicialmente foi utilizada por várias regiões influenciadas pela Reforma Protestante e foi marcada por uma organização semelhante a uma manufatura, com divisões de trabalho, seriação dos estudos e divisões dos conhecimentos. No entanto, a didática de ensino utilizada inicialmente não era capaz de atender todos os alunos, necessitando ainda de uma mediação entre professores e alunos, sendo esses os monitores e os decuriões (ALVES, 2005).

O terceiro elemento da organização do trabalho didático é o espaço físico. Comênio (1976) já demonstrava uma preocupação sobre a necessidade de existir um espaço específico para o ensino e para atender o montante de alunos. Comênio (1976) faz sugestões sobre como organizar e dinamizar as classes, separando por idades, e acrescenta a necessidade de haver um professor por matéria. Nesse momento começam aparecer as divisões por classes, turnos, períodos e a especialização dos professores em cada área do conhecimento; mudanças que são reflexos do contexto histórico de manufatura industrial.

Durante o sistema feudal as aulas aconteciam onde os preceptores e alunos desejavam, poderiam ser dentro de salas ou quartos ou ao ar livre. Com o aumento da demanda de alunos por instrução é necessário buscar espaços específicos e esses espaços vão variando, de espaços nos mosteiros, salas em igrejas, até que surge a escola moderna, o espaço específico para o ensino.

No Brasil, há uma importante influência jesuítica. Com o interesse em educar as crianças e os jovens indígenas, os jesuítas trabalhavam a alfabetização, para que pudessem ler e interpretar livremente as escrituras sagradas. Como o número de alunos era maior que o de preceptores, foi necessário a criação de colégios, divididos por idades e grau de conhecimentos. Os jesuítas possuíam conhecimento em diversas áreas e passaram a dividir em alfabetização, nível intermediário e o ginasial, que seria um ensino superior. Os jesuítas estão na origem da escola moderna (ALVES, 2005).



Cada período histórico necessita de novas relações educativas, recursos didáticos e espaços físicos, uma nova forma de didática. É necessário compreender as necessidades sociais pertinentes e os recursos instrumentais e tecnológicos disponíveis em seu próprio período histórico e assim realizar transformações que atendam a essas exigências. Alves pontua a importância de uma nova relação educativa entre professor e aluno, estrutural com a escola e instrumental com os recursos.

Dermeval Saviani, em seu livro *Escola e Democracia*, no primeiro capítulo, o autor fala sobre a realidade latino-americana e o elevado número de alunos semi analfabetos e a sua marginalização dentro da escola. Saviani separa duas teorias educacionais e sua relação com a marginalização. A primeira, a Teoria Não-Crítica, entende que a marginalização seria um desvio que poderia ser superado com a educação. A segunda, Teoria Crítico-Reprodutivista, a marginalização seria um problema social e a educação poderia intervir nessa realidade. O autor traça um diagnóstico sobre cada teoria e desenha seus limites. Nesse sentido, propõe uma nova proposta pedagógica, a Pedagogia Histórico-Crítica e fala sobre a importância de buscar encontrar as contradições na sociedade capitalista contemporânea. A partir dessas contradições, compreender e articular a escola com movimentos que promovem transformações concretas na sociedade.

O PROJETO

O projeto de ensino *Arte e Fio* foi desenvolvido no Colégio de Aplicação da Universidade do Rio de Janeiro (CAp/UFRJ). Por meio de um sorteio, os jovens ingressam no colégio, assim garantindo uma democratização e diversidade de alunos. O colégio existe há mais de setenta anos e foi por meio de um Decreto - Lei Federal de 1946, que estabeleceu a obrigatoriedade de todas as Faculdades de Filosofia manterem os ginásios de aplicação. Com dois principais interesses: ser campo de estágio obrigatório e um ambiente para experimentação de novas práticas pedagógicas. Atualmente, o colégio possui uma gestão administrativa-pedagógica que se configura por uma co-gestão de Direção, do Conselho Pedagógico e do Plenário de Docentes. O conselho, com caráter deliberativo, conta com a participação de funcionários e discentes.

No entanto, o colégio enfrentou diversas dificuldades em relação ao seu espaço físico, pois não possui uma sede própria e funciona em espaços cedidos. Atualmente o colégio conta com uma unidade de Educação Infantil, ensino fundamental e médio. Totalizando atendimento a aproximadamente 760 alunos do 1º ano do E.F. até o E.M. e cerca de 400 alunos de diversas



licenciaturas. Em seu site oficial, o colégio afirma que seu trabalho pedagógico se mantém em três pilares: a transmissão da cultura geral, com ênfase na formação humanística, a utilização de metodologia ativa, com carga horária ampliada e com a incorporação de novas práticas educativas.

Guimarães (2015) trabalha há quase uma década com a bordadura em sala de aula e em seu texto ela expõe diversas experiências com os alunos ao longo do tempo. O projeto de ensino tem como objetivo a investigação conceitual e plástica da bordadura contemporânea, explora os desdobramentos estéticos, políticos e éticos do educando, buscando uma formação emancipadora e crítica. O aluno escolhe participar do projeto, que inicia no 1º ano do Ensino Médio e dura até o término do 2º ano. O projeto possibilita ao aluno explorar novos materiais e técnicas ligadas à arte do fio e da bordadura. Utilizando o bordado como uma expressão artística e de linguagem. O conteúdo é desenvolvido com os alunos por meio de suas vivências e guiada pela professora, o aluno se torna protagonista de sua experiência com o tecer. Não é ensinado pontos a serem repetidos, mas instigam os alunos para uma exploração e investigação sobre a técnica. As aulas são permeadas por textos, reflexões, discussões e tecedura. A professora também trabalha com o aluno o bordado no tempo e o contraste com a bordadura contemporânea. Ela demonstra que em um período o bordado era ensinado para mulheres, ora como uma forma de obter trabalho e subsistência ora como forma de tirá-las no espaço privado - bordando seus enxovais ou panos para uso doméstico. A bordadura contemporânea possui um caráter poético e empoderador, sendo resultado de discussões e reflexões.

Em um dos projetos, a professora levantou uma reflexão sobre a poética e identidade de cada aluno e a sua relação com o espaço. Por meio dessa reflexão foi proposto aos alunos a realização de uma intervenção no espaço físico da escola e no espaço público próximo da escola. O intuito da intervenção era pensar como o espaço e a arte poderiam melhorar o ambiente e a vida dos transeuntes daqueles espaços. Em tecidos de diversos tamanhos os alunos escreveram palavras, que consideraram bonitas e afetivas e espalharam por esses espaços. A intenção era demonstrar que a arte nos espaços públicos pode até não alterar a estrutura, mas serve como uma poesia e embeleza a vida de quem a vê.

Por meio da proposta do projeto de ensino da professora Guimarães, os alunos sentam-se em rodas, dentro da sala de aula. Com os textos e discussões, essas aulas promovem o conhecimento histórico e filosófico de diversos conteúdos. Em uma sala de aula comum, provavelmente não haveria essa interdisciplinaridade. Existe uma relação de troca entre alunos



e professores, as vivências e realidades são consideradas. Os alunos são motivados a pesquisar e se desenvolver artística e intelectualmente.

Os alunos participam ativamente do processo de investigação, discussão e reflexão desses conhecimentos. A professora não fica presa em um manual didático ou livro didático, ela apresenta textos clássicos e contemporâneos e as discussões a respeito desses conhecimentos.

O espaço físico da escola usado é principalmente a sala de aula, onde os alunos se distribuem em círculo, um ao lado do outro. Existe também a intervenção no espaço físico fora da sala. A arte se torna um processo que não modifica a estrutura, mas aproxima cada vez mais o aluno da escola e desperta o sentimento de pertencimento. E por meio dessas intervenções os alunos pensam formas de como transformar o espaço e a realidade que vivenciam. Saviani (2008) destaca a necessidade de existir um vínculo entre educação e sociedade e a função social de professores e alunos em buscar as contradições e meio de transformação.

Como pontua Alves (2012), é necessário buscar compreender o caráter histórico da educação, que tenta atender as exigências de seu próprio período histórico. Efetivamente, ainda estamos ligados ao período histórico que passou, nossa escola ainda possui um caráter moderno, manufatureiro. Torna-se necessário pensar as necessidades e exigência do nosso contexto.

O bordado é um outro tempo e ritmo. Durante o fazer manual, que é lento, o aluno pode pensar, refletir, dialogar, atravessar diversas temáticas. Muitos alunos destacam a relação que a bordadura desperta com os sentimentos, o afeto, a paciência e a empatia. A partir da bordadura os alunos refletem sobre a estética, as relações com a mídia e também sobre sua própria identidade (GUIMARÃES, 2015).

A BORDADURA COMO UMA POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAÇÃO

O bordado é uma prática de diferentes materiais, estruturas e composições, com diferenças históricas e geográficas – estando presente em diversas partes do mundo. As mulheres sufragistas bordavam, com a técnica do ponto cruz e flores com fitas, os seus *banners* e bandeiras para reivindicar o direito ao voto sem distinção de gênero, etnia e classe social. (CINTRA, apud. PINTO, 2020). Há também técnica de bordado chileno, a *arpilleras*, por meio dessa técnica as mulheres chilenas conseguiram recursos financeiros e denunciaram toda a repressão da ditadura militar de Pinochet (1973-1990). Hoje, as mulheres do Movimento Atingidas por Barragens (MAB), utilizam a mesma técnica de bordado, as *arpilleras*, para denunciar as violações de direitos que sofrem durante as construções das barragens ou em casos



de rompimento das barragens (ANDRADE, 2015). Outra técnica é o bordado livre, diversos movimentos utilizam, por exemplo o Linhas do Horizonte ou Linhas de Sampa, nesse movimento as mulheres se reúnem para discutir política e a realidade política e social brasileira, fazem reivindicações e se manifestam por meio do bordado. (CINTRA, 2020)

Há muitos artistas brasileiros que utilizaram o bordado como forma de expressão e de denúncia. Por exemplo, a artista Zuleika de Souza Netto (1921-1976), conhecida como Zuzu Angel, que após o desaparecimento de seu filho Stuart Angel (1946-1971) durante a ditadura civil-militar de 1964. Zuzu, bordou roupas e um vestido de noiva com desenhos de protesto. Com traços infantis, bordou passarinhos enjaulados e aviões, dos quais eram jogados os presos políticos. Bordou um período de repressão, medo e luto, todos esses sentimentos estão presentes de forma singela em seus bordados (CINTRA, 2020). O artista Leonilson (1957-1993) também utilizou o bordado para registrar suas vivências e subjetividades, ao ser diagnosticado com HIV na década de 90, a técnica de bordado foi predominante em suas obras. Assim, de forma sensível, demonstrou como era viver com HIV/AIDS em um período em que não havia tratamentos e informações, e o preconceito era a realidade. (O POVO, 2022).

Podemos notar diversos exemplos de movimentos e artistas, em diferentes contextos históricos, que utilizam o bordado como meio de expressão para falar sobre a realidade que vivenciam, os sentimentos, as memórias, há aqui uma infinidade de possibilidades de expressão. Quando vamos observar um bordado é necessário possuir a sensibilidade e compreender na prática o conceito da alteridade. Sendo essa, a capacidade de perceber e reconhecer as diferenças temporais, culturais e sociais, sobretudo aceitar e respeitar as diferenças e exercer uma empatia - sabendo se colocar no lugar do outro. Nesse sentido, ao trabalhar o bordado dentro de sala de aula, podemos contextualizar e humanizar diversos períodos históricos e trabalhar o conceito e a capacidade de colocar a alteridade na prática.

Em geral, as técnicas de bordados são fáceis e baratas, facilitando a sua realização. Além de todas essas reflexões é possível analisar a nossa própria realidade - social, cultural e política - e também a nossa individualidade. O projeto Artes e Fios traz na prática todo esse processo, os alunos refletem sobre a realidade de sua escola, a partir dessa reflexão, tentam encontrar meios de transformá-la utilizando o bordado. Assim, decidem bordar palavras que expressam bons sentimentos e espalhar pelos espaços comuns da escola. Essa intervenção poética, como dito pelos estudantes, é uma tentativa de expor algo que é individual e significativo, que pode acabar melhorando o dia de alguém. No vídeo sobre o projeto de intervenção de Bordado (2016) a professora Guimarães sintetiza a ideia falando “a arte no espaço público é como a borboleta,



pode parecer que não serve para nada, mas serve para poesia e esse servir para a poesia é fundamental.”

UM PARALELO COM A TEORIA CRÍTICA

Apesar de seguir pressupostos marxistas, a Teoria Crítica, falaremos especialmente aqui a partir da sua primeira geração, envolvendo teóricos como Benjamin, Marcuse, Adorno e Horkheimer, procura desortodoxar a discussão acerca do Capitalismo, trazendo a discussão para o campo da Cultura e articulando uma teoria social a elementos que vão das condições objetivas às questões subjetivas. Dito de outro modo, a dialética aqui entre o singular e o universal passa por uma constelação de aspectos que juntos podem chamar tanto a história encarnada dos objetos para a reflexão, quanto às questões políticas, sociais, econômicas, filosóficas e psicanalíticas. Aqui, acreditamos que um paralelo com a Teoria Crítica alavanca as proposições reflexivas sobre o bordado e suas qualidades estéticas e críticas para um patamar ainda mais profundo.

O bordado, enquanto uma manifestação espontânea da cultura, é uma arte do fazer manual, que exige tempo, dedicação e pode projetar dimensões do humano mais particular a questões sociais das mais complexas. Na escola, como vimos, a constelação de fatores com os quais nos deparamos nos fala de um fazer pedagógico carregado de sentido, que chama para discussões das mais diversas. O projeto de ensino Artes e Fios de Guimarães é da ordem do sensível e ao mesmo tempo coloca seus autores, os estudantes, como protagonistas de uma transformação na escola, conseguida por meio de uma intervenção que deixou marcas por onde passou, agregando uma tecedura que envolve suas próprias histórias, o papel da arte ali presente naquele espaço, a ideia de educação, uma nova narrativa que foi literalmente bordada em tecidos expostos nos corredores e suscitaram um pensar novo, engajando a todos os envolvidos e espectadores daquela ação num processo formativo emancipatório, desenvolvido por meio de uma experiência.

Para Benjamin (1994, p.204), a experiência e a história analisadas a contrapelo são muito importantes. A professora conjuga com seus estudantes nesse projeto a possibilidade de ensaiar cada vez mais experiências que saiam de um lugar frio e sem significação própria. À medida que bordam palavras que consideram especiais para si e para os outros, juntos eles urdiram uma narrativa como aquele do autor supracitado, capaz de conservar suas “forças germinativas” mesmo depois de um tempo, um par de anos ou milhares deles, como aquelas sementes de trigo que ele cita que ficaram hermeticamente fechadas nas câmaras das pirâmides.



Juntos eles escrevem uma história que não é a história oficial dos vencedores, mas se junta às histórias dos vencidos, buscando sintetizar no tecido um registro que dialogue com os demais, que se curve ao pensamento alheio, tentando alcançá-lo, e urdindo um instrumento de cultura que não seja um monumento de barbárie, mas que, ao contrário, ressoe uma passagem de esperança e de mudança.

No coração desse projeto, encontramos o que Adorno (2000, p.183) relata como sendo a possibilidade de uma educação para a formação, para a liberdade, para a expressão, autonomia, uma educação política. Diferente de uma colcha de retalhos, carregada de deformações ideológicas, a condução do processo formativo que a professora-bordadeira propõe a seus estudantes exala a experiência acumulada, encarnada de história, que oportuniza a verdadeira emancipação, aquela que ainda precisa ser elaborada em todos, mas realmente em todos os planos de nossa vida, e que portanto, a única concretização efetiva de emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nessa direção orientem toda sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência (ADORNO, 2000, p. 283).

Dessa forma, imaginamos aqui a riqueza de um trabalho pensado a partir do bordado e as infinitas perspectivas de mudança ele pode engendrar em nossos cenários educativos. Uma educação estética formativa se desenha nesse cenário e imaginemos o quão potente isso poderia ser se o bordado saísse das palavras e alcançasse, o que seria plenamente possível, as imagens. A expressão do aluno seria ainda mais reflexiva e revolucionária.

Que possamos encontrar cada vez mais bordados em nossa prática educativa, que pode se municiar cada vez mais desse caminho estético para implantar um fazer pedagógico de qualidade e altamente dialético, histórico, repleto de questões impulsionadoras de um pensar crítico e sensível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O bordado carrega em si a história. Um trabalho sensível capaz de expor histórias e realidades, de denunciar violações e desigualdades. Pode narrar a leveza ou as violações. É um fazer artesanal e lento. Não sendo apenas pontinhos de linhas em um pedaço de pano que está em algum canto da casa ou da rua. Pode até ser e estar assim, mas sem dúvidas carrega uma bagagem de imensa sensibilidade e riqueza de experiência. Carrega também uma infinidade de possibilidades para reflexão e transformação. A arte, para alguns, pode até parecer que não possui função, mas a vida sem ela ficaria ainda mais triste e sem cor. E dentro da escola a arte



e suas intervenções nos espaços são capazes de sensibilizar e transformar as relações.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ALVES, Gilberto Luiz. **Escola moderna e organização do trabalho didático até o início do século XIX**. 2005.

ALVES, Gilberto Luiz. **Organização do Trabalho Didático: a questão conceitual**. Acta Scleriarum Education. vol. 34, núm. 2, p. 169-178. julho-dezembro, 2012.

ALVES, Gilberto Luiz. **Origens da escola moderna no Brasil: a contribuição jesuítica**. Educação & Sociedade, vol. 26, núm. 91, maio-agosto, 2005, pp. 617-635.

ANDRADE, João Batista. **Arpilleras Bordando**. Mulheres, água e energia não são coletivas!. Coletivo Nacional de Mulheres do MAB. p. 26. Agosto, 2014. Disponível em: <https://issuu.com/mabnacional/docs/cat_logo_mab_arpilleras_bordando_/28>. Acessado em maio de 2022.

BENJAMIN, Walter. **O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. In: Obras Escolhidas: magia, técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BORDADO: uma forma de expressão e de arte. Nova Escola. publicado em 21 de agosto de 2016. Disponível em <<https://novaescola.org.br/conteudo/5111/o-bordado-nas-aulas-de-artes-visuais>>. Acesso em: 21 de julho de 2021.

CINTRA, Fernanda do Nascimento. **Design e Resistência: Bordado nos bastidores do Coletivo Linhas de Sampa**. DAT Journal v.5, n.2. 2020

COMÊNIO, João Amós. **Didática Magna: tratado universal de ensinar tudo a todos**. 2ª. ed. Lisboa, Gulbenkian, 1976.

FALCÃO, Sérgio. **Leonilson: 65 anos de um marco da arte contemporânea brasileira**. O povo. 05 de março de 2022. Disponível em: <<https://www.opovo.com.br/vidaearte/2022/03/05/leonilson-65-anos-de-um-marco-da-arte-contemporanea-brasileira.html>>. Acesso em: 23 de março de 2022.

GUIMARÃES, Mariana. **Bordadura como linguagem de experiências, afeto, vínculo e liberdade**. Revista Anpap. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados. 2008.

CAPÍTULO 8

A VISÃO DOS DOCENTES SOBRE O PROJETO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL ESCOLA VERDE: UMA ABORDAGEM NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

Julimar Pereira de França
Sandra Eleonora da Costa

RESUMO

A Educação Ambiental (EA) está presente no cotidiano das escolas Brasileiras, mesmo não sendo uma prática permanente, conforme determina a Política Nacional de Educação Ambiental. Geralmente a EA é trabalhada por meio de projetos que mobilizam a escola com relação a determinadas questões ambientais. Essa realidade está presente em uma escola de ensino fundamental da zona rural do município de Mossoró-RN, que há alguns anos realiza um projeto denominado escola verde. Nosso objetivo consiste em analisar a visão dos docentes da escola sobre essa atividade de educação ambiental, com base nos referenciais teórico-metodológicos da EA crítica. A abordagem da pesquisa é do tipo qualitativa e explora procedimentos bibliográficos, fundamentando-se em leituras como Reigota (2001), Ribeiro (2009), Carvalho (2012), documentos históricos, legislação e nos estudos relacionados à educação ambiental crítica, como Layrargues (2012), França et al (2020). Realizou-se também uma pesquisa de campo com a aplicação de um questionário estruturado a cinco professores. A pesquisa proporcionou a análise da compreensão dos docentes sobre a EA, percebemos o papel fundamental da escola nesse processo, bem como dos desafios que a mesma enfrenta para promover a EA a toda comunidade escolar e o quanto a carência da macrotendência crítica compromete o sucesso do desenvolvimento dessa atividade.

PALAVRAS-CHAVES: Meio Ambiente. Educação Ambiental. Macrotendências. Projetos Pedagógicos.

INTRODUÇÃO

Os problemas ambientais são motivos de grandes preocupações para a sociedade, pois os danos causados à natureza e ao meio ambiente têm comprometido a qualidade de vida atualmente e das futuras gerações. O consumismo, o uso desenfreado dos recursos naturais e o comportamento negligente dos seres humanos para com o planeta têm produzido inúmeros desastres e destruições ambientais, doenças, escassez de alimentos e de água.

Em um contexto ambiental desastroso como o que estamos vivendo, surge a necessidade de um processo de ensino e aprendizagem que considere a relação equilibrada entre os homens e a natureza, ou seja, uma educação ambiental emancipadora, libertadora, crítica que seja capaz de propor o questionamento do modelo civilizatório vigente.



Neste contexto, destaca-se o papel da escola, pois a mesma por ser um ambiente especializado com profissionais aptos a promover a educação, assume o compromisso de desenvolver a educação ambiental com o propósito de alcançar não apenas os seus alunos e funcionários, mas a toda comunidade onde esteja inserida.

Mediante esse compromisso da escola e da importância de desenvolver a educação ambiental, percebemos como uma ferramenta indispensável o trabalho com projetos pedagógicos. Entendemos que por meio deles é possível trabalhar conceitos, procedimentos e atitudes que fortaleçam não apenas a interdisciplinaridade, mas, sobretudo, a participação direta e ativa dos alunos e comunidade em geral. O esforço é para tornar as atividades que tratam da educação ambiental atraentes e eficazes em seus resultados.

O referente trabalho trata da visão dos professores de uma escola de ensino fundamental da zona rural do município de Mossoró-RN, sobre o projeto Escola Verde, uma prática de EA que é realizada na escola e trabalha atividades como: plantações, irrigações, cuidados, conservação de áreas verdes e a compreensão acerca da natureza e desse projeto.

O referente trabalho está organizado na seguinte estrutura: Inicialmente realizamos uma revisão teórica a respeito dos aspectos históricos, conceituais, legais e institucionalização, posteriormente dialogamos sobre as principais macrotendências da EA, em seguida apresentamos a metodologia utilizada para a realização dessa pesquisa seguido dos resultados e discussões, analisando as falas dos professores com base no aporte teórico sobre a EA crítica. Por fim, em nossas considerações finais refletimos sobre a importância de ampliarmos nossos conhecimentos acerca da EA, em destaque a EA crítica, assim como a carência dessa nos docentes da referida escola, o que resulta em uma limitação no projeto desenvolvido.

REFERENCIAL TEÓRICO

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL E NO MUNDO: ASPECTOS HISTÓRICOS, CONCEITUAIS E LEGAIS

A crise ambiental e as conferências mundiais sobre educação ambiental

Os problemas ambientais se tornaram nas últimas décadas uma das grandes preocupações da humanidade. Pois os danos causados à natureza comprometem não somente, os sistemas naturais, mas a qualidade de vida da população atual e das futuras gerações. A lógica da obsolescência programada, o hiperconsumo e o conseqüente uso desenfreado dos recursos naturais têm ameaçado severamente o futuro dos ecossistemas globais e a própria sobrevivência da espécie humana.



Toda essa problemática é consequência de um paradigma de relação homem natureza surgido com a ciência e indústria moderna nos séculos XVI e XVIII na Europa. A revolução científica e posteriormente a industrial fizeram emergir um novo modelo de sociedade, com novos costumes, hábitos, tradições e visões de mundo.

Segundo (FRANÇA; SOUZA NETO, 2015), estudiosos como o matemático francês René Descartes, o físico inglês Isaac Newton e o astrônomo italiano Galileu Galilei consideravam a natureza uma grande máquina que deveria ser decomposta pelo homem para que pudesse conhecê-la e dominá-la, rompendo assim com o modelo orgânico de Aristóteles que entendia a natureza como algo orgânico, vivo.

Nesse contexto, especialmente após a Revolução Industrial e o estabelecimento da Sociedade Moderna, surgiu a dualidade homem e natureza, sujeito/objeto, a ciência acreditava que para o homem explorar a natureza era necessário está fora dela. Dessa forma o antropocentrismo predominou na sociedade moderna, pois homem passou a se autoconsiderar o senhor e dono dos recursos naturais. Enxergando a natureza apenas como uma fonte de recursos que deveria satisfazer as infinitas necessidades matérias humanas.

É importante reconhecer que os acontecimentos envolvendo a Revolução Industrial trouxeram benefícios para a humanidade, porém os danos posteriores sobre a natureza e a vida humana suscitaram muitos questionamentos sobre os reais benefícios do chamado progresso. E mesmo com tantos efeitos colaterais contra a vida, a preocupação com o meio ambiente ganhou visibilidade mundial somente séculos depois.

Na década de 1970, começaram então a perceber e sentir os danos que estavam causando ao planeta e à própria humanidade. Diante disso, a população que estava sendo afetada com as consequências do processo de industrialização passou a organizar manifestos, exigindo das autoridades medidas preventivas a favor da natureza e da redução dos estragos já causados.

Em meio a essas circunstâncias, emergiram também as discussões sobre uma educação ambiental, como um instrumento para disseminar novos valores e transformar as relações homem natureza, na perspectiva de frear os danos causados pelas atividades econômicas ao planeta.

Os discursos e mobilizações de movimentos ambientalistas fizeram a ONU sentir a necessidade de chamar a atenção de todo o mundo para o tema. Por isso, em 5 de junho de 1972, em Estocolmo na Suécia, reunindo cerca de 114 países, realizou-se a Primeira Grande Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente. O objetivo principal dessa conferência



foi conscientizar os cidadãos a melhorar a relação com o meio ambiente, já que a degradação estava acontecendo de forma violenta e comprometendo gerações futuras.

A conferência de Estocolmo favoreceu uma maior atenção sobre as questões ambientais e suscitou outros eventos mundiais sobre a questão. O encontro de Belgrado foi realizado no ano de 1975, na ex-Iugoslávia, o tema principal era relacionado à pobreza, como fome, analfabetismo, poluição entre outros. Resultando no Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA) criado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). (QUEIROZ; CAMACHO, 2016).

Já a Conferência de Tbilisi considerada um dos principais eventos voltados a educação ambiental, foi realizada em 1977 na Geórgia. Esta conferência organizada pela UNESCO e pelo Programa de Meio Ambiente da ONU (PNUMA). Estabeleceu que a Educação Ambiental deve orientar de forma interdisciplinar a participação ativa e responsável de cada indivíduo no meio ambiente. Considerando a importância do papel da escola desde os anos iniciais até a formação de profissionais especializados.

Mediante o exposto, percebemos o quanto a Conferência de Tbilisi foi rica, produtiva e fundamental para a Educação Ambiental. A sua declaração é um documento completo que subsidia as diversas questões voltadas a essa temática no mundo inteiro, até os dias atuais.

Desse modo é relevante reconhecer o quanto as conferências ambientais foram de grande importância para a discussão em torno da Educação Ambiental, pois conseguiu reunir atores eco políticos dos mais variados países em prol do mesmo objetivo, que foram a tomadas de decisões favoráveis ao meio ambiente. Por meio delas os problemas ambientais ganharam espaço e atenção da sociedade, provocando uma consciência ecológica e esperança de um mundo melhor. A partir disso, no Brasil surgiram leis, projeto, programas entre outras políticas que fomentam essas questões.

A institucionalização da educação ambiental no Brasil

A educação ambiental nas escolas tem sua relevância também para a promoção da sustentabilidade. É notório que atualmente as instituições tem tido uma preocupação maior em desenvolver projetos neste tema. É comum no cotidiano das redes escolares, desde a educação infantil, a promoção de atividades que valorizam atitudes sustentáveis e de preservação do meio ambiente, como lixeiras ecológicas, economia de água e cultivo de plantas. O trabalho pedagógico vivido por muitos professores corrobora com a contribuição da coletividade.



Pode-se afirmar que quando a escola se engaja para educar seu público e manter boa relação com o meio em que vive, ela sem dúvidas está formando excelentes cidadãos para o mundo.

No Brasil, a discussão efetiva sobre uma educação ambiental começou a surgir na década de 1990, no processo de democratização das instituições nacionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), a legislação que regulamentava o sistema de ensino do país, abordava timidamente a EA.

Na realidade, o divisor de águas da EA no Brasil foi à criação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), com a Lei Federal Nº 9.795/99. Considerada a lei mais importante para a educação ambiental, a mesma estabelece princípios que devem ser seguidos em todo o país, assegurando que todos tenham o direito a essa educação. Em seu artigo 1º a educação ambiental é definida como:

Art. 1º. Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL,1999, Art.1º).

A PNEA reconhece a Educação Ambiental não como uma disciplina específica, mas como um tema transversal que deve ser integrado aos demais conteúdos estudados, devendo estar presente em todos os níveis e modalidades. Constituindo-se uma temática discutida e efetivada de forma natural no dia a dia dos estudantes.

Nesse sentido, os sistemas de ensino têm também como amparo legal as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) que vem reforçar e sistematizar as instruções previstas na PNEA. Esse documento ressalta a importância dessa educação, bem como o fato da mesma não ser uma disciplina específica, mas sim um tema transversal, que deve estar presente em toda a educação, seja, formal, não formal, básica ou superior.

Há também dois outros documentos que abordam de forma diferente a questão das práticas de EA no cotidiano escolar, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular.

Os PCNs auxiliam significativamente na construção do Projeto Político Pedagógico das escolas, bem como na prática de professores e gestores. Esse documento também concebe a EA como uma grande aliada ao bom desenvolvimento da consciência socioambiental dos sujeitos.



O documento também ressalta a importância de a escola oferecer um ambiente favorável e coerente com as orientações por ela repassada, para assim estimular a boa relação dos indivíduos entre si e o meio em que vivem. Como diz Reigota (2001, p. 32): “Não adianta só falar do meio ambiente, mas (é preciso) também mudar os comportamentos individuais e sociais.” A teoria precisa ser contemplada na prática, a escola tem que criar estratégias que possibilite aos estudantes agir e refletir conforme instruídos, quando os mesmos são autores da sua própria postura responsável frente ao meio ambiente, quando não precisam de plateia nem de comandos, os resultados são bem mais significativos, os valores são internalizados e assim será repassado para as futuras gerações.

Já Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento de caráter normativo mais recente, base de referência nacional onde estabelece 60% das competências e habilidades mínimas que devem constar nos currículos e serem desenvolvidas em todos os sistemas de ensino, público ou privado do País. Se considerarmos a importância da EA, podemos afirmar que houve um grande retrocesso em relação a essa questão na BNCC

Infelizmente, essa perda de espaço da educação ambiental na BNCC pode comprometer e dificultar ainda mais sua inserção nos currículos, pois como documento que deveria favorecer esse tão importante diálogo, e não atende as preocupações com a realidade atual e futura do contexto ecológico do país.

A educação ambiental é uma prática plural. Sua inserção no currículo e no cotidiano escolar se caracteriza pela heterogeneidade de concepções pedagógicas, resultando em várias concepções numa diversidade de currículos, de metodologias, práticas e atividades.

AS MACROTENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

O campo da educação ambiental é composto por inúmeras correntes político-pedagógicas, o que o torna complexo. Por muito tempo buscavam uma definição universal, porém, toda essa práxis educativa composta por uma pluralidade de atores com diversas óticas e concepções conduziu naturalmente para uma diferenciação desse universo de saberes, práticas e posições pedagógicas. Nisto formou-se diferentes correntes de pensamento da Educação ambiental.

Para Layrargues e Lima (2011) as três principais macrotendências da EA são intituladas como Conservacionista, Pragmática e Crítica.



No que diz respeito à Macrotendência Conservacionista, a mesma emergiu na década de 1970, no Brasil e em outras nações e pautou as primeiras discussões sobre educação ambiental realizadas nas escolas e em outros ambientes formativos. Ela se baseia numa abordagem individualista e normativa da educação ambiental, em que a sensibilização dos indivíduos com relação aos problemas ambientais, resulta necessariamente numa mudança de atitude individual capaz de solucionar os dilemas ambientais, ou seja:

uma prática educativa que tinha como horizonte o despertar de uma nova sensibilidade humana para com a natureza, desenvolvendo-se a lógica do "conhecer para amar, amar para preservar", orientada pela conscientização "ecológica" e tendo por base a ciência ecológica" (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p. 08).

Essa macrotendência também é considerada pelos autores, como comportamentalista e individualista, pois não contextualiza a dimensão dos problemas, onde concebe o ambiente como recurso, pregando a sustentabilidade, reutilização, reciclagem, mas, sempre a favor do consumismo, favorecendo ao mercado e aos humanos com os benefícios que está pode lhe trazer. Neste caso até há uma preocupação com a natureza, porém enquanto recurso, e buscam encontrar meios que minimizem os efeitos que essa exploração exacerbada acarreta. Para Layrargues:

A macrotendência *pragmática*, que abrange, sobretudo, as correntes da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e para o Consumo Sustentável, é expressão do ambientalismo de resultados, do pragmatismo contemporâneo e do ecologismo de mercado [...]. Caracterizam esse cenário pragmático a dominância da lógica do mercado sobre as outras esferas sociais, a ideologia do consumo como principal utopia, a preocupação com a produção crescente de resíduos sólidos, a revolução tecnológica como última fronteira do progresso e a inspiração privatista que se evidencia em termos como economia e consumo verde, responsabilidade socioambiental, certificações, mecanismos de desenvolvimento limpo e ecoeficiência produtiva (LAYRARGUES, 2012, p. 393).

Em contraposição a essas duas macrotendências, surgiu durante o processo de democratização Brasileiro, nos anos 80, a macrotendência crítica, também denominada libertadora e emancipatória. Esta propõe a politização do debate ambiental e tem como aporte teórico as teorias críticas da educação, questionando a educação ambiental como reprodutora das relações de dominação do homem sobre a natureza e os outros homens. Além disso, a EA crítica propõe a superação das práticas de educação ambiental individualistas e comportamentalistas que mascaram as verdadeiras causas dos problemas ambientais e contribuem para reprodução das relações de dominação capitalista e seus hábitos predatórios que ameaçam o planeta e a humanidade.



Superar as armadilhas paradigmáticas é ir além das reproduções educativas a mera transmissão de conhecimento que limita a compreensão do contexto constituinte da sociedade moderna, limitando assim a participação ativa e política dos cidadãos.

METODOLOGIA

No que concerne a sua abordagem, a presente pesquisa é qualitativa, pois pretende compreender conceitos, princípios, relações e significados a respeito do tema. Como ressalta Gerhardt e Silveira (2009, p. 32) apud Minayo (2001):

[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (Gerhardt e Silveira, 2009, p. 32 apud Minayo, 2001)

O trabalho também explorou os procedimentos da pesquisa bibliográfica por meio da leitura e reflexão sobre documentos históricos da educação ambiental, legislação, artigos, trabalhos de pesquisa, além de autores chaves que tratam da temática. Severino (2007, p. 62) conceitua a pesquisa bibliográfica como sendo “aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc”.

Realizamos também uma pesquisa de campo sobre o projeto analisado. O fato de termos atuando no mesmo lócus como auxiliar pedagógico, permitiu a observação direta do projeto, a construção de diálogos com os sujeitos envolvidos. Atualmente devido ao contexto no qual estamos vivendo resultando em uma pandemia (COVID-19) aplicamos um questionário estruturado contendo oito questões, por meio de E-mails e WhatsApp. Enviamos o questionário para todos os docentes da referida instituição, cerca de nove professores, mas apenas cinco responderam o instrumento de coleta de dados.

Depois da coleta, os dados foram analisados com base nos referenciais teóricos metodológicos da EA crítica, sempre tentando estabelecer um paralelo entre os discursos dos docentes, suas práticas de EA realizadas no projeto e as discussões teórico-metodológicas propostas por teóricos da macrotendência da EA crítica, como: Carlos Frederico Loureiro, Philippe Pomier Layrargues, Mauro Guimarães e outros.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa teve como objetivo, analisar a visão dos docentes sobre o projeto de educação ambiental Escola Verde. Essa atividade acontece em uma escola municipal localizada na zona rural de Mossoró/RN. A mesma trabalha com o projeto intitulado como Escola verde:

uma alternativa sustentável para o semiárido potiguar, nele professores, alunos, comunidade e demais funcionários trabalharam na busca, plantações e conservação de mudas e plantas a fim de criar e manter espaços compostos por essa flora dentro da escola, os espaços verdes, o que de fato chama a atenção pela sua beleza e favorável clima.

Trouxemos uma imagem do espaço desenvolvido e mantido dentro da escola pelo projeto Escola Verde:

Imagem 1: Jardim na entrada da escola criado pelo projeto.



Fonte: Autoria própria, 2019.

A imagem apresenta espaços que são preservados pelos alunos e profissionais da escola, esses espaços são usufruídos em momentos de lazer, leituras, brincadeiras, reuniões entre outros. A imagem apresenta a área que fica localizada na entrada da escola e a segunda é o jardim interior da escola.

Além da observação direta, possibilitada pelo fato de também termos atuado na referida escola, aplicamos um questionário com oito perguntas ao corpo docente, devido ao contexto pandêmico (Covid-19) no qual estamos vivendo, os questionários foram enviados por E-mail e via WhatsApp. Nisto apenas cinco professores nos retornaram, reenviando os questionários devidamente respondidos. Para preservar o nome dos entrevistados, optamos por nos referirmos aos mesmos como professor 1, professor 2 e professor 3, professor 4 e professor 5.

As questões foram elaboradas considerando os seguintes eixos: conceito de educação ambiental; legislação ambiental; formação docente para educação ambiental; trabalho com projetos ambientais. A seguir vamos contemplar as questões contidas no questionário e as respostas que considerarmos mais pertinentes à pesquisa, refletindo sobre elas e buscando dialogar com o referencial teórico escolhido.



Questão 1. O que é meio ambiente para você?

Antes de tentarmos compreender a concepção que os professores possuem do projeto. Iniciamos analisando a concepção de meio ambiente desses profissionais, de acordo com Reigota (2009), antes das atividades relacionadas à educação ambiental é necessário perceber a compreensão dos envolvidos a respeito do meio ambiente, considerando a diversidade nas conceituações. Ainda segundo Reigota o meio ambiente é:

Um lugar determinado e/ou percebido onde estão em relação dinâmica e em constante interação os aspectos naturais e sociais. Essas relações acarretam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e políticos de transformação da natureza e sociedade. (REIGOTA, 2009, p.36).

De uma forma geral os docentes entrevistados possuem uma percepção bastante semelhante sobre o que significa meio ambiente, no geral, compreendem que é meio ambiente é tudo que os cercam, abrangendo os mais diferentes aspectos. Em suas palavras o os professores 1, 3 e 4 conceituam:

Professor 1: o meio ambiente é um sistema formado por elementos naturais e artificiais que se inter-relacionam e são modificados pela ação humana.

Professor 3: É todo espaço que nasce e se produz vida, abrange todos os seres vivos e não vivos que se relacionam com a vida na Terra. Quando olhamos ao redor, percebemos que o meio ambiente é absolutamente tudo que nos cerca, como os animais, os seres humanos, a vegetação, a água, o solo e todo ar que nos dar sustentação para nossa sobrevivência.

Professor 4: É tudo que está ao nosso redor, incluindo os recursos naturais, fatores físicos e biológicos.

Percebemos que as concepções demonstram uma compreensão que ultrapassa o reducionismo, que consiste na definição de meio ambiente relacionada limitada a natureza. No entanto, é possível vislumbrar nos discursos que embora alguns entrevistados falem citem o ser humano e os aspectos culturais, ainda há em algumas falas uma ênfase nos recursos naturais.

Questão 2. O que você entende por educação ambiental? Qual a importância da educação ambiental?

Também consideramos relevante, entender a percepção de educação ambiental dos docentes, visto que, as práticas realizadas durante o projeto, se baseiam na concepção de educação ambiental que os profissionais possuem e que fundamentam seu fazer pedagógico. Diante disso, analisamos os discursos dos 5 docentes respondentes.

Professor 1. São ações planejadas didaticamente para construção de uma consciência ecológica a partir da escola como ambiente de aprendizagem científica e cultural, onde através do trabalho com diversas temáticas ambientais os alunos tenham uma formação que proporcione uma prática cidadã sustentável, não apenas para gerações futuras, mas para o presente momento.

Professor 2. Entendo ser uma educação voltada para conhecermos mais sobre o meio em que estamos com ações de prevenção e cuidado do mesmo. Visto que é nosso



ambiente de sobrevivência, todo cuidado e preservação são de extrema relevância para garantir sua existência.

Professor 3. Quando estudamos e trabalhamos com nosso alunado a importância da educação ambiental, temos a intenção de formar cidadãos conscientes e críticos, ressaltando sempre que é preciso respeitar o ambiente que nos rodeia, pois engloba tudo e eles precisam ter consciência que esse ato de preservar integra as áreas sociais e econômicas. Necessitam também compreender que cuidar do meio ambiente hoje, garantirá que as próximas gerações vivam numa Terra sem tantos danos ambientais. Trabalhar essa temática nos permite transformar mentes, hábitos e comportamentos para a construção de um mundo melhor.

Professor 4. A educação ambiental faz parte de um processo de formação de indivíduos conscientes da sua participação no processo de conservação e preservação do Meio Ambiente, sendo este processo de extrema importância para a redução de danos ambientais.

Professor 5. Consiste no ramo da educação que permite que os grupos sociais que estejam inseridos tenham consciências de sua realidade. A educação ambiental é a ação educativa permanente e estuda as relações que os homens estabelecem entre si e com a natureza, dos problemas derivados de ditas relações e suas causas profundas. Ela desenvolve, mediante uma prática que vincula o educando com a comunidade, valores e atitudes que promovem um comportamento dirigido a transformação dessa realidade, tanto em seus aspectos naturais como sociais, desenvolvendo no educando as habilidades e atitudes necessárias para a transformação dessa realidade. Assim A educação ambiental é fundamental para que as pessoas se tornem mais conscientes sobre a sustentabilidade e a importância de construir um futuro mais limpo para as próximas gerações.

Mesmo com escritas diferentes, observarmos mediante as respostas, que há relação entre os discursos dos docentes, entendendo a Educação Ambiental como um importante processo de conscientização e uma importante ferramenta para a formação de sujeitos comprometidos com as causas ambientais.

No entanto, essas concepções são importantes, porém limitadas, pois se referem apenas ao comportamentalismo, se observarmos eles apenas falam do indivíduo como ser absoluto e isolado do meio ambiente, reforçando a dualidade homem e natureza. Resumindo as soluções para os problemas ambientais apenas com a mudança de comportamento individual. Esse discurso é bem característico da Educação Ambiental Conservadora e pragmática, que caracteriza a maioria das ações de educação ambiental realizadas nas escolas. Em contraposição a essa narrativa a educação ambiental crítica:

Construída em oposição às vertentes conservadoras no início dos anos 90, é resultado da insatisfação com o predomínio de práticas educativas sempre pautadas por intencionalidades pedagógicas reducionistas, que investiam apenas em crianças nas escolas, em ações individuais e comportamentais no âmbito doméstico e privado, de forma a-histórica, apolítica, conteudista, instrumental e normativa (LAYRARGUES, 2012, p. 394).

O fato dessa macrotendência político-pedagógico da educação ambiental ser contra hegemônica e contestar o poder dominante, por meio da proposição de uma nova ética ambiental e um novo paradigma de relação dos homens entre si e com a natureza, dificulta sua



presença nas práticas de EA escolares, onde predomina a EA conservadora e pragmática, de modo que, docentes acabam reproduzindo os mesmos pensamentos e atividades

Essa visão limitada e tradicional da EA predominante se deve à ausência de uma formação continuada e da hegemonia das macrotendências conservadoras da EA.

Questão 3. Sua formação acadêmica possibilitou acesso a conhecimentos relacionados à educação ambiental? Por quê?

Consideramos de extrema importância para o exercício da vida profissional a formação acadêmica. Sabemos que ela oferece a base a ser desenvolvida no campo. Neste ponto buscamos compreender se os professores estão satisfeitos com as suas formações acadêmicas considerando a educação ambiental.

Professor 1. Não. As questões ambientais são secundárias em cursos de outras áreas, portanto, tratadas superficialmente. O aprofundamento nessa temática ainda fica a cargo da formação continuada na escola e em cursos específicos após a formação acadêmica inicial.

Professor 2. Sim, paguei uma disciplina sobre educação ambiental na faculdade, porém, foi optativa. O assunto é do meu interesse e deveria ser de todos, visto a relevância deste assunto esta disciplina deveria estar na grade obrigatória do curso.

Professor 3. Não. Na época da minha graduação não havia nenhuma disciplina na grade curricular ou optativa relacionadas ao Meio Ambiente.

Professor 4. Sim. A graduação em Biologia me proporcionou um contato mais próximo com o meio ambiente, onde tive a oportunidade de aprender e aplicar algumas práticas ambientais, as quais visam uma melhoria na relação do ser humano com o meio ambiente. Também tive a oportunidade de aprimorar essas práticas no curso de especialização em Gestão Ambiental.

Professor 5. Sim, apesar de ser formada nas áreas humanas (História), os professores sempre abordaram temas no intuito de levar o discente a trabalhar a História de forma disciplinada com o meio ambiente, já que o objeto de estudo da História é estudar as relações sociais do homem no tempo e espaço, o meio ambiente também está inserido nesse contexto.

Os professores 1 e 3 não consideram que suas respectivas formações tenham contemplado a temática sobre educação ambiental. O professor 2 até afirma, porém com ressalva, da disciplina que abordava essa temática é uma disciplina optativa, ou seja, só é cursada de acordo com o interesse do aluno.

A nosso ver, esse fato de ser uma disciplina optativa fragiliza a possível formação voltada às questões ambientais. Considerado o fato de que nem todos têm essa consciência socioambiental e muitos não dão a devida importância a essa temática, muitos acabam por optar pelas outras disciplinas optativas, concluindo assim sua graduação sem ter um contato mais direto e formativo com a educação ambiental.

Os professores 4 e 5 declaram que suas formações contemplam a educação ambiental, mas vale reconhecer que a professora 4 é graduada em Biologia, formação voltada para as



ciências da natureza. Também sua especialização em Gestão Ambiental lhe forneceu conceitos e práticas voltadas às demandas ambientais

Apesar da professora 5 ter outra formação acadêmica como historiadora, essa análise também perpassa para a resposta da mesma.

Apesar da Política nacional de Educação Ambiental Brasileira determinar que a EA deve estar presente em todos os níveis de ensino, é possível perceber nos relatos que a formação docente, ignora a importância da educação ambiental, de modo que os professores chegam a sala de aula, sem muitos conhecimentos sobre essa questão. Assim, se torna um desafio trabalhar a EA de forma transformadora e crítica, sem uma formação sólida na área.

Questão 4. Como você avalia a operacionalização do projeto “escola verde”?

Essa questão está relacionada ao projeto de EA abordado na pesquisa, como os docentes percebem a realização do projeto.

Professor 2. Pelo que pude acompanhar a escola não estava totalmente envolvida no projeto, era visto ações de um ou dois professores, os demais deviam fazer suas ações dentro das salas de aula.

Professor 3. Seria muito importante a inserção da temática socioambiental no currículo e a participação efetiva de toda a escola nesse projeto. Temos noção da relevância da questão ambiental ser trabalhada em todas as disciplinas.

Professor 4. Um projeto de grande importância para toda a comunidade escolar, já que visa a formação de cidadãos mais conscientes sobre a importância da preservação do meio ambiente.

De forma geral os professores consideram o projeto importante, mencionamos as respostas que consideramos mais congruentes. Porém, reclamam a falta de comprometimento de toda a comunidade escolar. Suas palavras nos remetem a reflexão relacionada à visão limitada que a maioria das instituições tem sobre educação ambiental. Como são comuns nas considerações de autores com Reigota (2001), muitas escolas resumem o desenvolvimento da educação ambiental apenas a momentos comemorativos do calendário escolar, dissolvendo a educação ambiental a atividades temporárias e com pouco aprofundamento pedagógico. Estas atividades comemorativas geralmente estão ligadas a algum aspecto da natureza, como dia da árvore, da água, do índio, entre outros.

Atividades essas consideradas empobrecedoras e reducionistas pela EA Crítica. Segundo Guimarães, os projetos devem ser desenvolvidos a fim de superar a mera transmissão de conhecimento, em suas palavras;

Busca propiciar a vivência do movimento coletivo conjunto gerador de sinergia. Estimula a percepção e a fomentação do ambiente educativo como movimento. Viabiliza a adesão da ação pedagógica ao movimento da realidade social. [...] Exercita a emoção como forma de desconstrução de uma cultura individualista extremamente



calcada na razão e a construção do sentimento de pertencimento ao coletivo, ao conjunto, ao todo, representado pela comunidade e pela natureza (GUIMARÃES, 2004, P. 31)

A EA Crítica defende que os projetos pedagógicos devem contribuir de forma inalienável na transformação da sociedade atual.

Questão 5. A comunidade onde a escola está inserida conhece esse projeto? Caso positivo, ela tem participado? Como?

Para obter melhores resultados nos projetos pedagógicos é importante que os mesmos também alcancem a comunidade na qual a escola está inserida. Em especial quando se trata de educação ambiental, essa é uma rica oportunidade de promover essa educação considerada tão urgente e importante para a nossa sociedade.

Professor 1. O projeto foi pensado para envolver a comunidade, isso de fato aconteceu em vários momentos como em encontros na escola, entrega de mudas, coleta de mudas na comunidade por meio de gincana, pessoas da comunidade que compartilharam seus conhecimentos, e os alunos que foram nossos maiores multiplicadores.

Professor 2. Sim, os alunos que eram envolvidos deviam relatar sobre o projeto com seus familiares, traziam mudas de plantas, aguavam...

De acordo com as falas dos professores, há uma participação da comunidade no projeto desenvolvido na escola, porém, consideramos essa participação bem limitada. Percebemos que os professores restringe a participação desses, apenas às doações e busca por mudas de plantas. Por se tratar de um projeto da EA realizado na escola da comunidade acreditamos que teria condições de ir além dos muros da escola. Por ser uma comunidade rural onde o trabalho que predomina são as plantações, é de extrema importância a compressão dos danos que os agrotóxicos causam por exemplo, os problemas ocasionados pelas queimadas, caça de animais, poluição entre outros. Além do entendimento a respeito da dimensão dos problemas ambientais que o planeta vem enfrentado.

Questão 6. Que resultados positivos, com relação à sensibilização ambiental, você percebe no comportamento dos gestores e funcionários da escola após o início do projeto?

É muito importante que toda a comunidade escolar esteja envolvida no projeto. Para isso é preciso que toda a classe se sensibilize e volte o olhar para essas atividades, os exemplos ativos vindos de funcionários e gestores na realização dos projetos pedagógicos alcançam resultados bem mais satisfatórios.

Professor 1. As pessoas reconhecem a importância da temática abordada no projeto da escola que eram as áreas verdes na qualidade de vida, mas não parecem dispostas a assumir os cuidados que são necessários a manutenção desses espaços, ou seja, se tiver alguém que faça está ótimo. Hoje, é possível perceber nas falas o reconhecimento



da importância, mas o engajamento na prática depende muito do olhar da gestão. A questão ambiental é também uma questão política, onde não temos bons exemplos.

Professor 3. É um caminho a ser conquistado, é preciso que haja mais valorização e acompanhamento do projeto por parte de alguns setores.

Professor 4. Ainda sinto um pouco de resistência em alguns setores da escola em relação ao acompanhamento e valorização do projeto.

Podemos observar que os docentes sentem a falta de engajamento e dedicação por parte de alguns funcionários em especial da gestão no desenvolvimento do projeto. Isto faz com que estes não percebam a sensibilização dos funcionários frente às questões ambientais. De acordo Reigota (2001) não há idade para se aprender sobre a educação ambiental, ou seja, é uma preocupação que deve dominar adultos e crianças, especialmente quando estes adultos fazem parte da equipe pedagógica de uma instituição de ensino.

Esse comprometimento da equipe contribuirá para o próprio espaço físico da escola, em especial as áreas verdes que além de melhorar a estética, preserva a fauna e a flora ali presente, melhora o clima e oferece excelentes espaços a serem usufruídos pelos indivíduos nas mais diversas atividades e momentos de lazer.

É preciso que assim como a comunidade extraescolar, os funcionários também compreendam a importância dessa atividade na escola e perceba o quanto ela pode ser proveitosa na formação dos alunos, com o olhar atento de todos, o projeto tem maiores chances de abrangência e envolvimento de toda a comunidade.

Questão 7. De uma forma geral, como é a participação do corpo docente no projeto? Como você vê essa participação?

O corpo docente de uma escola é a classe que mais se aproxima do aluno, levando em consideração está diariamente dividindo as salas de aulas com os mesmos. Consideramos bem relevante a participação destes na realização do projeto, buscando sempre envolver a todos os alunos.

Professor 2. Vi muito a participação do professor (1), seus alunos e dos funcionários da limpeza. Os demais professores não participavam e me incluo nisto.

Professor 3. O ideal seria que todos os professores participassem do projeto, mas infelizmente devido ao excesso de trabalho em todas as disciplinas, alguns docentes não participam do projeto.

Professor 4. R: O professor de Ciências ainda é visto como aquele que deve conduzir projetos relacionados ao meio ambiente, assim como feiras de ciências, por exemplo. Muitas vezes esse professor acaba trabalhando sozinho em todas as turmas, ou tendo como colaboradores outros professores da sua área. É como se as outras disciplinas não pudessem contribuir com o repasse de informações sobre essa temática, sendo que na verdade é o contrário, já que todos nós fazemos parte do meio ambiente e sempre temos como contribuir na preservação do mesmo.



Por meio das falas podemos perceber o descontentamento em relação à participação dos docentes sobre a participação dessa classe no projeto. De acordo com a fala do professor 3 podemos analisar que a EA é deixada em segundo plano, como o mesmo declara há um excesso de trabalhos a cumprir o que motiva na ausência nas atividades ambientais. Mesmo se tratando de uma temática interdisciplinar como ressalva Guimarães (2004, p.32); “Possibilita o processo pedagógico transitar das ciências naturais às ciências humanas e sociais, filosofia à religião, da arte ao saber popular; em busca da articulação dos diferentes saberes”. Não uma missão apenas do professor de ciência como reclama o professor 4, é uma temática que perpassa todas as áreas de conhecimento e é de suma importância o engajamento para assim realizar trabalhos capazes de contribuir na construção de uma sociedade ambientalmente orientada e sustentável.

Questão 8. Como você vê a participação dos alunos no projeto? Você considera que o projeto tem contribuído para construir uma consciência ambiental nos educandos? Por quê?

Aqui buscamos analisar como os docentes percebem a participação dos alunos no projeto e compreensão da temática. Por considerarmos um dos principais pontos, vamos apresentar as cinco respostas.

Professor 1. Não conseguimos engajar todos os alunos, alguns participavam voluntariamente, outros apenas porque fazia parte da grade no bimestre. Mas, apesar de todas as dificuldades avalio como positiva a experiência com o projeto, conseguimos realizar muitas ações importantes e com bons resultados que são reconhecidos por todos da escola e comunidade. Acredito que plantamos uma semente, mas sua germinação dependerá muitos outros fatores. Temos a intenção de retomar projeto com outra roupagem, afinal a questão ambiental na escola estará sempre em pauta.

Professor 2. Os alunos do professor citado eram os que mais participavam da manutenção e cuidado do espaço, os demais embora não colaborassem neste quesito de aguar e plantar, também tinham o cuidado de preservar aquele espaço, não destruindo, também considero que neste aspecto todos da escola cuidavam. A consciência ambiental foi construída à medida que passaram a conviver naquele espaço e desfrutar da natureza dentro do ambiente escolar. O ato de preservar foi sendo transmitido no dia a dia e aos poucos todos aprenderam a cuidar também.

Professor 3. A participação de alguns alunos é bem gratificante, haja vista levarem o projeto a sério e reconhecerem a importância do trabalho. Percebemos que aqueles que se dedicam de fato, mudam alguns hábitos, compreendendo o significado real de cuidar do espaço em que vivemos.

Professor 4. No começo tudo foi muito difícil. Mas, hoje é possível ver alguns frutos desse projeto. Quando estão em aula, por exemplo, e algum assunto remete a questões que envolvam o meio ambiente, os alunos sempre citam o projeto, destacando algumas práticas e apresentando algumas possíveis soluções para determinada questão que envolva a preservação do meio ambiente.

Professor 5. A participação dos alunos sempre foi satisfatória nos projetos. Todas as ações criadas tiveram um percentual muito bom da sua participação. Talvez isso se deva ao meio no qual estão inseridos, num desejo de aprender, cuidar e preservar onde os seus pais tiram os sustentos para sua família.



Apesar de apresentarem algumas dificuldades, os professores consideram positivos os resultados. Percebem que a semente foi plantada, que houve mudanças nos comportamentos e interesses pela temática. A educação é algo transformador, por isso a urgência da educação ambiental.

Educar é um fenômeno típico, uma necessidade ontológica de nossa espécie, e assim deve ser compreendida para que possa ser concretamente realizada. Refere-se aos processos sociais relativos à aprendizagem – que se traduz na dimensão pessoal pela percepção sensível, capacidade reflexiva e atuação objetiva e dialógica na realidade (LOUREIRO, 2004, p. 76).

Compreender a dimensão e transformação que a educação promove estimula aos interessados a investirem na mesma. Só a educação é capaz de mudar as pessoas e a educação ambiental capaz de melhorar as condições biológicas, sociais e culturais do nosso planeta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma compreensão mais ampla da educação ambiental na escola, em especial acerca da EA crítica, pois geralmente a associávamos apenas ao cuidado com a natureza, porém as leituras e as reflexões contribuíram para uma compreensão mais ampla e complexa da necessária formação para a cidadania planetária dos indivíduos. Nas palavras de Leff;

A educação ambiental traz consigo uma nova pedagogia que surge da necessidade de orientar a educação dentro do contexto social e na realidade ecológica e cultural onde se situam os sujeitos e atores do processo educativo. Por um lado, isto implica a formação de consciências, saberes e responsabilidades que vão sendo moldados a partir da experiência concreta com o meio físico e social, e buscar a partir dali soluções aos problemas ambientais locais (LEFF, 2001, p. 257).

A Educação Ambiental além de ser uma urgência é um grande desafio, em especial para as instituições de ensino que, segundo Reigota (2001), são ambientes privilegiados para tratarem dessa temática, tendo em vista que além de ser referência formativa para a sociedade, são locais amparados por lei, e reúne profissionais capacitados para os processos educativos. Porém, mesmo com essas características a favor da Educação Ambiental, as escolas enfrentam uma significativa dificuldade de encontrar profissionais capacitados para essa área e, sobretudo, dispostos a desenvolvê-la em suas práticas de ensino.

No que desrespeito a EA crítica podemos observar que predomina entre os docentes da escola as concepções da macrotendência conservadora e traços da macrotendência pragmática. Em meio às observações e falas dos mesmos fica evidenciada essa questão. Vale ressaltar que suas formações acadêmicas não favoreceram para uma consciência mais abrangente a respeito dessa temática, muito menos para que estes pudessem explorar mais suas práticas educativas



sobre a EA. Ficando explícito a necessidade de uma formação continuada pautada nos referenciais teóricos da EA crítica.

Desse modo é possível que as atividades e projetos sejam melhores desenvolvidos e alcancem significativamente toda a comunidade na qual a escola está inserida, pois no projeto Escola Verde as ações e resultados ficam muito restrito apenas a escola e a beleza que os espaços apresentam, resultando em uma compreensão bem limitada apenas ao espaço escolar, como se a EA bastasse a essa atividade dentro da escola, as próprias imagens já nos revelam um modelo bem conservador e pragmático das atividades que ali são desenvolvidas. O que dificulta uma compreensão mais exata da real situação em que vive o planeta. Reforçando assim a dualidade e barreira existente entre homem e natureza.

Por fim, podemos considerar que a pesquisa nos proporcionou um amadurecimento a respeito da temática, em especial sobre a EA crítica. Podemos perceber o quanto a mesma é fundamental para uma luta que anos busca se estabelecer, ela não se resume ao mínimo não se conforma com o reducionismo que pregam, está mais além, busca por emancipação. Vai ao encontro das reais causas e possíveis soluções. Por isso a consideramos de extrema importância para as escolas, pois em meio ao nosso objetivo em analisar a percepção dos docentes a respeito dessa questão, evidenciamos a carência da mesma e a importância esta ser explorada nos centros educativos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M.C.P.; PICCININI, C. L. **Educação Ambiental na Base Nacional Comum Curricular: retrocessos e contradições e o apagamento do debate socioambiental**. IX Encontro Pesquisa em Educação Ambiental. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017.

BARBIERI, J. C. **Educação Ambiental Legal**. Brasília, DF: SECAD, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/ealegal.pdf>. Acesso em 07/04/21.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** (Col. Primeiros Passos) Rio de Janeiro: Brasiliense. 1981.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 2. Março. 2021.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 15 DE JUNHO DE 2012, que estabelece as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. DOU nº 116, Seção 1.



BRASIL. **Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.** Brasília, DF, 27 de abril de 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm> Acesso em: 10 de Mar. de 2021.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Meio Ambiente. Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília, DF, 1997. Disponível em: Acesso em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/meioambiente.pdf>> .20. Março. 2021.

CARVALHO, I. C. de M.. **A invenção do sujeito ecológico: identidades e subjetividade na formação dos educadores ambientais.** In: Sato, M. & Carvalho, I. C. M. (orgs) Educação Ambiental; pesquisa e desafios. Porto Alegre, Artmed, 2005.

CARVALHO, I. C. de M. **Educação Ambiental a formação do sujeito ecológico.** São Paulo: Cortez, 2012.

CARVALHO. I. C. de M. **Sujeito ecológico: a dimensão subjetiva da ecologia, 2010.** Disponível: <http://livros01.livrosgratis.com.br/me4655.pdf>. Acesso em: 24 de jun. de 2021.

FRANÇA, J. P.; SOUZA NETO, L. T. **O calendário ecológico escolar: uma experiência de educação ambiental no ensino fundamental I.** Holos, Natal: IFRN, ANO 31, p.390-401,v.6, 2015. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1957/1237>. Acesso em: 20 de jan. de 2021.

FRANÇA, J. P. DE; ALBUQUERQUE, J. V.; PIMENTA, M. R. C.; CAMACHO, R. G. V. **A percepção ambiental docente em uma escola pública do município de Upanema-RN.** Revista Geotemas, v. 10, n. 2, p. 195-216, 31 ago. 2020. Disponível em: <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/GEOTemas/article/view/2417>. Acesso em: 20 de fev. de 2021.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos Científicos.** Porto Alegre, v. 1, p.1-120, mar. 2009. Disponível em: Acesso em: <<file:///C:/Users/Sandra/Desktop/ARTIGO%20C.pdf>> 16 nov. 2018.

GOUVÊA, G. R. R. **Rumos da formação de professores para a Educação Ambiental.** Educar em revista, 2006, 27.

LAYRARGUES, P. P. **Identidades da educação ambiental brasileira.** Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LAYRARGUES, P. P. Para onde vai a educação ambiental? o cenário político-ideológico da educação ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 7, n. 14, p. 388-411, 2012.

QUEIROZ, F.L.L. *et al.* Considerações acerca do debate da educação ambiental presente historicamente nas conferências ambientais internacionais. **Periódico Eletrônico: Fórum Ambiental da Alta Paulista**, v. 12, n. 1, p. 1-13, 2016.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental.** São Paulo: Brasiliense, 2001. 59 p. Coleção Primeiros Passos 292.



REIGOTA, M. **Meio Ambiente e representação social**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

RIBEIRO, M.R.F. et al. **Educação Ambiental construindo práticas, tecendo caminhos, semeando mudanças**. Mossoró-rn: Fundação Vingtun Rosado, 2009.

CAPÍTULO 9

A AFETIVIDADE ENQUANTO FERRAMENTA DA APRENDIZAGEM: UMA VISÃO DA PSICOPEDAGOGIA

Lilian Duarte Pinto Bolaños

RESUMO

A partir dos estudos da psicopedagogia é que se pôde perceber que as emoções e os sentimentos definem o processo de afetividade que permeia a vida humana. A afetividade vem sendo debatida e defendida há alguns anos por grandes teóricos educacionais, psicólogos, pedagogos, psicopedagogos e profissionais da educação em geral, percebendo-se nesse processo de ensino/aprendizagem que as relações afetivas não podem ser ignoradas, pois estão presentes no desenvolvimento, fazem parte da natureza humana e podem interferir de forma positiva nos processos cognitivos. É importante que haja afetividade no processo de ensino/aprendizagem e, por conseguinte, na relação professor/aluno. Assim, ao tomar como objetivo principal investigar a afetividade como fator de qualidade no desenvolvimento do aluno nas variadas fases da educação básica e utilizando como metodologia a pesquisa bibliográfica e as definições de afetividade dos estudiosos Henry Wallon, Jean Piaget e Vigotsky, o presente artigo justifica-se pela necessidade de alinhar o fazer em sala de aula com a afetividade para que os alunos se sintam motivados e estimulados, concluindo que cognição e aprendizagem estão imbricados e devem estar juntos nos momentos em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Afetividade. Ensino/Aprendizagem. Psicopedagogia.

INTRODUÇÃO

As emoções e os sentimentos definem o processo de afetividade que permeia a vida humana. Experimentamos tantos momentos de exagerada afetividade quanto momentos de escassez da mesma em vários acontecimentos da história da sociedade, no entanto, a expressão de sentimentos positivos, em âmbito social, no relacionamento interpessoal, no desenvolvimento de qualquer atividade, já demonstrou ser a melhor saída para se encarar os problemas cotidianos, dos mais simples aos mais complicados.

Não diferente deve ocorrer, por exemplo, na educação, mais especificamente, na relação entre professor e aluno. É de conhecimento geral os problemas que há muito perpassam o processo educacional no Brasil e que atingem diretamente a qualidade de ensino oferecida aos que procuram o saber escolar, no entanto, também não é atual a luta tanto de profissionais quanto de estudiosos da área buscando soluções variadas para a superação de tais problemas ou de alguns deles como estimular a motivação e o interesse dos alunos a partir da presença da afetividade em sala de aula.



Como dito, a afetividade vem sendo debatida e defendida há alguns anos por grandes teóricos educacionais, psicólogos, pedagogos, psicopedagogos e profissionais da educação em geral. Henri Wallon (1879-1962), por exemplo, se debruçou sobre a dimensão afetiva que concebe as emoções, seja como reações incoerentes e tumultuadas, seja como reações positivas rompendo com uma visão valorativa das emoções, buscando compreendê-las a partir da apreensão de suas funções, e atribuindo-lhes um papel central na evolução da consciência de si. Em suas postulações concebe as emoções como um fenômeno psíquico e social, além de orgânico.

Assim, há uma necessidade de perceber como ocorrem os processos de afetividade e educação para que o aluno tenha um desenvolvimento saudável e adequado em sua vida social e intelectual. É necessário que haja um estabelecimento de relações interpessoais positivas entre o professor e a criança, pois sem isso dificilmente haverá um resultado positivo. É importante o alinhamento dos objetivos para que os alunos percebam, desde cedo, que não há nada de penoso no processo de apreensão do conhecimento e que os professores são parceiros e não os únicos detentores dos diversos saberes, que não dialogam nem permitem a criação e manifestação individual de cada aluno.

Ressalta-se ainda a discussão sobre a superação do currículo escolar há muito tempo utilizado que não reconhece a importância da motivação e dos interesses como uma dimensão essencial da afetividade na vida psíquica e para a educação. Além de promover a noção de interação entre família e escola, na medida em que a afetividade que presenciamos em casa deve existir na escola e vice-versa. Ainda sobre a relevância do estudo, abordar o tema afetividade, perpassa pelo entendimento de que o cuidar é um ato consciente que pode ser ensinado e consiste, por sua vez, em um dos maiores geradores de prazer que se conhece.

A partir de tais informações, o objetivo desse texto é investigar a afetividade na escola como fator de qualidade no desenvolvimento dos alunos no processo de aprendizagem. Para tanto, como metodologia utilizou-se a pesquisa bibliográfica, na qual é realizado um processo que vai desde a escolha do tema, passando pela identificação, análise e interpretação das fontes, até a redação final do texto que se quer produzir. Segundo Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa bibliográfica compreende oito fases: a) escolha do tema; b) elaboração do plano de trabalho; c) identificação; d) localização; e) compilação; f) fichamento; g) análise e interpretação; h) redação, sendo elas muito importantes para que o texto seja claro e informativo aos leitores.



DESENVOLVIMENTO

A psicopedagogia foi uma das grandes responsáveis pela percepção de que a afetividade e a cognição se relacionam de maneira harmônica no momento de desenvolvimento de processos de aprendizagem. Azevedo (2014) assevera que foram os estudos nesse campo de estudo da psicopedagogia que revelaram que os indivíduos com dificuldades de aprendizagem necessitavam de atuações mais positivas/afetivas por parte dos educadores para que progredissem, sobretudo na educação escolar. Jean Piaget, grande estudioso da psicologia e da pedagogia, também aponta para o fato de que, apesar de diferentes em sua natureza, a afetividade e a cognição são inseparáveis, indissociáveis em todas as ações simbólicas e sensorio-motoras. Silva (2007) assevera que para o teórico não há como separar estado afetivo de estado cognitivo:

Para Piaget, as transformações da ação provenientes do início da socialização não têm importância apenas para a inteligência e para o pensamento, mas repercutem também profundamente na vida afetiva do indivíduo. Existe, desde o período pré-verbal, um estreito paralelismo entre o desenvolvimento da afetividade e o das funções intelectuais, já que são dois aspectos indissociáveis de cada ação (SILVA, 2007, p. 12).

A partir dessas afirmações, percebe-se que as relações afetivas não podem ser ignoradas, pois estão presentes no desenvolvimento, fazem parte da natureza humana e podem interferir de forma positiva nos processos cognitivos. A escola e a família muitas vezes ignoram a importância da afetividade. São muitas as contribuições da relação afetiva para o processo de aprendizagem, compreendendo assim como acontece o favorecimento das relações sócio – afetivas no processo de desenvolvimento dos educandos. Falando em Educação Infantil, por exemplo, o ambiente escolar será o primeiro agente socializador fora do círculo familiar da criança, e deve oferecer todas as condições necessárias para que ela se sinta segura e protegida.

É importante que haja afetividade no processo de ensino/aprendizagem e, por conseguinte, na relação professor/aluno. A educação afetiva deveria ser a primeira preocupação dos educadores, porque é um elemento que condiciona o comportamento, o caráter e a atividade cognitiva da criança. O currículo escolar que vem sendo aplicado há muito tempo nas escolas do Brasil, desprivilegia a questão da afetividade, dando um enfoque exagerado ao saber técnico, ao fazer isso vem consolidando a ideia de que afetividade e cognição são independentes e um não tem relação com o outro, diferentemente do que tentamos defender nesse texto.

Nesse sentido, sendo um espaço em que o aluno passa grande parte de sua vida, a escola não pode nem deve limitar-se a fornecer somente conhecimentos conceituais, mas contribuir para o desenvolvimento da personalidade de seus alunos em sua totalidade. A maior influência



no processo escolar é exercida pelo professor que precisa ter o conhecimento de como se dá o desenvolvimento emocional e comportamental da criança em todas as suas manifestações.

Para tentar conhecer e entender as influências da afetividade docente como instrumento facilitador do desenvolvimento cognitivo dos alunos, podemos ver que nos dias atuais, problemas como indisciplina, agressões físicas e verbais dentro das salas de aula estão sendo estudados como conceitos relacionados à falta de afetividade docente. Um professor que atua apenas como mero transmissor de conteúdos, desconsiderando a totalidade dos construtores da formação dos indivíduos, certamente provocará efeitos desastrosos na aprendizagem dos educandos uma vez que, ao desconsiderar a importância do afeto, estará contribuindo para a formação de indivíduos carentes de afeição, já que é impossível durante o processo de aprendizagem, dividir o educando em partes e cuidar apenas do seu intelecto.

Por isso a importância das abordagens psicopedagógicas, as quais podemos classificar como circundantes do processo de aprendizagem humana, bem como, a influência do meio nesse desenvolvimento. Essas abordagens estudam o ato de aprender e ensinar, levando sempre em conta as realidades internas e externas da aprendizagem, tomadas em conjunto. E, mais, procuram estudar a construção do conhecimento em toda a sua complexidade, igualar os aspectos cognitivos, afetivos e sociais que lhe estão implícitos.

A Psicopedagogia pode então partir de dois enfoques principais: o clínico ou terapêutico e o preventivo. O primeiro serviria como caminho para a reintegração “ao processo de construção de conhecimento uma criança ou jovem que apresenta problemas de aprendizagem”. Já o segundo, teria como meta “refletir e desenvolver projetos pedagógicos-educacionais, enriquecendo os procedimentos em sala de aula, as avaliações e planejamentos na educação sistemática e assistemática” (FAGALI; VALE *apud* FARIA, 2011).

Nos dias atuais, a Psicopedagogia se utiliza de uma metodologia que engloba a aprendizagem em seus suportes biológico, afetivo e intelectual, os quais interferem sobremaneira na forma como o sujeito apreende o que lhe é ensinado, sendo que esses suportes influenciam e são influenciadas pelas condições socioculturais do sujeito e do seu meio. Sobre o aspecto afetivo, Santana (2010, p.53) aponta que o mesmo “diz respeito à afetividade do sujeito e sua relação com o aprender, com o desejo de aprender, pois o indivíduo pode não conseguir estabelecer um vínculo com a aprendizagem”.

Quanto ao fazer do psicopedagogo cabe ao mesmo a investigação da formação do sujeito, as mudanças que ocorrem ao longo de sua vida, bem como, quais são as possibilidades



de que ele dispõe para produzir e adquirir conhecimento. É preciso que se descortine também para o profissional os conceitos de ensinar e aprender, em que contextos foram forjados e quais são seus usos sociais, quer na escola ou no seio da família, bem como, conhecer claramente os transtornos advindos tanto através de questões sociais quanto de questões biológicas. Vale ressaltar ainda a importância do Psicopedagogo também como um pesquisador da aprendizagem e do desenvolvimento, pois nunca é demais dizer que a pesquisa e a renovação do conhecimento são essenciais para qualquer profissional (JANUTH, 2008).

Assim, o psicopedagogo trabalha no sentido de prestar auxílio aos professores e demais componentes do ambiente escolar que estejam ligados ao processo educacional do aluno, para que os mesmos possam aprimorar seu fazer, através da reflexão sobre as práticas que vem reproduzindo e o desenvolvimento de novas alternativas de trabalho que propiciem analisar o processo de ensino/aprendizagem, atentando sempre para as necessidades dos alunos. Vale ressaltar que este texto não pretende apontar para as dificuldades de aprendizagem advindas de distúrbios de origem neuropsicológica, mas também não se exclui a possibilidade de que a afetividade auxilie de maneira positiva no tratamento dessas limitações que alguns alunos podem apresentar (FAVERO E CALSA, 2013).

Portanto, cabe salientar sobre as dificuldades de aprendizagem, que todos nós temos dificuldades com determinado assuntos mais que com outros, isso é muito comum ao processo de aprendizagem de todos os seres humanos. No entanto, algumas pessoas, ainda que não apresentem de forma clara portam algumas dificuldades biológicas e/ou psicológicas que os levam a intensificar esse nível de dificuldade para aprender. Se esses problemas não forem diagnosticados logo cedo e persistirem ao longo da vida escolar do sujeito pode-se levar a uma baixa de autoestima e a problemas mais sérios de inferiorização, tanto por parte de quem porta os problemas quanto dos que estão de fora e que tem a tendência de excluir o diferente.

Fávero e Calsa (2013) apontam que apesar da existência de várias definições sobre as dificuldades de aprendizagem, a perspectiva tradicional aponta que são conhecidos como distúrbios de origem neuropsicológica ocorrendo ao longo do período escolar. Além disso, os autores chamam atenção ainda para o perigo de se utilizar várias definições, pois a diferença entre elas pode levar a um diagnóstico não tão preciso, levando em consideração ainda que nos dias atuais deve-se levar em consideração não apenas definições fechadas, mas as subjetividades que cercam a vida humana e os fazeres individuais.



Ainda com um certo cuidado com relação aos significados de dificuldade de aprendizagem (DA), Mantovani (2001) aponta, no sentido de contextualização das DA em países como o Brasil que trazem desde o início da criação do processo educacional uma série de questões de descaso, falta de investimento e estrutura. Sobre isso o autor aponta que todo o processo educativo assentado no capitalismo, ao pensar no ser humano, esquece as formas do trabalho pedagógico voltado para suprir as dificuldades de aprendizagem.

Outros aspectos importantes e relevantes, no processo educativo, são fatores que colaboram no processo, como insuficiência de verbas para a educação, a desvalorização da carreira docente, as deficiências na formação de professores, atenção precária por parte da família, entre outros, deixando evidente a ideia de que as dificuldades estão intimamente relacionadas com questões internas e externas ao indivíduo. Dito isto, podemos então complementar a partir do que foi dito por Januth (2008) sobre as possíveis causas ligadas as dificuldades de aprendizagem:

As dificuldades de aprendizagem estariam relacionadas as seguintes causas:

1ª causas externas à estrutura familiar e individual - originariam o problema de aprendizagem reativo, o qual afeta o aprender, mas não aprisiona a inteligência e, geralmente surge do confronto entre o aluno e a instituição.

2ª causas internas à estrutura familiar e individual – originariam o problema considerado como sintoma e inibição, afetando a dinâmica e desejo, causando o desejo inconsciente de não conhecer e, portanto, de aprender.

3ª modalidades de pensamento derivadas de uma estrutura psicótica as quais ocorrem em menor número de casos.

4ª fatores de deficiência orgânica em casos mais raros (JANUTH, 2008, p. 14).

Isto posto, a afetividade é o desígnio fundamental para a construção das informações cognitivo-afetivas nas crianças e conseqüentemente nas relações que devem ser estabelecidas entre professores e alunos. Inquestionavelmente o desenvolvimento humano está relacionado a diversos setores como o social, intelectual, corporal e é claro aos sentimentos e as emoções. É por meio da afetividade que nos identificamos com as outras pessoas, e somos capazes de compreendê-las, amá-las e protegê-las.

Segundo Amorim e Navarro (2012), apesar de a afetividade poder ser definida sob os aspectos da filosofia, da psicologia e da pedagogia, sua influência é um dos fatores que colaboram para o sucesso do processo de ensino aprendizagem, apresentando-se como algo de extrema relevância no ambiente educacional, pois a afetividade estimula a capacidade de desenvolver o conhecimento voltado para o conhecer e o aprender, de maneira que os vínculos e aprendizados vão construindo-se a partir das trocas estabelecidas entre o sujeito e o meio.



Ao conceituar a afetividade, aponta-se primeiro a visão do educador, médico e estudioso dos processos educacionais infantis, Henry Wallon (1954 *apud* AMORIM; NAVARRO, 2012).

O mesmo aponta que:

A afetividade é um domínio funcional, cujo desenvolvimento depende da ação de dois fatores: o orgânico e o social. Entre esses dois fatores existe uma relação recíproca que impede qualquer tipo de determinação no desenvolvimento humano, tanto que a constituição biológica da criança ao nascer não será a lei única do seu futuro destino. Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência onde a escolha individual não está ausente. (WALLON, 1954 *apud* AMORIM; NAVARRO, 2012, p. 2).

Sabemos que o sentido da aprendizagem é único e particular na vida de cada um, pois o desenvolvimento da aprendizagem é um processo contínuo e a afetividade possui um papel imprescindível nesse processo de desenvolvimento do aluno, uma vez que a ausência de uma educação, que deixa de abordar a emoção (aspectos afetivos) em sala de aula e na família, poderá ocasionar prejuízos incalculáveis no desenvolvimento cognitivo dessa criança. Na teoria de Jean Piaget, o desenvolvimento intelectual é considerado como tendo dois componentes: o cognitivo e o afetivo, ou seja, paralelo ao desenvolvimento cognitivo está o desenvolvimento afetivo. Segundo Piaget (2010 *apud* AMORIM; NAVARRO, 2012) “[...] os aspectos cognitivos e afetivos são inseparáveis e irredutíveis”. Este mesmo autor conceitua afetividade como um:

[...] tal estado psicológico e de grande influência no comportamento e no aprendizado das pessoas juntamente com o desenvolvimento cognitivo. Faz-se presente em sentimentos, desejos, interesses, tendências, valores e emoções, ou seja, em todos os campos da vida. (PIAGET, 2010 *apud* AMORIM; NAVARRO, 2012, p. 2).

Já na perspectiva de Vygotsky (1998) a afetividade é um elemento cultural que faz com que tenha peculiaridades de acordo com cada cultura. Elemento importante em todas as etapas da vida da pessoa, a afetividade tem relevância fundamental no processo ensino/aprendizagem no que diz respeito à motivação, avaliação e relação-professor e aluno. Sendo assim, Piaget, Wallon e Vygotsky definem e afirmam que a aprendizagem se dá paralela aos aspectos afetivos, de maneira que a afetividade será determinante para a construção da aprendizagem, e os pais, professores e a escola devem entender que possuem um papel importante nesse processo, que é colaborar para a formação de um ser humano, e isso somente acontecerá pela obra do amor, do afeto, que se torna a chave para educação.

O afeto do professor e a sua sensibilidade irão influenciar na maneira de agir de seus alunos, pois quando a criança nota que o professor gosta dela, e que esse educador apresenta certas qualidades como paciência, dedicação, vontade de ajudar e atitudes democráticas, a aprendizagem torna-se mais fácil. Por essa razão, se não existir os aspectos afetivos na relação educador-educando, correremos o risco de estar somente focando na construção do real, do



conhecimento, deixando de lado o trabalho da constituição do ser humano, que envolve valores e o próprio caráter necessário para o desenvolvimento integral da criança (SILVA, 2007).

O afeto enquanto atitude que percebe o educando em sua totalidade e não despreza suas necessidades, torna-se a solução para a educação através da valorização do aluno como sujeito da educação. Acreditamos em uma educação mais humana que adote uma pedagogia do amor, que influencie em nossas famílias, escolas e salas de aulas, onde possa favorecer em novos conhecimentos, novos desafios e novas conquistas através do afeto e leva o educador e a criança a desenvolver-se através da afetividade.

Sobre a aprendizagem, pode-se dizer que possui um significado único de acordo com as vivências de cada um e com o meio em que está inserido, sendo assim uma dimensão única e particular. Tomando como princípio a afirmação de que a afetividade é fator preponderante para o desenvolvimento do aprendizado, seja ele qual for, uma educação que deixa de abordar os aspectos emocionais pode ocasionar prejuízos ao desenvolvimento cognitivo do indivíduo, seja na família ou na escola. Como aponta a teoria de Jean Piaget (1975), se o desenvolvimento intelectual possui os componentes cognitivo e afetivo imbricados, a não observância dessas dimensões seria o posto de uma aprendizagem satisfatória.

Ao analisar a relação entre aprendizagem e afetividade na Educação Infantil, Amorim e Navarro (2012) apontam que essa fase importante do desenvolvimento humano na educação escolar deve estar permeada pela afetividade no sentido de presença, participação e preocupação com os educandos. Esses autores deixam claro que a presença da família na escola e a relação professor-aluno são dois dos aspectos que mais deve-se observar nessa etapa da educação, pois integrar educar e cuidar é uma recomendação proposta, inclusive, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que prevê também a indissociabilidade entre afetividade e cognição.

Sob essa perspectiva, Reis et al (2012) apontam que a relação entre professor e alunos em sala de aula vai muito além da questão pedagógica:

Cabe ao professor promover a coordenação das atividades educativas entre os alunos. A expressão afetiva do professor para com os alunos promove o incentivo e os motivam mais a participarem das aulas, podendo captar os conhecimentos veiculados em sala de aula. [...] O professor desperta no aluno o interesse que transpassa as dimensões cognitivas e afetivas por meio de seu envolvimento com cada um deles. Ao estabelecer uma relação efetiva entre o professor e o aluno, reflete-se uma interação entre o conhecimento e as relações interpessoais que levam ao desenvolvimento mental e social do aluno (REIS et al, 2012, p. 349).



Esses autores apontam ainda que não é tarefa fácil mediar o processo de aprendizagem do educando, no entanto, os instrumentos pedagógicos são facilitadores desse momento, pois através destes levará os alunos a desenvolver processos cognitivos e sociais e, por conseguinte, a cidadania. Perceber as necessidades dos alunos nos processos educacionais, as relações com os colegas, sua postura com relação as visões de mundo, sua inserção ou não nas interações propostas são atitudes facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem e quando o professor demonstra afetividade e motivação se torna mais fácil realizar o trabalho de educação proposto pela escola, que é o de formar cidadãos conscientes.

Mahoney e Almeida (2005) apontam ainda que os conceitos afetivos emoção, sentimento e paixão inseridos no processo de ensino e aprendizagem desenvolvem a confiança do aluno, o qual transferirá esse valor para seu meio social, pois a afetividade do professor ao ensinar tem grande influência sobre a motivação e o interesse dos alunos no momento de aprender. “Quando o professor valoriza a proposta educacional pensando nos seus alunos e envolvendo a afetividade, poderá atingir a participação imediata por parte dos alunos que sentem que podem confiar no professor” (REIS et al, 2012, p. 349).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo em questão tem como tema a importância da afetividade no processo ensino-aprendizagem na relação professor e aluno a partir da visão da psicopedagogia. Por meio desta temática tem-se o interesse em buscar respostas a questionamentos que surgem quando se percebe que uma das problemáticas nas escolas pode ser a falta da afetividade do professor para com o aluno, bloqueando ou dificultando desta forma o pleno desenvolvimento do mesmo. É sempre muito importante falar da importância da afetividade, atentando para o fato de que ela melhora a qualidade de vida, pois deve estar presente desde o útero até os últimos dias de vida, se manifestando como uma fonte geradora de potência e energia e sendo o alicerce sobre o qual se constrói o conhecimento racional.

Assim sendo, o amor e o afeto tornam-se a solução para uma boa educação, pois acreditamos em uma educação mais humana, que adote uma pedagogia do amor, que tenha a capacidade de influenciar em nossas próprias vidas, em nossa família, nas escolas e, principalmente nas salas de aula, favorecendo novos conhecimentos, novos desafios e conquistas, que se darão através de um trabalho realizado por meio de uma parceria séria entre a família e a escola, voltadas para a promoção do afeto, que objetivará no desenvolvimento integral da criança a partir do trabalho pautado na afetividade.



As metas do trabalho, tendo em vista o que já foi escrito sobre a temática, são o favorecimento do processo iniciado na formação que é o de aprimoramento dos fazeres da pedagogia e da contribuição para mais estudos relativos a afetividade no processo de ensino e aprendizagem e sua importância para o aluno nos anos escolares e na vida social além de contribuir, ainda que de forma modesta, para o desenvolvimento dos estudos sobre afetividade em todas as modalidades de ensino.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. C. S.; NAVARRO, E. Cristina. Afetividade na Educação Infantil. **Interdisciplinar: Revista Eletrônica da Univar** (2012) n.º 7 p. 1 – 7.
- AZEVEDO, M. **A contribuição da afetividade no processo de ensino/aprendizagem.** Trabalho de Conclusão de Curso (Pós- graduação em psicopedagogia), Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.
- COMPANHONI, V. C.; RUBIO, J. A. S. Psicopedagogia: fazendo a diferença na educação. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, Volume 5, nº 1, 2014.
- CURY, A. J. **Pais Brilhantes, professores fascinantes.** Rio de Janeiro: Sextante, 2003.
- FAGALI, E. Q.; VALE, Z. D. R. **Psicopedagogia Institucional aplicada: aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula.** 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 93p.
- FÁVERO, M. T. M.; CALSA, G. C. Dificuldades de aprendizagem? **Seminário de Pesquisa do PPE**, Universidade Estadual de Maringá, 2013.
- JANUTH, R. **O Psicopedagogo e sua intervenção nas dificuldades de aprendizagem.** Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia), Faculdades Integradas de Jacarepaguá, curso de Pós Graduação em Psicopedagogia, 2008.
- Mahoney, A.; ALMEIDA, L. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: Contribuição de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**, v. 20, n. 1, 2005, p. 11-30.
- PIAGET, J. **A construção do real na criança.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- _____. **O nascimento da inteligência na criança.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- REIS, V. T. C.; PRATA, M. A. R.; SOARES, A. B. Habilidades sociais e afetividade no contexto escolar: Perspectivas envolvendo professores e ensino-aprendizagem. **Psicol. Argum.**, v. 30, n. 69, 2012, p. 347-357.
- SANTANA, E. C. C. P. **Afetividade e aprendizagem sob uma abordagem psicopedagógica.** Monografia (Especialização em Psicopedagogia), Universidade Cândido Mendes, 2010.



SILVA, M. M. **A importância da afetividade no processo cognitivo infantil:** contribuições para uma prática psicopedagógica. Monografia (Especialização), Universidade Cândido Mendes, Niterói, 2007.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.

CAPÍTULO 10

O ENSINO DE BIOLOGIA E A FORMAÇÃO CIDADÃ

Lilian D. Pinto Bolaños

RESUMO

Estudo das ciências está cada vez mais desenvolvido e se destaca muito no mundo globalizado da atualidade. No entanto, quando falamos em estudo das ciências, a saber, a biologia nas escolas de educação básica, vemos que um sério problema entrava o desenvolvimento satisfatório dessa disciplina, para que a mesma seja responsável pela formação de cidadãos agentes de transformação. Assim, o objetivo dessa pesquisa é observar e analisar o ensino da biologia no Brasil e como as aulas práticas e as experimentações podem ser aplicadas no cotidiano dos alunos. Para tanto, a pesquisa bibliográfica foi a metodologia utilizada na construção do presente artigo, onde o diálogo com alguns estudiosos permitiu chegar a conclusão de que a experimentação não só é importante para o processo de ensino/aprendizagem dos alunos, como também é fundamental para a formação do aluno cidadão.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Biologia; Experimentação; Formação cidadã.

INTRODUÇÃO

O objetivo dessa pesquisa é observar e analisar o ensino das ciências no Brasil, mais especificamente a Biologia, e como as aulas práticas e as experimentações podem ser aplicadas no cotidiano dos alunos. Assim, a questão primordial colocada nesse estudo é: O ensino de Biologia pode ser interpretado pelos alunos e servir de instrumento de intervenção em suas realidades?

Para nortear este estudo, tomo como base os seguintes objetivos: apresentar brevemente a história da educação em ciências no Brasil, discorrer sobre o ensino de Biologia realizado nas escolas brasileiras, verificar as leis da educação que regem tal disciplina e, por fim, dialogar com autores que apontam alternativas para a superação da prática atual.

O interesse por este tema de pesquisa surgiu a partir de uma experiência de trabalho vivenciada em turmas da educação básica. Período em que foi possível perceber, por meio de uma observação e trabalho realizado com as turmas, grande carência com relação ao tema que este trabalho se propõe a estudar. Esta realidade despertou em mim uma inquietação para estudar tais práticas pedagógicas e sua real influência.

A presente pesquisa foi desenvolvida através de leituras de livros, artigos e sites da internet que perpassam a temática em estudo, desde a década de 1960, com o advento da



educação tecnicista até os dias atuais, além de ser esta uma questão fundamental para o ensino de qualquer disciplina, não só a Biologia, sua aplicabilidade no cotidiano como forma de superação das desigualdades e problemas da sociedade atual.

No que se refere à forma de abordagem do problema, ela será qualitativa, visto que considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.

A pesquisa qualitativa, segundo Ludke e André (1986), tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador principal instrumento e ainda possibilita ao pesquisador uma visão mais global do objeto estudado. Neste tipo de pesquisa, é considerado o contato direto do pesquisador com o ambiente e o objeto a ser investigado. Para Minayo (1994), “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”.

Para esta autora, neste tipo de abordagem todas as ações são significativas para compreensão da realidade estudada. Assim, quanto aos procedimentos técnicos, ela será bibliográfica, pois foi elaborada a partir de material já publicado como livros, revistas e artigos. Ainda segundo Lüdke e André (1986), “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” nas questões analisadas.

BREVE HISTÓRICO SOBRE O ENSINO DAS CIÊNCIAS NO BRASIL

Segundo estudos, o início do estudo de biologia se deu a partir da primeira classificação dos animais feitos pelo grego Aristóteles, que conseguiu catalogar cerca de 500 espécies. Em 1316, o professor Mondino de Luzzi publicou o primeiro livro conhecido sobre a anatomia humana. Três séculos depois, nos deparamos com a Teoria da Evolução desenvolvida por Charles Robert Darwin e Alfred Russel Wallace (SOUSA SOBRINHO, 2009, p. 14).

A biologia, segundo o dicionário online Michaelis, é a “ciência que estuda os seres vivos e suas relações, a fim de conhecer as leis peculiares à matéria viva”. E ainda, “estudo da vida como ela possa apresentar-se no espaço”. Estudo dos seres vivos que se debruça sobre as características e o comportamento dos organismos, a origem de espécies e indivíduos, e a forma como estes interagem uns com os outros e com o seu ambiente.



Levando em conta essas definições e a relação entre homem e sociedade, há uma relação pertinente entre a educação e o estudo das ciências naturais e seus diversos momentos na história. Essa premissa serve para destacar a história do ensino das ciências na sociedade brasileira e elas se relacionaram.

Um momento importante a ser destacada é após o golpe civil-militar de 1964. Naquele momento, o sistema educacional sofreu maciça influência dos Estados Unidos e passou a prevalecer a educação tecnicista. “Passaram a ser relevantes os conteúdos de ensino derivados da ciência objetiva em detrimento daqueles eivados de subjetividade (Veiga, 1978 apud BORGES E LIMA, 2007, p. 167)”. O ensino nesse período pode ser caracterizado como tecnicista, com caráter profissionalizante, em que o teórico e o descritivo eram privilegiados.

Podemos afirmar que nas escolas de ensino médio, assim como ocorre nas escolas de ensino fundamental, embora tenha havido uma nítida mudança nos tópicos que fazem parte dos programas, o mesmo não ocorreu de forma a propiciar aos alunos a oportunidade de participar no processo de pesquisa científica (KRASILCHIK, 2008, p. 16).

Os anos de 1980 podem se caracterizar pela grande quantidade de correntes educacionais sobre o estudo das ciências e todas elas tendiam a defender a superação das práticas acima assinaladas e a priorização de uma educação que promova emancipação, que permita ao aluno autonomia com relação à produção de conhecimento e a apropriação do mesmo (KRASILCHIK, 2008, p. 16).

Ao longo dos anos vários órgãos foram criados para atender as exigências dessa sociedade em processo de redemocratização. Mais adiante, em 1998, surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que vinham a coadunar com as ideias propostas Lei nº 9.394/96. Apesar de os próprios PCNs afirmarem em seu texto que não são documentos definitivos ou homogeneizadores, eles sofreram muitas críticas por parte dos profissionais da educação que se preocupavam, principalmente, com essa característica de homogeneização.

Muitos educadores, diante desse novo quadro, admitem que a biologia, além das funções que já desempenha no currículo escolar, deve passar a ter outra, preparando os jovens para enfrentar e resolver problemas, alguns dos quais com nítidos componentes biológicos, como o aumento da produtividade agrícola, a preservação do ambiente, a violência etc. [...] (KRASILCHIK, 2008, p. 20).

Assim, os extensos conteúdos dos livros didáticos e a maneira como são trabalhados em sala de aula, geralmente levam o aluno a se desinteressar pelos temas trabalhados por precisar decorá-los visando apenas a aprovação para a série seguinte. Os assuntos deveriam possibilitar a argumentação, valorizar os questionamentos, além de envolver os alunos em ações que



desenvolvam a pesquisa e a construção e reconstrução do conhecimento induzindo a reflexão e a interpretação autônoma.

EDUCAÇÃO E BIOLOGIA: RELAÇÃO ENTRE ENSINO E PRÁTICA

Podemos observar que a prática escolar no que diz respeito ao ensino da biologia está muito distanciada do aluno, cheio de informações que não facilitam a dinâmica do conhecimento e que, de forma alguma, privilegiam sua aplicabilidade no cotidiano. Como vimos, os conteúdos de biologia privilegiam assuntos relacionados ao meio ambiente, ao corpo humano e ainda noções de química e física. Tudo isso é absolutamente relacionado ao meio social e o professor educador que proporciona tal relação entre o ensino e a prática desenvolve seu trabalho com competência.

Estudiosos como Demerval Saviani (1991), referência quando o assunto é educação, afirma que a mesma passa por um momento de crise, tendo em vista a ineficiência das práticas comuns no ensino, deixando clara a necessidade de uma superação e melhoria na qualidade do ensino que é ofertado no Brasil da atualidade.

A supracitada crise não envolve apenas as disciplinas de humanas, mas o ensino das ciências também está comprometido, mesmo quando podemos verificar o enorme avanço do conhecimento científico. O ensino na área de biologia pode ser caracterizado como fragmentado, factual, já construído, imutável, permeado por memorização e que não leva os estudantes a compreender qual o significado dessa ciência para a sociedade, quais suas limitações e seu potencial de ação sobre as transformações sociais.

Krasilchik (2008) apresenta algumas formas como a Biologia vem sendo ensinada ao longo dos anos, ressaltando, que sempre está permeada pela carência da aproximação entre o que se aprende na escola e como tais conhecimentos serão utilizados no meio social. “Currículos, livros e professores precisam partir das ideias comumente trazidas pelos estudantes à escola e usar questões e experimentos que gerem dúvidas e desejo de encontrar explicações mais amplamente aplicáveis” (p. 37).

As alternativas apresentadas pela autora ao longo da obra *Prática de ensino de Biologia* apresentam caminhos bem embasados e que necessitam de uma participação extremamente ativa, não só do aluno, mas também do professor, que nesses momentos será o mediador entre a relação do estudante com as informações fornecidas pelas fontes estudadas.

Não estamos com isso querendo dizer que é fácil modificar essa prática utilizada durante longo tempo. Muitos professores alegam que há uma dificuldade em variar a metodologia de



alguns conteúdos, impossibilitando dinamizar a aula e até mesmo fazer com que os alunos compreendam suas diversas dimensões. Isso se dá, na maioria das vezes, por conta da obrigação que os docentes têm com o conteúdo programático, que pode ou não ser criado por eles.

O estudo de conceitos da área de ciências, quando envolve situações que dizem respeito à saúde dos alunos, aos seus hábitos de lazer, as suas experiências de trabalho, ou ainda, à sua explicação sobre fenômenos da natureza, torna-os mais motivados para aprendizagens de caráter científico, ampliando sua visão de mundo e colaborando para a modificação de hábitos capazes de melhorar sua qualidade de vida (DELIZOICOV et al, 2002 apud BORGES E LIMA, 2007, p. 172).

Ainda sobre essas preocupações:

Alguns pesquisadores, atualmente, especialmente da área da biologia, vêm apresentando essa preocupação com o papel do homem na biosfera. Junto a essa preocupação, devemos estar atentos também para as questões de ciência e tecnologia, que conduziu à criação do conceito de “alfabetização Biológica”. Os efeitos da ciência e da tecnologia estão muito presentes na vida da sociedade, apresentando tanto vantagens como problemas na sua produção e uso sendo que algumas situações envolvem decisões éticas e sociais (SOUSA SOBRINHO, 2009, p. 19).

A partir dessas considerações, os temas ensinados exigem aulas práticas e vivenciadas, que farão com que os alunos assumam uma atitude científica, que está intimamente vinculada ao modo como se constrói o conhecimento. Além de ajudar no desenvolvimento de conhecimentos científicos, as aulas práticas permitem que os estudantes aprendam como abordar objetivamente o seu mundo e como desenvolver soluções para problemas complexos.

Os experimentos, realizados nas aulas, podem ajudá-los a compreender os fenômenos e podem ser reproduzidos e se tornam viáveis com poucos recursos, valorizando a pedagogia do ensinar e aprender. Ao incluir ações como manejar materiais específicos, desenvolver tarefas, identificar o problema, estabelecer objetivos e hipóteses, relacionar a prática com os fundamentos teóricos, no intuito de analisar os resultados e escrever conclusões, oportuniza o desenvolvimento de habilidades motoras, bem como a participação, a socialização, a crítica, a argumentação, o debate, a autonomia e a abstração do aluno (SOUSA SOBRINHO, 2009, p. 22).

Além disso, o trabalho prático e de experimentação também podem auxiliar como ferramenta ao professor no momento de construir com os alunos novas visões sobre um mesmo tema. As atividades práticas proporcionam o espaço ideal para que o aluno seja agente de seu próprio conhecimento, é nesse momento que ele vai intervir dando opiniões e apresentando possíveis soluções, ao mesmo tempo em que se percebe inserido no processo de ensino/aprendizagem e como capaz de modificar seu meio aplicando os conhecimentos que ele próprio ajudou a construir.

CONCLUSÃO

Confirma-se com esse estudo que a necessidade do aprofundamento dessa discussão sobre ensino e prática na Biologia que se estuda nas escolas na educação básica. Vimos que



cabe ao professor dominar os métodos e estratégias pedagógicas para que o aluno seja orientado da forma mais satisfatória possível. Cabe ao docente também, renovar constantemente sua pesquisa, suas ações em sala de aula e refletir constantemente se sua prática está realmente fazendo a diferença.

Quando falamos em cidadãos ativos é necessário ter consciência de que estes fazem sua parte para a superação das desigualdades que existem no mundo, e principalmente as geradas pelo sistema capitalista que interfere na educação não permitindo a formação de alunos conscientes de seu papel como agentes de transformação. Como relatamos ao longo do texto, é necessário adquirir habilidades necessárias para que as mudanças se concretizem.

É impossível pensar em educação sem que a escola também esteja envolvida no processo educacional, por isso, a reflexão deste trabalho visa chamar atenção para a unificação entre teoria e prática. Além das propostas apresentadas aqui que podem auxiliar o fazer dos professores outras tantas estão disponíveis em vários documentos e estudos. Mas, o que vale ressaltar, e o que deve ser mais importante é a real aprendizagem dos alunos para os quais a educação é direcionada. O objetivo, assim, não é dar respostas prontas e acabadas e sim encarar os problemas e aprender a solucioná-los.

Com o rápido avanço da ciência na sociedade, o ensino de biologia – e das outras ciências – se faz imprescindível para a formação cidadã. De acordo com o que vimos e das leituras para a realização deste artigo, pode-se dizer que uma das mais importantes é o auxílio ao pensamento lógico dos alunos no momento de solucionar questões práticas do cotidiano.

Assim, podemos concluir que o ensino de Ciência Biológica tem um papel fundamental na formação do indivíduo crítico, pois transmite a esta informação que o torna capaz de participar dos debates atuais, como também, o prepara, para que ele possa relacionar os conteúdos apreendidos com seu cotidiano.

REFERÊNCIAS

BORGES, R. M. R.; LIMA, V. M. R. Tendências contemporâneas do ensino de Biologia no Brasil. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 6, n. 1, 2007.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. Brasília: MEC, 1999.

KRASILCHIK, M. **Prática do Ensino de Biologia**. 4ª ed. ver. e ampl., 2ª reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.



LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. S. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social.** Petrópolis: Vozes, 1994.

SAVIANI, D. **Educação e questões da atualidade.** Editora Cortez, 1991.

SOUSA SOBRINHO, R. **A importância do ensino da biologia para o cotidiano.** Monografia (Licenciatura em Biologia) – Faculdade Integrada da Grande Fortaleza, Fortaleza, Ceará, 2009.

CAPÍTULO 11

A IMPORTÂNCIA DA LINGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL: PRÁTICA DOCENTE E INCLUSÃO DE ALUNOS ESPECIAIS, EM ESCOLAS PÚBLICAS

Lindon Jorge dos Santos Matos
Jefferson Gil da Rocha Silva

RESUMO

A formação de professores para a inclusão da criança especial no ensino regular é uma temática que tem gerado discussões que estendem desde a percepção dos envolvidos na metodologia até a questão macro, como a própria noção de inclusão e políticas públicas, a partir da orientação de que os sistemas de ensino deveriam garantir acesso regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino, assim como assegurar a transversalidade da modalidade da Educação Especial, que deveria ser ofertada desde a educação infantil até a educação superior. Nesse bojo, o professor de Língua Portuguesa também enfrenta inúmeros desafios no que se refere a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial, a falta de formação específica, recursos pedagógicos, estrutura adequada, apoio especializado e preparo de material metodológico. Quanto a metodologia, trata-se de uma revisão integrativa realizada através do acesso a Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Web Qualis e Portal de Periódico. Os descritores utilizados para a pesquisa foram: “Inclusão”, “Formação Docente”, “Língua Portuguesa”, “Práticas Pedagógicas”. Diante dessa perspectiva, é necessária mudança nas políticas públicas na formação de professores, promoção de ações que aprimorem o desenvolvimento de docentes, pois a inclusão não é um trabalho fácil, necessitando então de uma reestruturação progressiva, permanente e uma transformação do pensar a escola no contexto de inclusão, e nos docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão, Formação Docente, Língua Portuguesa, Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

No Brasil, historicamente, as políticas sociais e educacionais inclusivas foram inicialmente desenvolvidas de forma focalizadas, ao se delegar as instituições privadas o papel, ainda que de forma parcial do seu cumprimento, no ano de 2008 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI, (RIBEIRO, 2021) considerada como uma das principais referências no âmbito da educação especial no Brasil e apresentou como objetivo assegurar a inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE), a partir da orientação de que os sistemas de ensino deveriam garantir acesso regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino, assim como assegurar a transversalidade da modalidade da Educação Especial, que deveria ser ofertada desde a educação infantil até a educação superior (BARROS, 2015). Infelizmente tal



iniciativa, ainda continua sem resultados na educação de políticas sociais educacionais inclusivas (SILVA et al., 2016).

A formação de professores no que se refere a inclusão da criança especial no ensino regular é uma temática que tem gerado discussões que estendem desde a percepção dos envolvidos na metodologia até a questão macro, como a própria noção de inclusão e políticas públicas (FERRÃO, 2016). Partindo desse pressuposto este trabalho situa-se no paradigma da importância da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental na prática docente e inclusão de alunos especiais em Escolas Públicas, partindo desta ideia, foi levantando alguns problemas aos quais serão respondidos no decorrer deste artigo na articulação dos temas envolvidos, dentre eles destacamos, quais os desafios enfrentados por professores da Língua Portuguesa diante da inclusão de alunos especiais em escolas públicas (SILVA et al., 2016).

Indubitavelmente, este artigo responderá os seguintes objetivos: analisar e descrever os principais desafios enfrentados por professores da língua portuguesa no processo de inclusão de alunos especiais no ensino regular, bem como alguns objetivos específicos como identificar possíveis dificuldades de inclusão dos alunos com necessidade especiais (BIANCHI, 2017) por parte dos professores de língua portuguesa das classes regulares na realização dos seus trabalhos, apontar a importância da formação dos professores, para o atendimento das necessidades educativas especiais, especificar as lacunas existentes entre a política de inclusão e o dia a dia da realidade escolar (SOUSA, 2016).

A escolha deste tema justifica-se colaborativamente com a identificação das manifestações veiculadas através de jornais, onde pôde-se perceber um elevado número de alunos com necessidades especiais, despertando o interesse em buscar conhecer a opinião dos professores de língua portuguesa acerca dessa temática, bem como, os principais desafios enfrentados em sala de aula por professores, uma vez que há relatos informais de que nem sempre conseguem desenvolver suas atividades como deveriam.

No geral, a inclusão depende de vários fatores, incluindo as revisões necessárias e mudanças nas políticas, sistemas regulatórios e estruturas administrativas e a disponibilidade de materiais e recursos. É, em particular, dependente de atitudes, conhecimentos, habilidades, competências e entendimentos positivos dos professores, numa formação contínua.

Como a inclusão é complexa e exige ações e mudanças dos professores, seu sucesso prático e eficaz depende de sua vontade de aceitar crianças com necessidades especiais e suas autoeficácias e crenças (DA SILVA, 2020). As preocupações dos professores exigem, portanto,



abordagem sistemática antes de estabelecer a base de um programa de inclusão bem-sucedido. É necessário um repensar nos métodos de ensino do professor que incorporem o aluno como centro das práticas docentes (MARIN, 2015).

Nesse sentido, debater essa temática e considerar a qualidade da educação oferecida nas escolas regulares em relação ao ensino da língua pátria, significa questionar se as necessidades das crianças que necessitam de suporte adicional podem ser atendidas não só em escolas regulares, mas também, em termos de direito da criança à educação, assim, é razoável examinar pelo professor se as necessidades de alunos especiais em processo de aprendizagem e desenvolvimento também estão sendo atendidas.

A educação especial é um dos ápices da realidade escolar, pois é possível perceber como ainda é inquietante e desafiador o processo de inclusão em salas de aulas de ensino comum, ainda mais quando lidamos com educadores que não são especializados para lidar com as múltiplas necessidades do alunado. Atender às necessidades desse público-alvo não é uma tarefa simples e pode ocorrer na carreira profissional de qualquer educador.

REFERENCIAL TEÓRICO

ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Enquanto matéria científica e enquanto disciplina constante dos planos curriculares de formações acadêmicas que envolvem componentes de língua e linguística portuguesas, a História da Língua Portuguesa tem como objetivo a língua enquanto expressão cultural construída diacronicamente (FREITAS, 2015).

Antunes (2021) expõe que uma atividade pedagógica em prol do ensino do português geralmente toma como eixos fundamentais quatro campos: oralidade, escrita, leitura e gramática. O ensino de Língua Portuguesa (LP), muitas vezes se limita a essas quatro fases corriqueiras, mas que são tratadas, na maioria das vezes, de forma fragmentada, descontextualizada e sem relação mais íntima com o aprendente.

De acordo com Antunes (2021, p.33), isso

supõe uma ação ampla, fundamentada, planejada, sistemática e participada (das políticas públicas – federais, estaduais e municipais – dos professores como classe e de cada professor em particular), para que se possa chegar a uma escola que cumpra, de fato, seu papel social de capacitação das pessoas para o exercício cada vez mais pleno e consciente de sua cidadania (Antunes, 2021, p.33).

Novaes (2011, p. 7634) explica que o ensino de Língua Portuguesa “exige que se vá além do ensino tradicional da língua, que haja um constante diálogo entre as disciplinas, que se



compreenda as relações inerentes às estruturas sociais e às práticas sócio discursivas pertinentes a tais estrutura.” Nessa lógica de pensamento, ensinar LP varia de acordo com as necessidades de cada modalidade de educação e de cada contexto de ensino. O educador precisa adquirir conhecimentos prévios sobre a cultura local onde irá atuar, suas necessidades de aprendizagem, as necessidades de dialogar com os demais componentes curriculares e sobre o que cada modalidade de ensino requisita para o ensino da LP (ANTUNES, 2021).

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A inclusão de alunos especiais no sistema educacional gera, ainda hoje muitas discussões, em 1990, a Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, pode ser considerada um marco que inaugura uma nova agenda global. Organismos Internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), pretendem responder às exigências de maior diversidade a partir do lema “Educação para equidade social” (OLIVEIRA, 2019).

Em 1994, a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca na Espanha, convocou os diferentes países a adotarem medidas que incluíssem os alunos com deficiência nos sistemas educacionais. A partir do paradigma da “Educação para Todos”, a perspectiva de Educação Inclusiva ganha força no cenário mundial, impulsionada pelas orientações dos Organismos Internacionais (OI’s). Além da ONU, outro organismo que tem influenciado cada vez mais os Sistemas Educacionais dos países e, conseqüentemente, as Políticas de Educação Especial e Inclusão é a Organização para Cooperação Econômica e o Desenvolvimento (OCDE) (GLAT, 2017).

De acordo com os dados referentes à educação básica do ano de 2018, no Brasil foram realizadas um total de 1.181.276 matrículas de alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE)¹ sendo que dessas, 1.014.661 referiam-se a matrículas em classes do ensino comum (INEP, 2018). Ou seja, do total de alunos da Educação Especial no Brasil, no ano de 2018, 85,89% estavam matriculados em escolas comuns.

Contudo, após o Brasil aderir as orientações internacionais acerca da Educação Inclusiva de forma contundente, em pouco espaço de tempo, houve mudanças significativas que impactaram e continuam impactando o sistema educacional básico (DE SOUZA, 2021).

O objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é:



assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 11, grifos nossos).

Sobre a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado, está indicado que:

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (BRASIL, 2008, p.10, grifos nossos).

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DA TURMA

A formação do professor se dá nos cursos de graduação, que proporciona a apropriação de conhecimentos a serem utilizadas em práticas, sendo a base para que se inicie o exercício de profissão (SALVADOR, 2015), tendo no estágio um momento especial para experimentar a realidade de sala de aula.

Por conseguinte, dos Santos, (2015) relata que o desafio é criar condições de aprendizado para todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sensoriais ou mentais. As habilidades dos sujeitos com deficiência ou de comunidades vulneráveis não aparecem, não se evidenciam num mundo cada vez mais competitivo, com cobranças de resultados impossíveis para alguns sujeitos. Assim, excelência e equidade são frequentemente vistas como prioridades políticas concorrentes. No entanto, segundo o relatório de 2014, alguns países conseguem combinar altos níveis de desempenho dos alunos com uma distribuição equitativa das oportunidades de aprendizagem (STELLA et al., 2019).

Por mais que a lei garanta uma educação de qualidade para todos e suporte aos docentes, ainda há um grande déficit no atendimento a estes profissionais. Para que a inclusão aconteça, fazem-se necessárias propostas de atuação docente e estrutura capaz de atender a individualidade e necessidade dessas crianças. Nesse contexto, é fundamental compreender quais indivíduos são considerados alunos com necessidades educacionais especiais (CAMARGO, 2020).



A modalidade da Educação Especial na oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE – nas Salas de Recursos Multifuncionais – SRM – nas escolas regulares, vêm sendo utilizadas como argumento para legitimar a necessidade da atualização das políticas públicas (DIAS ET AL., 2020). O AEE é descrito na PNEEPEI como um serviço cuja finalidade seria identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade com vistas a eliminar as barreiras para a plena participação dos alunos, conforme as suas necessidades específicas, partindo do contexto da lei, as atividades desenvolvidas seriam diferenciadas, suplementares ou complementares a formação dos alunos (BORGES, 2020).

Em 2015 passou a vigorar legislação mais específica sobre os direitos das pessoas com deficiência: O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015, BRASIL, 2015). A lei tem a prerrogativa de consolidar o direito à educação inclusiva, já prevista pela Constituição Federal e ratificado pela Convenção Internacional sobre as Pessoas com Deficiência, em 2008.

A partir desta lei, se uma escola, seja ela pública ou particular, não permitir a matrícula de aluno com deficiência ou cobrar qualquer taxa extra por isso, poderá ter seu gestor indiciado pelo crime de discriminação.

O artigo 27 desta lei estabelece que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015).

Desta forma o papel do professor é diretamente relacionado à qualidade no ensino e sua formação torna-se elementar para bom andamento de todo sistema. Nota-se que a formação do professor é imperativa e deve acontecer posterior ao curso superior, numa formação permanente, visto que a educação é uma área em constante inovação e, notadamente porque cursar uma faculdade não pode mais ser a última instância dos profissionais, este aperfeiçoamento profissional continuado é primordial ao profissional da educação, previsto pela LDB em seu art. 67 (FERRÃO et al., 2016).

A educação especial e inclusiva compreende a utilização das ferramentas de apoio disponíveis nas salas de recursos multifuncionais (SRM), somadas ao preparo didático pedagógico dos professores que atuam nelas. Nessa perspectiva, é importante que os profissionais docentes possuam conhecimentos específicos de sua formação e das funções que devem desempenhar no contexto escolar (CARVALHO, 2018). O professor da sala de recursos multifuncionais (SRM), além dos conhecimentos inerentes a sua área de formação, necessita



ser dotado de conhecimentos específicos, provenientes de uma formação específica na área de Educação Especial, seja em nível de graduação ou mesmo de pós-graduação, para que possa trabalhar com alunos público-alvo da educação especial (PAEE) (CAMARGO, 2020).

RECURSOS MATERIAIS E HUMANOS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Segundo Oliveira (2007), o termo recursos refere-se não apenas a métodos e materiais de ensino, mas também a tempo disponível para a instrução, o conhecimento e as habilidades dos professores adquiridos por meio de treinamento e experiência. O ensino de alunos com necessidades especiais na sala de aula inclusiva desvia-se do programa "regular". Alunos com necessidades especiais pode exigir mais tempo de instrução, outros métodos de aprendizado e conhecimento profissional. Este pode ser alcançado através do aumento de recursos ou reorganizando os recursos disponíveis, pois crianças com necessidades especiais não são obrigados a atender aos padrões da sala de aula, mas a sala de aula deve atender às necessidades individuais de todas as crianças.

Esta visão é apoiada por Reis (2014) onde argumenta que a gestão escolar e os professores devem fazer esforços para identificar e atender alunos com necessidades especiais de aprendizagem, por exemplo, necessidades alimentares, especialmente na pré-escola. Glat (2017) observa que os recursos de ensino e aprendizagem incluem: serviços peripatéticos, equipe de suporte (intérpretes de língua de sinais e transcritores de Braille), envolvimento da comunidade, professores regulares e especiais entre outros. Professores e profissionais de educação especial treinados inadequados atuam como um obstáculo à implementação da educação inclusiva. Oliveira (2007) observa que o sistema educacional fracassou com os alunos com necessidades especiais ao não os equipar com materiais de ensino e aprendizagem apropriados para exercer seus direitos e responsabilidades como cidadãos, enquanto o sistema comunitário e de educação especial funcionou para excluí-los do processo educacional e vida social mais ampla.

Conforme menciona Reis (2014), a implementação de uma educação inclusiva bem-sucedida de ideais de igualdade social promovendo as condições de acessibilidade, exige apoio adequado a recursos humanos na área, com vistas a ampliação das oportunidades de atendimento educacional adequado. Para tanto, há necessidades de programações voltadas para preparação e atualização docentes na atuação da Educação Especial.



A adequação dos recursos de ensino e aprendizagem, (REA) refere-se às qualidades e às quantidades satisfatórias ou aceitáveis de recursos materiais, instalações físicas e recursos humanos. Segundo Mantoan (2006), a adequação dos materiais instrucionais como livros didáticos, que é o principal material de instrução, é a contribuição mais econômica que afeta o desempenho dos alunos. Nesse contexto, geralmente se supõe que o suprimento adequado seja no mínimo um livro por três alunos e, no nível primário, lendo livros o suficiente para que toda criança tenha a oportunidade de ler pelo menos um novo livro a cada semana.

O REA determina a eficiência de um sistema educacional, de acordo com Mazzotta (2011). Para um ensino e aprendizagem eficazes, livros e materiais didáticos são ferramentas básicas, sua ausência ou a inadequação faz com que os professores manejem as disciplinas de maneira abstrata, retratando-a de maneira seca e não excitante (DE SOUZA, 2021). Também é importante ter um plano de pessoal adequado para materiais instrucionais e materiais físicos adequados, instalações para apoiar o esforço educacional. Portanto, a escassez de livros didáticos, bibliotecas e instalações físicas segundo Glat (2017) restringirá o sistema educacional de responder mais plenamente às novas demandas.

Para aumentar a qualidade da educação, sua eficiência e produtividade, é imprescindível buscar o melhor material para o aprendizado, instalações físicas e recursos humanos são necessários Segundo Bereta e Viana (2014), o aprendizado é uma atividade complexa que envolve a interação da motivação dos alunos, instalações físicas, recursos de ensino e habilidades de ensino e demandas curriculares.

Portanto, o REA aumenta a eficácia das escolas, pois são os recursos básicos que geram bom desempenho acadêmico nos alunos. Os recursos necessários que devem estar disponíveis para ensino e aprendizagem incluem recursos materiais, recursos humanos, como professores e funcionários de apoio e, instalações físicas, como laboratórios, bibliotecas e salas de aula. O REA ajuda a melhorar o acesso e os resultados educacionais, uma vez que é menos provável que os alunos estejam ausentes nas escolas que lhes proporcionam experiências interessantes, significativas e relevantes. Esses recursos devem ser fornecidos em qualidade e quantidade nas escolas para um processo eficaz de ensino-aprendizagem (GARCIA, 2015).

Nesse sentido, fica patente o despreparo dos educadores em geral quanto ao conhecimento sobre as peculiaridades de um determinado tipo de deficiência/incapacidade, e este é um aspecto que se destaca nesta trama, principalmente pela ausência de uma política de formação continuada capaz de promover o desenvolvimento profissional dos professores, [...] uma vez que não tiveram em sua formação inicial um eixo capacitador para a educação na perspectiva da diversidade (FERREIRA; FERREIRA, 2007, p. 38).



Santos (2019) em seus estudos concluem que à capacitação de recursos humanos na área, com vistas a ampliação das oportunidades de atendimento educacional adequado, surte efeito significativo sobre realizações do aluno, pois facilitam o aprendizado de conceitos e ideias abstratas e desencorajam a aprendizagem mecânica. Soma-se também uma maior qualidade à sociedade na prestação de serviço no campo educacional. Quando o REA é inadequado, a educação é comprometida e isso inevitavelmente se reflete no baixo desempenho acadêmico, altas taxas de evasão escolar, comportamentos problemáticos, pouca motivação dos professores e objetivos educacionais.

Os recursos materiais incluem livros, gráficos, mapas, materiais instrucionais audiovisuais e eletrônicos como rádio, gravador, gravador de televisão e vídeo. Outra categoria de recursos materiais consiste em suprimentos de papel e materiais de escrita, como canetas, borrachas, cadernos, giz de cera, livros de desenho, cadernos, lápis, régua, pastas de trabalho e assim por diante (GARCIA, 2015).

Mazzotta, (2011) descobriu uma relação significativa positiva muito forte entre recursos e desempenho acadêmico. Segundo Bereta e Viana (2015), as escolas que contam com mais materiais tem um desempenho melhor do que as escolas menos dotadas. Isso corroborou o estudo de Dias e Medeiros (2020) de que as escolas privadas tiveram melhor desempenho do que as escolas públicas devido à disponibilidade e adequação de materiais de ensino e aprendizagem.

Glat, (2017) também sustenta que o desempenho dos alunos é afetado pela qualidade e quantidade de materiais de ensino e aprendizagem. O autor observou que instituições com instalações adequadas, como livros didáticos, têm mais chances de ter um bom desempenho nos exames do que mal equipados. Portanto, o baixo desempenho pode ser atribuído ao ensino e aprendizagem inadequados com materiais e equipamentos, ou mesmo a falta de conhecimento em usar determinados materiais.

PRINCIPAIS DIFICULDADES DOS PROFESSORES

A perspectiva ecológica na atuação educacional vai determinar uma redefinição do papel e funções do professor do ensino regular, numa dinamização ativa de todos os intervenientes no processo educativo (STELLA et al, 2019). Para desenvolver a heterogeneidade do grupo de alunos, a proposta da educação inclusiva viabiliza quando se busca por meios modificar a estrutura e o funcionamento da escola, numa ação educativa, capaz de atender as diferenças individuais dos alunos (MORAES et al., 2020).



De acordo com Carvalho (2018) a partir dos seus estudos apresentados relata que os professores possuem opiniões como, falta de conhecimento necessário e um sentimento de insegurança em relação à sua capacidade de lidar com alunos especiais, afirmando ter essa atitude por não ter conhecimento para lidar com tal, os sistemas de ensino precisam ser mais cautelosos no controle das relações entre aluno, professor, carga horária e meios materiais para promover o processo de inclusão.

Esta visão é apoiada por Santos (2019), escreve que a inobservância de quantitativo elevado de alunos nas classes comuns traduz-se numa preocupação pouco densa com a questão da qualidade. A relação da quantidade de alunos em sala de aula é um fator de prejuízo para a qualidade do atendimento educacional.

A falta de materiais, recurso e equipamentos são mencionados nas pesquisas por alguns professores, mostrando inviabilidade no que se referem à proposta da inclusão escolar, professores especializados para atender a necessidade do aluno, acreditando e esperando que os professores do ensino regular ensinem os alunos com necessidades especiais e sem auxílio é umas das dificuldades expostas (BARROS et al., 2015).

Responder as exigências pedagógicas e administrativas é de certa forma difícil para os professores, uma vez que não possuem amparo objetivo como condições de trabalho para viabilizarem essas mudanças de atendimento a alunos especiais em ensino regular, nem subjetivo como a formação e conhecimento que permitam efetuarem essa mudança. Ressaltando-se a necessidade das alterações o trabalho pedagógico sem alterar a organização do sistema escolar, sem realizar adequações necessárias, faz gerar processos de precarização do trabalho docente (BARROS et al., 2015).

Desse modo, a criação das políticas públicas para a educação especial na perspectiva inclusiva, é de extrema importância para a superação do processo de exclusão dentro e fora do âmbito escolar e para a efetivação dos direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais. Embora saibamos que ainda falta bastante para a consolidação de uma educação inclusiva de qualidade, é preciso avançar não somente em leis, mas também, as atitudes sociais da comunidade escolar para com a diversidade da escola (BARROS, 2015). Um repensar constante sobre o modelo de ensino que queremos seguir se torna essencial para nortear uma prática de ensino inclusivo e qualitativo.



METODOLOGIA

Por tratar-se de uma revisão de literatura, a pesquisa qualitativa possui uma natureza de pesquisa básica, pois se refere a estudos e pesquisas destinadas a aumentar a base de conhecimento científico. Por este caminho metodológico, menciona Nascimento (2018), que esse tipo de pesquisa é puramente teórico, com o intuito de aumentar a compreensão de certos fenômenos ou comportamentos, mas sem buscar resolver ou tratar esses problemas.

O objetivo desta revisão da literatura é o pesquisador compartilhar os resultados de outros estudos tangenciais aos seus, para mostrar como seu estudo se relaciona com o panorama geral e quais lacunas no conhecimento que estão tentando resolver. Assim, conforme destacam Lakatos e Marconi (2015), enquadrar a revisão da literatura de forma dedutiva permite ao pesquisador, no final da revisão da literatura, estabelecer de forma clara e mensurável sua (s) questão (ões) e hipóteses de pesquisa.

Como marco temporal, delimitou-se a busca para os anos de 2007 a 2022, nas bases de dados eletrônicas: Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Web Qualis e Portal de Periódico. Os descritores utilizados para a pesquisa foram: “Inclusão”, “Formação Docente”, “Língua Portuguesa”, “Práticas Pedagógicas”, os critérios de inclusão adotados foram: estudos publicados na língua portuguesa disponíveis de forma gratuita e online e que compartilhasse a temática e objetivo proposto.

Quanto aos critérios de exclusão, destacam-se os artigos duplicados em forma de resumo, portanto, um total de 06 artigos.

RESULTADOS

Tabela 1: Síntese das principais informações dos artigos, quanto ao título, autores, ano de publicação, objetivos e resultados.

Título	Autor / Ano	Objetivo	Resultados
Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: Implicações para o Trabalho Docente Articulado no Ensino Médio Tecnológico	COSTA et al., (2015)	Analisar como os professores percebem o trabalho docente articulado, quais suas limitações e possibilidades, diante da inclusão de alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais (NEE), intensificada a partir da Política Nacional da Educação Especial	Concluiu-se que o trabalho docente articulado tem obstáculos a superar, no entanto, acredita-se no seu potencial para mobilizar a aprendizagem, principalmente, dos alunos com deficiência/NEE, frente à Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, a qual, no contexto educacional atual, massificou a ideia de inclusão educacional escolar, sem haver, ainda, investimentos suficientes que garantam condições para que ela possa ser estendida a todos os sujeitos



A Língua Portuguesa na educação especial: problematizando leitura, escrita e mediação.	AZEVEDO et al., (2011)	Investigar e Analisar dados de ensino-aprendizagem (LP) por alunos com Deficiência Intelectual (DI).	Os resultados das análises indicam que a deficiência é por diferenças quando á DI em contextos de ensino regular/especial, os resultados das análises indicam que a deficiência não compromete o aprendizado da LP/ desenvolvimento da linguagem.
A formação docente na perspectiva da Educação Inclusiva	SANTOS et al., (2016)	Levantar alguns pontos relativo à formação do docente na Educação Inclusiva	Uma formação docente que relacione a prática da alteridade e o respeito as diferenças é essencial para aprimorar o trabalho do professor no desenvolvimento de uma Educação Inclusiva. a formação trará aos professores os subsídios necessários para a realização de um trabalho mais eficaz no que concerne a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial. Contribuirá, também, para minimizar os vários desafios que permeiam a atividade docente quando se fala em inclusão escolar.
A inclusão do aluno surdo no ensino regular	SILVA et al., 2015	Refletir sobre o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, a existência da aplicabilidade do currículo e estrutura física da escola: também a adaptação para a inclusão de alunos com necessidades especiais e a valorização da diversidade dos sujeitos no contexto escolar.	Aspectos apontados tanto por professores, aluno surdos e alunos ouvintes, é que o entrave para o sucesso da inclusão na escola é a dificuldade de socialização provocada pela falta de comunicação visto que os alunos ouvinte e professores desconhecem a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.
Inclusão e acessibilidade na escola: conhecendo a deficiência visual nas aulas de Língua Portuguesa	BOULITREAU et al., 2021	Apresentar um relato de experiência pedagógica no contexto de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa de uma turma de 6º ano do ensino fundamental, no âmbito de uma escola pública de educação básica, inserida em uma universidade pública federal de Pernambuco, e envolve a temática da inclusão e da acessibilidade vinculada ao estudo do gênero do discurso entrevista	Ao entrevistarem uma pessoa com deficiência visual, os estudantes compreenderam que a acessibilidade é um direito que precisa ser garantido à pessoa com deficiência, a fim de que esta possa viver com maior autonomia, participar com mais efetividade da vida social e exercer seus direitos como cidadã.
Educação Inclusiva: uma escola para todos	NETO et al., 2016	Compreender o processo histórico da educação especial e da educação inclusiva para entender o movimento atual da inclusão escolar.	A inclusão vem demonstrar que as pessoas são igualmente importantes em determinadas comunidades, e com isso, a diversidade e as diferenças tornam o meio escolar culturalmente rico, possibilitando novas aprendizagens para Pessoas com Deficiência ou pessoas que por qualquer motivo não se adaptam ao sistema escolar e são excluídas.

Fonte: Matos, L.S., (2022).

DISCUSSÃO

De acordo com o que foi discutido neste estudo, compreendemos que a inclusão deve ser entendida e compartilhada por todos os profissionais que compõem a educação e assume o



seu papel nessa construção de saber. A inclusão de alunos especiais na sala de ensino regular é totalmente possível, no entanto, para efetivar-se exige-se dedicação, seriedade, estudo e pesquisas de todas as partes.

A inclusão vem demonstrar que as pessoas são igualmente importantes em determinadas comunidades, e com isso, a diversidade e as diferenças tornam o meio escolar culturalmente rico, possibilitando novas aprendizagens para Pessoas com Deficiência ou pessoas que por qualquer motivo não se adaptam ao sistema escolar e são excluídas (NETO et al., 2016).

Portanto, uma formação docente que relacione a prática da alteridade e o respeito as diferenças é essencial para aprimorar o trabalho do professor no desenvolvimento de uma Educação Inclusiva. a formação trará aos professores os subsídios necessários para a realização de um trabalho mais eficaz no que concerne a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial. Contribuirá, também, para minimizar os vários desafios que permeiam a atividade docente quando se fala em inclusão escolar (SANTOS et al., 2016).

A escola, como instituição formadora, precisa evitar a difusão de ideias e de conceitos que fortaleçam o preconceito e a discriminação das pessoas no ambiente escolar, especialmente do público-alvo da educação especial (PAEE). Além disso, é importante buscar promover a discussão dessa temática para além dos muros da escola, atingindo outros espaços sociais, em nome de uma inclusão cada vez mais ampla (ANDRDADE, 2017).

Santos et al., (2015) em um estudo realizado relata que os aspectos apontados tanto por professores, aluno surdos e alunos ouvintes, é que o entrave para o sucesso da inclusão na escola é a dificuldade de socialização provocada pela falta de comunicação visto que os alunos ouvinte e professores desconhecem a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

A efetivação do trabalho do professor, entre eles o de Língua Portuguesa, é superada após vários desafios e obstáculos, a começar pela própria conjuntura social na qual a educação está inserida e organizada, pois os documentos legais e as políticas sociais não garantem como práticas vistas a inclusão educacional (SILVA et al., 2016).

Diante dessa nova realidade, emerge a necessidade de uma formação docente que consiga abranger as demandas que procedem da inclusão escolar, que o trabalho docente articulado tem obstáculos a superar (COSTA et al., 2015), no entanto, acredita-se no seu potencial para mobilizar a aprendizagem, principalmente, dos alunos com deficiência/NEE, frente à Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, a qual, no contexto educacional atual, massificou a ideia de inclusão educacional escolar, sem haver, ainda,



investimentos suficientes que garantam condições para que ela possa ser estendida a todos os sujeitos.

Nesse sentido, o professor de Língua Portuguesa não fica isento das discussões levantadas uma vez que o ensino da língua é imprescindível para se alcançar a autonomia social, no que tange a compreensão de um sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que precisa ser estruturado em razão dessas necessidades (COSTA et al., 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notório que o professor enfrenta inúmero desafio no que se refere a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial, a falta de formação específica, recursos pedagógicos, estrutura adequada, apoio especializado e preparo de material metodológico. No entanto, o docente não exclui do aluno o modelo de educação já abordado, buscando formas de superar esses desafios.

O professor precisa conhecer a realidade educacional em um sentido amplo e as questões relativas à sua área de ensino, no caso em discussão, a disciplina Língua Portuguesa, sob a perspectiva de um campo teórico-prático que permita esse estreitamento entre formação universitária e atuação profissional nas escolas.

Diante dessa perspectiva, é necessária mudança nas políticas públicas, promoção de ações que aprimorem o desenvolvimento de docentes, pois a inclusão não é um trabalho fácil, necessitando então de uma reestruturação progressiva e uma transformação do pensar a escola, e nos docentes.

REFERÊNCIAS

ANDRADE J. M. de. et al. **Teoria e Prática da Educação Especial**. Manaus: UEA Edições, 2017.

BARROS, A B; DA SILVA, S. M. M; COSTA, P.R. Dificuldades no processo de inclusão escolar: percepções de professores e de alunos com deficiência visual em escolas públicas. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, v. 35, n. 88, p. 145-163, 2015.

BIANCHI, R.C. A educação de alunos com transtornos do espectro autista no ensino regular: desafios e possibilidades. 2017

BORGES, A. A. P. Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Brasil: análise da influência internacional no contexto local, (2020). **Currículo sem Fronteira**, v. 20, n. 1, p. 148-170 jan. / abr. 2020.



BERETA, M.; VIANA, P. B. M. Os benefícios da inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares. **Revista Pós-Graduação: desafios contemporâneos**, v.1, n. 1, jun/2014.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva com os pingos nos ís**. Porto Alegre: Mediação, 2018.

CAMARGO, S. P. et al. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista**, v. 36, 2020.

CORDEIRO, K. C. B. A inclusão de alunos deficientes na escola estadual X na cidade de Manaus –AM. 2016. 100 f. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Gestão Pública e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2016.

DA SILVA COSTA, D. **Diálogos especiais: reflexões sobre a inclusão no baixo Tocantins**. Rfb Editora, 2020.

DE SOUZA PINTO. M; FONSECA, M. Surdez, Cognição e Matemática: Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusão. Editora Appris., 2021.

DIAS, M.; MEDEIROS, J. L. Inclusão de alunos com deficiências na escola: trajetórias e evoluções no estado de Mato Grosso do Sul. **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v. 7, n. 14, p. 360-376, jan./jun. 2020.

FERREIRA, M. L. S; FERREIRA, E. J. Inclusão de Alunos com Deficiência: Identificando Dificuldades, Ações e Conteúdos para Prover a Formação do Professor. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.20, n.3, p. 387-404, julho-2007.

FERRÃO, C. P; LOBATO, H. K. G. A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores do ensino fundamental. In: Diálogos sobre inclusão escolar e ensino-aprendizagem da Libras e língua portuguesa como segunda língua para surdos. Belém-Pará: UFPA, 2016, p. 179.

GARCIA, R. M. C. **Política inclusiva na educação: do global ao local**. In: BATISTA, C. R. M.; CAIADO, K. R.; JESUS, D. M. de. (Orgs.). Educação especial: diálogo e pluralidade. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

GLAT, R. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2017.

MARIN, M. Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no segundo segmento do ensino fundamental em um espaço de excelência acadêmica. **Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro**, 2015.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2006.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAES, A. D; COSTA, J. F. S.; AMARAL R. INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO ENSINO REGULAR: principais entraves



na visão docente. **Revista Científica on-line-Tecnologia, Gestão e Humanismo**, v. 10, n. 1, 2020.

NASCIMENTO, D. M. **Metodologia do trabalho científico: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Fórum, 2018.

OLIVEIRA, A. A. S. de; LEITE, L. P.C de um sistema educacional inclusivo: um desafio político- pedagógico. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 511-524, out./dez. 2007.

RIBEIRO, L.L; SILVA, R.M; MARTÍNEZ, S. A. Balanço da produção científica sobre a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2010-2020). **Educ. ver. vol. 37 Belo Horizonte 2021 Epub Dec 06, 2021**, jul. / 2022.

REIS, C. V. Tecnologia Assistiva na perspectiva das professoras de atendimento educacional especializado no sudeste goiano. **Dissertação (Mestrado)** - Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Departamento de Educação, 2014.

SANTOS, H. G. dos. Arquitetura e ergonomia: uma via para a inclusão de alunos deficientes visuais em espaço escolar. 2019. 146 f., il. **Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo)** — Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SALVADOR, B S. A inclusão escolar nas aulas de educação física: dificuldades dos professores. **Lecturas: Educación física y deportes**, n. 202, p. 1, 2015.

SILVA, K.J.J; VINENTE, S.; MATOS, M.A.S. O trabalho docente e os desafios da inclusão escolar de alunos com deficiência: um estudo em três escolas públicas da cidade de Manaus. V2 n.03(2016): **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico – EDUCITEC / Artigos**. Manaus, 2022.

SOUSA, S.Z.L. A Educação Especial. In: ADRIÃO, R.P. Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federale na LDL. 2. Ed. São Paulo: Xamã, 2016, p. 123-135.

STELLA, L. F; MASSABNI, V. G. Ensino de Ciências Biológicas: materiais didáticos para alunos com necessidades educativas especiais. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 25, p. 353-374, 2019.

CAPÍTULO 12

O LUGAR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA PÚBLICA: A DESINFORMAÇÃO, A DESIMPORTÂNCIA E A INVISIBILIDADE

Débora Oliveira Mota Leal Pereira
Lisandra Amparo Ribeiro Pimentel

RESUMO

Este constructo objetiva descrever a implantação da sala de recursos para o Atendimento Educacional Especializado em uma escola pública de Salvador – Ba, problematizando o lugar – do imaginário ao factual – da Educação Especial por entre implicações constatadas e reverberadas no processo de formação docente (inicial e continuada) enquanto coeficiente potencializador da *práxis* pedagógica. Sobre o percurso metodológico, visando à fundamentação teórica de um relato de experiência, optou-se pela revisão da literatura recente acerca da educação especial/inclusiva e do Atendimento Educacional Especializado, materializada por uma pesquisa bibliográfica de cunho descritivo e natureza qualitativa. Resultados: a implantação de uma sala de recursos e do AEE não garante à escola pública eficiência no quesito inclusão, a adesão docente à proposta inclusiva ainda é problemática e cercada de resistência. Conclusões: considerando a multiplicidade de demandas pedagógicas que caracterizam o trabalho docente e sabendo-se que toda escola deveria ser inclusiva, ainda é um desafio conferir efetividade e eficiência a essa proposta, tanto por falta de capacitação docente quanto pela desimportância que se confere às demandas pedagógicas dos estudantes com deficiência intelectual, conferindo-lhes, por vezes, invisibilidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Inclusão. Deficiência Intelectual. Formação Docente. *Práxis* pedagógica.

INTRODUÇÃO

Consideradas as devidas realidades, as escolas públicas brasileiras apresentam dificuldades distintas quanto ao processo de inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular – da efetiva implantação da sala de recursos multifuncionais e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) à participação efetiva dos professores. Muitas instituições, seja pela precariedade da infraestrutura seja ausência e/ou insuficiência de profissionais capacitados para promover uma educação verdadeiramente inclusiva, esbarram em desafios que extrapolam questões técnicas porquanto a desinformação e o preconceito acabam impossibilitando a sua implementação (BENVENUTTI, 2011; SALGADO; SILVA, 2020).

É da compreensão de que a inclusão não se restringe à inserção de pessoas com deficiência nas salas de aula regulares nem da disposição de salas de recursos para o oferecimento do AEE que se busca compreender a desimportância e a invisibilidade a que são acometidos esses estudantes dentro de boa parte das instituições públicas de ensino. Muitas



vezes, as escolas até possuem os espaços e os recursos para a promoção da assistência técnico-pedagógica, mas não dispõem de profissionais capacitados para a consecução dos atendimentos ou encontram resistência por parte dos professores à implementação de um trabalho comprometido e alinhado às prerrogativas de uma educação inclusiva (SALGADO; SILVA, 2020).

Vale ressaltar que a sala de recursos é uma ferramenta essencial ao desenvolvimento e desempenho escolar do estudante com necessidades especiais, pois possibilita que, em paralelo à sala regular, ele tenha acesso a meios e métodos condizentes às suas especificidades, o que pode resultar em uma aprendizagem muito mais significativa (ALVES, 2006).

Salvo as instituições especializadas – que não são muitas diante da demanda de educandos com deficiência–, o cenário da Educação Especial na rede pública é marcado pela desassistência, pela insuficiência e/ou pela precariedade, contrastando-se aos muitos discursos que a alocam no centro dos debates sobre a necessidade de se efetivar a inclusão no processo educacional (ASFORA, 2012). Para se galgar uma sociedade mais igualitária, mais acessível e mais justa, à primeira vista, a promoção de uma educação inclusiva figura esse ideal que, na percepção das especificidades e das individualidades dos sujeitos, visa ao abarcamento e ao atendimento às múltiplas demandas no espaço escolar.

A Educação Especial encontra-se pautada nessa proposta, uma vez que as pessoas com deficiência, conforme preconiza o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/15), devem exercer os seus direitos e liberdades fundamentais, e o Estado deve assegurar-lhes condições de igualdade para esse exercício (BRASIL, 2015).

Em vista da relevância desse tema e considerando a necessária problematização da inclusão enquanto emergência sociopedagógica, este texto visa descrever a implantação da sala de recursos multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado em uma escola pública (Colégio Estadual Daniel Lisboa), localizada no bairro de Pau da Lima em Salvador – Ba, problematizando o lugar – do imaginário ao factual – da Educação Especial por entre implicações constatadas e reverberadas no processo de formação docente (inicial e continuada) enquanto coeficiente potencializador da *práxis* pedagógica.

Sobre o percurso metodológico, visando à fundamentação teórica de um relato de experiência, este texto traz a proposta de uma revisão literária acerca da educação especial/inclusiva e do Atendimento Educacional Especializado, materializada por uma pesquisa bibliográfica de cunho descritivo e natureza qualitativa. A coleta de dados se fez pela



seleção de livros, artigos, teses e dissertações disponíveis em repositórios acadêmicos e bases de dados eletrônicas (SciELO, Lilacs, Medline, Google Acadêmico) e que versassem sobre a Educação Especial, a Inclusão de pessoas com deficiência, o processo de formação de professores – inicial e continuada – e a *Práxis* pedagógica.

Isso posto, este texto se organiza em um percurso discursivo sobre a educação especial, a deficiência intelectual e o rol de desinformação que a circunda, perpassando pelas discussões sobre o (não) saber docente e a sua *práxis* na perspectiva da inclusão de pessoas com deficiência, pontuando a invisibilidade a que estas foram – e ainda são – submetidas no espaço escolar. Em seguida, desenrola-se um relato de experiência a partir da implantação da sala de recursos e do AEE em uma escola pública (Colégio Estadual Daniel Lisboa), localizada no bairro de Pau da Lina na cidade de Salvador-Ba, no período entre novembro de 2021 e maio de 2022. Por fim, costumam-se pareceres acerca dos desafios que se erguem à efetivação de uma educação inclusiva.

EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA DESINFORMAÇÃO À INVISIBILIDADE

A educação especial figura uma modalidade de ensino voltada para estudantes com deficiência – física, intelectual, sensorial ou múltipla – e/ou com superdotação e altas habilidades, responsabilizando-se pelo oferecimento de atendimento/assistência em instituições públicas, privadas ou especializadas (MENDONÇA, 2015). No que se refere à Política Nacional de Educação Especial, encontra-se o seguinte entendimento:

[...] um processo que visa a promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado. O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino. Sob esse enfoque sistêmico, a educação especial integra o sistema educacional vigente, identificando-se com sua finalidade, que é a de formar cidadãos conscientes e participativos (BRASIL, MEC/SEESP, 1994, p.17).

Inclusão e inserção são verbetes similares e, muitas vezes, enredam debates acerca da efetivação de propostas educacionais que arremedam processos muito mais complexos do que a elementar figuração de sujeitos nos espaços escolares. A concepção de “Educação para Todos” é uma premissa ao movimento de inclusão que vem mobilizando órgãos e instituições nacionais e internacionais e defende que:

[...] a escola é responsável pela aprendizagem de todos os alunos, cabendo, não somente ao professor, essa responsabilidade, mas também à comunidade escolar (educadores, técnicos, gestores, funcionários, pais, alunos). A proposta é que cada um, dentro de seus papéis sociais, contribua para o sucesso do processo educativo (OLIVEIRA, 2009, p. 13).



Em se falando de responsabilidades sobre o processo de ensino e aprendizagem, há uma ampla discussão sobre a construção coletiva e reflexiva de uma educação inclusiva, em que pessoas com deficiência, seja física ou intelectual, não estejam apenas inseridas no espaço escolar, mas envolvidas em um movimento significativo de aprendizagens (MASINI, 2011). Essa autora salienta que a educação inclusiva implica a colaboração entre a comunidade escolar, a comunidade de seu entorno e o estado, da proposição de cursos de formação à disponibilização de materiais pedagógicos e serviços de assistência.

Conforme considerações de Mantoan (2003), as instituições de ensino não podem permanecer negligenciando as realidades que as cercam infligindo invisibilidade e marginalização àqueles que necessitam de apoio, especialmente no que tange às deficiências – físicas, intelectuais e múltiplas. Para além das diferenças sociais, culturais, étnicas, a escola precisa fazer valer o seu papel enquanto fomentadora de ideias, competências, habilidades e saberes vários, possibilitando que pessoas de origem, valores e sentimentos diferentes possam usufruir equitativamente de oportunidades.

Nesse sentido, Cunha (2015) assente que a sala de aula é o espaço em que pensamentos, objetivos, vivências e culturas se cruzam, confluência essencial ao desenvolvimento intelectual, social, cultural, físico e cognitivo dos estudantes, com deficiência ou não.

Muitas instituições de ensino não asseguram uma educação de qualidade, oferecendo uma prática excludente, visto que boa parte delas sequer possuem condições didático-pedagógicas e de infraestrutura minimamente suficientes para assistir todos os estudantes, promovendo inclusive a marginalização de muitos, mormente os que possuem algum tipo de deficiência (NASCIMENTO, 2014; OLIVEIRA, 2009). As dificuldades que os cercam, em vez de serem enfrentadas, são alocadas como justificativas para a não promoção da inclusão, tornando essa proposta ainda remota para muitas pessoas de baixa renda, sendo um privilégio de uma minoria econômica. O processo de inclusão demanda mais que a inserção de alunos em uma classe regular, extrapola os muros de uma sala de aula, pois:

[...] trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de modo que estas respondam à diversidade dos alunos. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos (SILVA NETO et al., 2018, p. 86).

Faz-se perceptível a desinformação que cerca esse público estudantil, sobretudo no que se refere à aceção do professor regular frente às demandas específicas e à sua responsabilidade para com esses estudantes (STAINBACK, 2004). Não se mostra claro ao docente o que se



caracteriza como deficiência intelectual, por exemplo, assentida essa, muitas vezes, como comprometimento do processo de alfabetização, porquanto, não se fazem explícitos quais critérios se elencam à designação dessa especificidade.

A palavra inclusiva – do verbo incluir, (do latim *includere*) – em seu sentido etimológico, significa conter em, compreender, fazer parte de, ou participar de. Falar em educação inclusiva é falar das condições oferecidas para que o aluno se sinta contido na escola e participe daquilo que o sistema educacional oferece; contribuindo com seu potencial para o que é programado e realizado (MASINI, 2011, p. 56).

O ambiente escolar é um organismo vivo com significância e dinamicidade em intermitente ebulição, é espaço de dialogismo e transformação, ou seja, ao professor, não há escapatória senão permanecer-se em constante atualização e capacitação, ainda mais no que se refere às necessidades educacionais de estudantes com deficiência (OLIVEIRA, 2009).

Sabe-se que em uma sala de aula, dada à heterogeneidade do público, as demandas individuais são preteridas “ao plano coletivo de aprendizagem”, em que padrões de alfabetização e letramento são estabelecidos em vista de categorizar e definir coeficientes de progressão (STAINBACK., 2004). Dentro de um sistema de aprendizagem seriada, independentemente de o sujeito aprendente possuir dada deficiência, o tempo e o modo de aprender de cada um são suplantados à tímica do todo, por mais que seja sabido que cada indivíduo apresenta um processo singular de ensino e aprendizagem. Vale dizer que a conferência desse percurso se encontra engessada a padrões excludentes, posto que o conhecimento que se pretende conferir se restringe, basicamente, à leitura e à escrita, e que o estudante que não acompanhar esses padrões são incapazes de aprender.

Ainda há profissionais que acreditam que a presença dos alunos com deficiência quebrará a rotina da escola. Por isso, temos que pensar em uma inclusão que afaste o pensamento de fracasso, assumindo posturas de novos ensinamentos e novas aprendizagens. Isso consiste em uma renovação da escola (CUNHA, 2015, p. 71).

De um lado, argumentam professores que o número elevado de estudantes em sala de aula não os permite fazer uma anamnese individualizada, tornando dificultosa a tarefa de identificação do nível de aprendizagem de cada um ou até mesmo se há educandos que, supostamente, necessitariam do AEE. Por outro lado, arrazoam que os estudantes com deficiência intelectual precisam de uma assistência que aqueles – os professores –, devido ao sem-número de demandas dentro e fora da sala de aula, ficam impedidos de prestar (RESNICK, 2020). É imprescindível que o pensamento excludente seja desconstruído para que a transformação aconteça de maneira significativa no que se refere à aprendizagem dos alunos com deficiência (SILVA NETO et al., 2018; GOMES, 2010).



Perceba-se que ambos coeficientes são problemáticos na medida em que, independentemente do número de estudantes ou de suas especificidades, é papel do educador realizar diagnósticos pedagógicos para a planificação de seu trabalho, porquanto o seu público, de uma maneira ou de outra não é homogêneo como por décadas se fez pensar a educação tradicional (MENDONÇA, 2015). Além disso, vale ressaltar que foi por meio da legitimação da homogeneidade que corporeidades e existências foram invisibilizadas, negligenciadas em suas especificidades, submetidas a processos de apagamento e silenciamento por uma pedagogia da exclusão.

DA IMPLANTAÇÃO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Do reconhecimento desse estatuto e em vista de viabilizar acessos, a implantação das salas de recursos multifuncionais (SRMs) nas escolas públicas é um grande passo para que se ofereça infraestrutura necessária ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, dentre outras iniciativas. Dessa maneira, por meio de um relato de observação, esta seção dedica-se a descrever o percurso de implantação do AEE ao longo de seis meses (novembro de 2021 e maio de 2022) em uma escola pública – Colégio Estadual Daniel Lisboa, localizada no bairro de Pau da Lima na cidade de Salvador-Ba, elencando os principais desafios que se ergueram à efetivação dessa proposta.

Vale dizer que muitas questões circundam a educação inclusiva e a deficiência intelectual, e a realidade das escolas públicas e privadas no Brasil ainda caminham para que os estudantes com deficiência tenham seus direitos educacionais sejam respeitados (MENDONÇA, 2015; STAINBACK, 2004). Como grande parte das leis brasileiras, não basta que sejam promulgadas, isso não garante que as pessoas usufruam de fato de seus direitos, ainda há inúmeras falhas na efetivação dessas garantias, pois há coeficientes que dificultam acessos. Ainda que o Estatuto da Pessoa com Deficiência verse sobre a promoção e a seguridade de meios que possam viabilizar a inclusão e a cidadania, essa lei ainda não é suficiente (ARAÚJO; COSTA FILHO, 2015; RESNICK, 2020).

Em um primeiro momento, fez-se um levantamento de quantos estudantes com deficiência estavam matriculados nos três turnos – matutino, vespertino e noturno – da instituição de ensino em observação. Assim, no relatório enviado pela Secretaria de Educação do estado da Bahia, constavam 24 estudantes com deficiências diferentes, no entanto, essas especificações quanto às necessidades especiais não estavam claras ou devidamente



discriminadas. A conferência dessas matrículas foi dificultada pela ausência de laudos que comprovassem as deficiências, sobretudo as intelectuais, deixando a equipe de técnicas do AEE no escuro e à mercê de desinformações por parte da família, que, em muitos casos, recusa-se a declarar, verbalizar a condição de seus filhos.

Essa recusa, muitas vezes, baseia-se no receio de seus filhos serem tratados de maneira hostil ou com rejeição; é comum a negação de pais e mães sobre a deficiência de seus filhos, ficando desconfortáveis quando acionados à coordenação para esclarecer sobre essa condição e aborrecidos quando orientados a buscar atendimento profissional para a identificação e a melhor assistência para seus filhos. Por vezes, a gestão da escola solicitou a presença de alguns pais para realizar essa orientação, posto que o AEE precisava de informações que viabilizassem seu trabalho, na medida da adequação da assistência pedagógica as necessidades de cada um dos estudantes com deficiência.

Para que a sala de recursos multifuncionais fosse instalada, foi necessário desativar uma sala de aula e remanejar alunos, professores, horários, o que acabou por gerar dada hostilidade por parte do corpo docente e rejeição à instalação do AEE, por vezes, sendo questionada a necessidade dessa assistência, mesmo reconhecendo a importância de terem apoio pedagógico no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência. Fato é que, antes de se perpetrar qualquer mudança no espaço, rotina e cultura escolar, é imprescindível que todos os sujeitos envolvidos sejam convocados ao diálogo, para que ruídos de comunicação não sejam gerados e animosidades semeadas. A ausência de informação acerca das mudanças que estavam por ser proporcionadas, sempre pensando na necessidade dos alunos com deficiência, acabaram obstaculizando o bom andamento da assistência, além disso, desinformações sobre as competências do AEE e como os professores poderiam contribuir para o melhor desenvolvimento do trabalho pedagógico.

As práticas relativas ao processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência perpassam pela conferência ao AEE de uma importância sobremaneira ao trabalho pedagógico voltado à consideração de cada especificidade – auditiva, visual, mobilidade, oralidade –, de modo que esses sujeitos não se restrinjam a matrículas no ensino regular, mas sim tenha a oportunidade de uma aprendizagem mais significativa. Assim, foram analisados recursos e meios adaptados às necessidades dos estudantes, com materiais pedagógicos e equipamentos que puderem viabilizar suas aprendizagens, como quadros numérico-alfabéticos em Libras e em Braille, tabelas ilustrativas, mobiliário etc.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tudo o que se refere à educação assume um lugar de importância na sociedade, ou pelo menos deveria, e, no que tange à proposta inclusiva, dada à diversidade de demandas pedagógicas que padeceram por muito tempo da desinformação, da invisibilidade e da desimportância. O tema problematizado neste texto – Educação Especial e Inclusiva – bem como o papel do professor para a consecução de uma proposta de equalização de acessos são de singular importância na vida de todos em sociedade, posto que reforçam valores de igualdade, cidadania, tolerância, inclusão e respeito às diferenças.

A diversidade que reside em uma sociedade – de culturas, de crenças, de necessidades, de ideias etc. – também é figurada no espaço escolar, e a proposta de uma educação inclusiva hoje se apresenta como um dos principais desafios dentro das escolas públicas brasileiras. É fulcral que, nas instituições de ensino, sejam disponibilizados espaços – salas de recursos multifuncionais – para que a aprendizagem das pessoas com deficiência se faça efetiva, mas isso não é suficiente. Os diagnósticos, laudos e pareceres que delineiem as necessidades dos estudantes em questão são igualmente importantes para o melhor desenvolvimento do trabalho pedagógico, bem como a formação docente continuada.

Sabe-se que são muitos os desafios enfrentados por gestores e educadores nas instituições públicas – falta de recursos, má remuneração, infraestrutura precária, entre outros obstáculos –, entretanto, as circunstâncias do cotidiano escolar precisam ser superadas. Que as demandas cognitivo-pedagógicas de um profissional docente são múltiplas, é sabido, mas é justamente a multiplicidade de demandas pedagógicas que caracterizam o trabalho docente. Toda escola deveria ser inclusiva, e, para a conferência de efetividade e de eficiência quanto à proposta colaborativa, é crucial se que se invista na capacitação docente com vistas ao enfrentamento do preconceito, da desinformação e da invisibilidade que ainda cercam a deficiência intelectual.

Certamente, parece pouco eficiente exigir dos professores uma formação capaz de abarcar o sem-número de demandas que a sala de aula emana, sobretudo no que tange às especificidades dos estudantes. No entanto, é importante que um processo formativo que identifique meios e percursos de desconstrução de preconceitos que por muito tempo foram naturalizados sobre a educação especial e que ainda obstaculizam a efetividade da proposta inclusiva. Além disso, é fulcral que esse processo esteja imbuído de reflexividade e consciência



crítica acerca do papel docente no esfacelamento das desigualdades de aprendizagem e no fortalecimento de vínculos entre escola e comunidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. O. **Sala de Recursos multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado**. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Especial, 2006.

AMORIM, A. **Inovação e Gestão Escolar e Educacional na Contemporaneidade**. São Paulo: Chiado, 2017.

ARAÚJO, L. A. D.; COSTA FILHO, W. M. C. O Estatuto Da Pessoa Com Deficiência - EPCD (lei 13.146, de 06.07.2015): algumas novidades. **Revista dos Tribunais**, v. 962, p. 65 – 80, dez. 2015. Disponível em: <https://escolasuperior.mppr.mp.br/arquivos/File/Marina/deficiencia6.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2022.

ASFORA, R. O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais. In: BRASIL. **Caderno de Educação Especial – A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva**. Brasília: MEC, 2012.

BENVENUTTI, C. I. **Desmistificando a sala de recursos**. Castro, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, MEC/SEESP, 1994.

CUNHA, M. S. **Ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental**. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe. 2015.

GOMES, A. L. L. V. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003

MASINI, E. F. S. A facilitação da aprendizagem significativa no cotidiano da educação inclusiva. **Aprendizagem Significativa em Revista/ Meaningful Learning Review**, v. 1, n. 3, pp. 53-72, 2011. Disponível em: http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID19/v1_n3_a2011.pdf. Acesso em: 22 jun. 2022.

MENDONÇA, A. A. S. Educação especial e educação inclusiva: dicotomia de ensino dentro de um mesmo processo educativo. **VIII Encontro de Pesquisa em Educação. III Congresso Internacional Trabalho Docente e Processos Educativos**, 22 a 24 setembro de 2015. Disponível em: <https://www.uniube.br/eventos/epeduc/2015/completos/39.pdf>. Acesso em 12 jul. 2022.



NASCIMENTO, L. B. P. **A importância da inclusão escolar desde a educação infantil.** 2014. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Departamento de Educação – Faculdade Formação de Professores. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2014.

OLIVEIRA, L. F. M. **Formação Docente na Escola Inclusiva: diálogo como fio tecedor.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

RESNICK, M. **Jardim de Infância para a Vida Toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos.** Porto Alegre: Penso, 2020.

SALGADO, M.; SILVA, D. J. Análises de pesquisas sobre a educação especial inclusiva: a (in)diferenciação e o preconceito, **Olhar de Professor**, v. 23, 2020. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.23.2020.15840.209209228098.0717>

SILVA NETO, A. O.; ÁVILA, E. G.; SALES, T.R.R.; AMORIM, S.S.; NUNES, A. K.; SANTOS, V. M. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 81-92, jan./mar. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X24091>

STAINBACK, S. **Inclusão: um guia para Educadores: Tradução Magda França Lopes.** Porto Alegre: Artes Médicas. 2004.

CAPÍTULO 13

A EXPERIÊNCIA DE SER “OUTRO” DIANTE DO INCONSCIENTE SOCIAL DE EXCELÊNCIA DE UM COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Luciana dos Santos Vieira Barcelos

RESUMO

O corrente trabalho apresenta alguns resultados e relações estabelecidas em pesquisa de doutoramento em Educação que procurou entender o *ideal da excelência escolar*, de modo a analisar os conflitos vividos pelos alunos de classes populares diante das demandas idealizadas presentes em escolas de alto padrão educacional. Tivemos por objetivo problematizar o ideal da excelência escolar quanto aos seus elementos constituintes, considerando o caso de um colégio de aplicação vinculado a uma universidade pública federal da cidade do Rio de Janeiro. A vertente de problematização da excelência escolar se situa na busca de olhar para a posição do sujeito desfavorecido nos espaços destinados ao alto rendimento estudantil. Considerando que a experiência de ser “outro” numa instituição de alto padrão acadêmico e perseguir um ideal almejado por todos (a excelência escolar), pode deixar marcas na subjetivação do aluno, interessamo-nos em como a percepção da desigualdade atravessa a história escolar do estudante que busca a excelência escolar, tanto na produção de suas subjetividades, quanto no modo como dizem sobre suas próprias experiências. Enquanto aspectos metodológicos, esta proposta de pesquisa visou, inspirada pelo viés da pesquisa qualitativa, a relação entre os campos da educação e da psicanálise. Visamos demonstrar como o ideal da excelência incide sobre o inconsciente social, atravessando a constituição das subjetividades na seara educacional e endossando uma espécie de vigilância social na escola, ao diferenciar os considerados “bons” dos supostos “maus” alunos. Por fim, consideramos a plasticidade da influência dos ideais, de acordo com as interações que podem ser estabelecidas entre os estudantes e professores, o que pode conferir diferentes destinos subjetivos dados à idealização escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Ideal da Excelência escolar. Alunos de classes populares. Inconsciente social. Colégios de Aplicação.

INTRODUÇÃO

Enquanto educadores, a passagem pela escola pode nos levar a refletir acerca da excelência escolar, sobretudo, quanto às consequências que esta narrativa provoca e, portanto, como um ideário a ser problematizado, ante a existência de mecanismos que reforçam as desigualdades sociais no conjunto da própria escola. No contexto das demandas pela democratização da educação básica, não há como não ponderar as implicações que a prerrogativa da excelência escolar pode exercer sobre a trajetória educacional de muitos estudantes.

Diante disto, dentre alguns ideais (de aluno, de aprendizagem, de comportamento, de desempenho escolar, etc.), buscamos problematizar o *ideal da excelência escolar* como um



conceito polissêmico e não consensual. Neste percurso, interessamo-nos pelo caso dos colégios de aplicação vinculados às universidades públicas federais e como seria a vivência dos estudantes pobres nessas escolas de alto padrão acadêmico.

Na tentativa de adaptação à escola, o sujeito pode encontrar mais dificuldade ou mais facilidade em assumir os padrões referentes ao ideal de excelência educacional. Entretanto, nesse caminho de problematização, questionamo-nos: quais são os alunos que mais sofrem no contexto escolar, devido às exigências desse espaço? Podemos inferir que a dificuldade em incorporar determinados padrões escolares também passa por questões socioeconômicas, ou seja, os estudantes de classes populares encontrariam mais obstáculos para essa adaptação? E o que isso pode trazer como consequências para a aprendizagem? Principalmente, o que isso pode trazer como consequências para a subjetividade do aluno de classes populares quando busca pelo ideal da excelência escolar? E assim, em que medida os sujeitos que não dialogam com determinados ideais vêm sendo silenciados, principalmente no interior de escolas de alto rendimento? Como isso se daria?

Por isso, quando tratamos da excelência escolar, pretendemos partir da problematização desse ideário. A vertente de problematização da excelência escolar poderia seguir vieses de cunho mais geral, considerando as implicações históricas da dualidade na educação: entre ricos e pobres, como a excelência escolar foi se definindo? Mas, buscamos nos centrar nos conflitos vividos pelo estudante de classe popular nas instituições educacionais que apresentam alto desempenho estudantil, considerando os atravessamentos do ideal de excelência escolar à subjetividade do aluno.

Por isso, além da problematização da excelência escolar, também questionamos a crença numa homogeneidade das classes populares em relação à educação. Neste sentido, quando falamos de estudantes pobres, de forma alguma, consideramos que suas famílias de origem são homogêneas, do ponto de vista do tratamento em relação à escolarização dos filhos. Mesmo que haja similaridades quanto ao aspecto econômico, o modo como cada família considera a cultura escolar e oferece suporte à trajetória educacional do filho vai depender das disposições em cada configuração familiar. Ainda que haja, no geral, distanciamento entre os dois mundos (escolar e familiar), há indicadores em cada família, como controle e acompanhamento do trabalho escolar, apoio afetivo, moral e simbólico (LAHIRE, 1997), organização do cotidiano da criança ou do adolescente em relação ao tempo dispendido com lazer e tecnologias, definição de ordem e regularidade na rotina de tarefas, que podem levar ao sucesso ou ao fracasso escolar. O que se pode considerar é que, ainda que faça parte de um mesmo meio social, a maneira como



cada família lida com a escola depende de uma série de recursos que vão compor as configurações familiares de forma muito singular, colocando o capital cultural familiar em condições de ser transmitido ou não. Portanto: “É por essa razão que, com capital cultural equivalente, dois contextos familiares podem produzir situações escolares muito diferentes na medida em que o rendimento escolar desses capitais culturais depende muito das configurações familiares de conjunto” (LAHIRE, 1997, p. 338).

Com isso, priorizamos a vivência dos estudantes que podem estar em posição inferiorizada, devido a um distanciamento entre o capital cultural herdado da família e a cultura escolar (LAHIRE, 1997). É importante frisar que, a posição inferiorizada de que tratamos tem mais a ver com o pouco diálogo entre o universo da família de classe popular e o da escola, do que propriamente com uma postura que se espera do aluno, por ele ser oriundo de meios populares. O sentimento de inferioridade ou de superioridade em relação a escolarização depende dos dispositivos que foram mobilizados na configuração familiar e também da história escolar dos pais, além do que foi apropriado pelo sujeito (LAHIRE, *idem*). Pode ocorrer a repetição da inferioridade, com que os próprios pais lidaram com a escola, nos filhos, mas também, pode haver a tentativa de superação por meio da escolarização da prole. É nesse sentido que não consideramos que a condição de classe popular traz ao aluno um sentimento fatalmente de inferioridade no que tange aos demais estudantes, mesmo quando se trata de escolas de alto rendimento acadêmico.

Desta forma, é cabível ponderar que, diante das “coisas como são”, e o sofrimento psíquico que essas exigências podem gerar àqueles que mais se veem afastados dos ideais almejados por todos, como elas poderiam ser transformadas em tentativas de reinvenção?

Para tanto, o campo psicanalítico ajudou a compreender de forma aprofundada os processos de idealização subjetiva do aluno quando ele está diante de determinadas demandas, como é o caso das imposições suscitadas pelo ideal da excelência escolar. Para o desenho de tais relações, primeiramente, propomos algumas considerações em torno da definição de excelência escolar, tendo em conta que o ideário da excelência interage não apenas com elementos internos à escola, mas também, com questões extraescolares. Neste sentido, a excelência escolar porta um entendimento plural, a depender das solicitações sociais e das expectativas particulares (da família e dos filhos) sobre o processo de escolarização, não se podendo enveredar em um consenso para o conceito. Em seguida, trataremos dos processos de democratização pelos quais passaram a escola, para então chegarmos ao caso dos colégios de aplicação vinculados as universidades públicas. Por fim, mencionaremos brevemente o



conceito de inconsciente social, como uma das formações que ocorrem na escola e que influenciam os processos de subjetivação do aluno.

A QUESTÃO DA EXCELÊNCIA ESCOLAR

Primeiramente, refletimos como a excelência se relaciona ao contexto das discussões em torno da qualidade da educação. O horizonte teórico-conceitual do tema da qualidade aponta para uma amplitude de significados e possibilidades, a depender das demandas sociais, o que acreditamos ocorrer também no caso da excelência escolar. Desta maneira, Dourado e Oliveira (2009) tratam da qualidade considerando que, apesar da multiplicidade de definições acerca da temática, qualquer noção do que seria uma escola de qualidade deve ser socialmente referenciada. Para os autores:

Compreende-se então a qualidade com base em uma perspectiva polissêmica, em que a concepção de mundo, de sociedade e de educação evidencia e define os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social (DOURADO e OLIVEIRA, 2009, p. 202).

Assim, se a percepção de mundo e o contexto social contribuem para definir o que seria ou não uma escola de qualidade, isso diz respeito às especificidades e necessidades suscitadas em cada sociedade e de acordo com cada período histórico. Não se pode acreditar haver um único ideal de qualidade, que atravessaria o tempo e as diferentes conjunturas sociais, o qual seria consoante com os supostos anseios da maioria no que se refere à busca pela escolarização. As expectativas acerca do processo educativo variam de família para família, bem como os ideais em torno da qualidade da educação partem de construções sociais com base em dimensões extremamente diversificadas.

Caber-nos-ia pensar, diante da polissemia sobre o que seria uma escola de qualidade e, para além disso, sobre a não-neutralidade nesse processo, em quais são os fatores (intra e extraescolares) componentes da qualidade que mais reforçariam as desigualdades sociais. A partir disso, então, podemos interpretar os elementos que estariam mais a favor da elaboração de uma educação de qualidade para todos, convergentes com intentos em torno da diversidade em comparação àqueles ideais traumáticos e incapacitantes. É com esse horizonte (da diversidade social) que buscamos refletir acerca da problemática da excelência escolar. Para Dourado e Oliveira (2009):

Esta constatação revela o quadro complexo, relativo ao estabelecimento de parâmetros de qualidade em um cenário desigual e combinado que caracteriza a educação brasileira. Este cenário é fortemente marcado por desigualdades regionais, estaduais, municipais e locais e por uma grande quantidade de redes e normas nem sempre articuladas (DOURADO e OLIVEIRA, 2009, p. 204).



Além da extensão do contexto educacional brasileiro e da pluralidade organizacional dos sistemas de ensino, há a questão da desigualdade regional em combinação com as desigualdades educativas, o que leva a certa dificuldade na definição de referências de qualidade e no atendimento mais justo e igualitário para a população. Nesse panorama, o que se pôde constatar, ao longo do tempo, foi uma certa tentativa de ampliação de ofertas educacionais, através da implementação de níveis e modalidades educativas, sem se efetivar, entretanto, o paradigma da qualidade requerida. Diante desse quadro, debates que tratem dos fatores que deveriam constituir a qualidade, bem como, da multiplicidade da compreensão em torno da excelência escolar, podem contribuir para avançarmos em qualificar o perfil de educação a ser oferecido, e não somente em ampliar as oportunidades sem um cunho qualitativo sobre o tipo de escolarização que se busca garantir em larga escala à população.

A princípio é importante marcar que, da mesma forma como vimos com a qualidade da educação, não há um consenso sobre o que seria a excelência escolar. Depende de cada contexto histórico, de cada sociedade e das finalidades para a escolarização postas em jogo pelos alunos e suas famílias. A excelência para alguns pode passar por uma perspectiva mais quantitativa em torno dos conteúdos, a fim de se priorizar o desenvolvimento racional do sujeito. Para outros, pode ter a ver com uma formação de cunho notadamente político e crítico. E ainda, pode haver aqueles que defendam uma vertente de educação mais integral, que inclua um investimento nas artes, no corpo e, mesmo, na dimensão relacional do sujeito. Assim, parte-se do pressuposto de que, conforme o ponto de vista e as exigências sociais, variados atributos podem estar envolvidos na formação da excelência escolar. É certo considerar que há um enfoque corrente no imaginário social para os conteúdos disciplinares, com vias à performance acadêmica dos alunos, sustentado por provas padronizadas que produzem dados em torno da “qualidade” das escolas (Prova Brasil, para o Ensino Fundamental e Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM). Tais avaliações costumam se centrar em mensurar os conteúdos ensinados, que foram adquiridos pelos estudantes.

Pode-se dizer que, algumas características, como a vertente cultural, social e econômica, são os que, geralmente, atravessam a elaboração do ideal da excelência escolar. Dependendo do perfil da escola, das pretensões da família e das apropriações desses ideais pelos filhos, um fator pode ser mais proeminente do que o outro, mas, no geral, todos incidem na formação da excelência. Nesse processo, em combinação com o ideal da excelência escolar, outros ideais emergem, tais como o ideal de aluno. Neste sentido, cabe questionar para quem se direcionaria a excelência escolar? Qual é o público fim a quem se destinaria as práticas pedagógicas



qualificadas pela excelência? E se há um público que pode ser considerado como “alvo” do ideal de excelência escolar, como seria o caso daqueles que não são alvos, mas que se encontram próximos da excelência, por serem estudantes de escolas de alto rendimento?

Por outro lado, a excelência não é exclusividade das escolas particulares. Podemos vislumbrar que, a excelência é produzida em algumas escolas públicas (GOMES, 2014), tais como alguns Colégios de Aplicação vinculados às universidades públicas, que se destacam pela qualidade do ensino que oferecem. Nessas instituições, o público atendido é um pouco mais amplo do que apenas as camadas economicamente favorecidas.

O CASO DOS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO

Na década de oitenta, as mobilizações democráticas pelas quais passava o país no geral, influenciaram também o âmbito educativo, tendo na Constituição de 1988 “[...] o arcabouço institucional necessário às mudanças na educação brasileira” (SHIROMA et al, 2004, p. 50). Desejava-se que, no rol das mudanças políticas, a educação se deparasse com meios apropriados para se alicerçar no caminho da universalização da escola pública, incluindo a excelência de ensino à população no geral. Neste sentido, algumas tentativas foram elaboradas por gestões estaduais e municipais, porém os encaminhamentos da transformação democrática na seara nacional não equivaleram aos anseios educacionais da época. Ao contrário, uma reordenação das elites acabou por suplantando os processos de mudança. Como consequência, segundo Frigotto (1998), mais adiante, a nova LDB não representou interesses mais igualitários, constituindo-se numa proposta contrária às finalidades históricas da sociedade no geral, ao se deixar influenciar pelas orientações político-administrativas e pedagógicas dos organismos internacionais, especialmente, o Banco Mundial. Para o autor:

O campo educativo, da escola básica à pós-graduação, no quadro do ajuste global, é, então, direcionado para uma concepção produtivista, cujo papel é o de desenvolver habilidades de conhecimento, de valores e atitudes e de gestão da qualidade, definidas no mercado de trabalho, cujo objetivo é formar, em cada indivíduo, um banco ou reserva de competências que lhe assegurem empregabilidade (FRIGOTTO, 1998, p. 224).

Nos limites desse panorama, diferentemente do que ocorria quanto à ampliação do acesso escolar, a questão da qualidade do ensino ainda seguia sem angariar tons mais populares. Com isso, essa assumiu tons de privilégio, contribuindo para manter um ideal em torno da excelência como um forte signo da desigualdade social (“a excelência é para poucos”).

Com o alargamento do contingente de alunos oriundos das classes populares nas escolas públicas, os segmentos economicamente mais favorecidos rapidamente se reorganizaram e



seguiram para a rede privada, levando consigo a ideia de que a qualidade passaria a ser apanágio das escolas particulares. Ou seja, diante da democratização do ensino, não houve uma alteração curricular nas escolas à luz do multiculturalismo, mas sim uma reorganização da realidade prática entre as esferas pública e privada da escolarização, com a divisão entre públicos atendidos (escolas públicas para os pobres e escolas particulares para os mais abastados) e a divisão na qualidade oferecida.

Perante o deslocamento espacial do ideal da excelência escolar, da seara pública para a particular, sem a devida revisão do que deveria corresponder à qualidade de ensino, a escola pública passou a ser vista, no imaginário da maioria, como uma oferta de ensino de qualidade inferior (GOMES, 2016). Entretanto, esse ideário precisa ser problematizado. Nem toda instituição pública é ruim, ao passo que nem toda escola privada é imperiosamente boa. Além disso, no caso das escolas públicas, refletimos que o maior quantitativo de matrículas corresponde a estudantes de camadas desfavorecidas. Por isso, ao se levantar a questão da excelência escolar, não há como a escola pública ignorar a realidade do seu alunado. Neste sentido, um caminho de problematização interessante poderia ser o de repensar a excelência não a partir do prisma da rede privada e, mesmo, de interesses econômicos, mas vivenciá-la e redefini-la junto ao que seriam os interesses e necessidades dos “seus” alunos.

Assim, se há diferenças no atendimento entre as escolas públicas e as particulares, ainda é cabível considerar diversidade no interior da rede pública. Deste modo, as escolas que são mantidas pelo governo federal ou vinculadas a universidades públicas tem gozado de maiores índices de excelência escolar do que as demais da mesma rede pública e, nesse sentido, podem nos auxiliar a refletir sobre os elementos que vem compondo a excelência escolar no que se refere a essa rede.

Os colégios de aplicação surgiram no governo de Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), por meio do Decreto-Lei nº. 9.053 de 12 de março de 1946 (BRASIL, 1946). Esse decreto determinava a criação de um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras submetidas ao âmbito federal. Assim, em consonância ao artigo 180 da Constituição Federal, fora decretado no artigo primeiro que: “As Faculdades de Filosofia federais, reconhecidas ou autorizadas a funcionar no território nacional, ficam obrigadas a manter um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados no curso de didática”.

Hoje em dia, os colégios de aplicação se mantem articulados às universidades federais, sendo geridos pelas mesmas diretivas universitárias e devendo abordar a mesma organização



no que diz respeito a oferta de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Por isso, acabam sendo instituições privilegiadas na oferta de campo prático à formação docente inicial, por meio de estágios curriculares. Os alunos das licenciaturas têm, nos colégios de aplicação, talvez, o primeiro contato com questões educacionais contemporâneas, com alguns ideais, como é o caso do ideal da excelência escolar e, além disso, podem vislumbrar como as escolas têm lidado com a problemática das desigualdades sociais. Neste sentido, os colégios de aplicação, mais do que se colocam como espaços prioritários na oferta de estágio aos futuros professores, devido ao vínculo com as universidades, mas conseguem oferecer um cenário enriquecedor sobre a realidade com a qual o estudante de licenciatura vai se defrontar no exercício da função docente.

Para Valenzuela y Allende (2012), a excelência desses colégios se deve menos a métodos pedagógicos, didáticos e de gestão escolar que lhes possibilitam enriquecer os processos de ensino e aprendizagem e mais a uma tática muito similar a utilizada pelas escolas privadas de excelência: a seleção, compreendida como um mecanismo sistemático de escolha dos estudantes de melhor atuação acadêmica, juntamente ao trabalho dedicado dos professores por meio de uma série de incentivos à carreira do profissional docente. Por meio do aparato da seleção, o ideal da excelência vai se delineando e passa a sustentar o *status* das elites escolares, como algo de difícil alcance, o que justificaria que somente uma minoria poderia atingi-lo, fazendo com que ele fique envolvido por uma carga simbólica e de distinção (PERRENOUD, 1984). Mas, ainda sim, as instituições públicas de excelência conseguem ser mais diversificadas do que as escolas particulares de mesmo padrão.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Para entender a excelência acadêmica e como as instâncias ideais – *eu ideal, ideal do eu e supereu* – se relacionam a esse ideal, como caminho metodológico, priorizamos a pesquisa de cunho qualitativo com base em uma revisão bibliográfica e em um estudo de caso (YIN, 2005) institucional, como uma estratégia de investigação na interface entre Psicanálise e Educação (CARNEIRO, 2018). Para tanto, também recorreremos ao discurso dos jovens em uma instituição escolar de alto rendimento, qual seja, o Colégio de Aplicação vinculado a Universidade Federal do Rio de Janeiro (o CAP da UFRJ). Optamos pela realização de entrevistas individuais semiestruturadas com estudantes do Ensino Médio, aqueles que já passaram por um período de vivências na escola e podiam nos falar não somente sobre essa trajetória, mas também, sobre suas expectativas e as exigências do contexto externo (mercado de trabalho/formação acadêmica), uma vez que já podem apresentar demandas de escolha profissional.



Portanto, a escolha por essa instituição corresponde com uma tentativa de aproximação dos estudantes que estavam envolvidos com o ideal da excelência escolar, haja vista o Colégio de Aplicação da UFRJ ser uma escola promotora de escolarização de alto padrão. Diante disto, a passagem por essa escola (fui orientadora educacional durante dois anos na referida instituição) nos proporcionou refletir acerca dos efeitos que o ideal da excelência escolar provoca e, portanto, como um ideário a ser problematizado. Interessamo-nos pela relação que o discente vem estabelecendo com esse ideal e as consequências para a subjetividade do aluno pobre em escolas de alto rendimento. Para tanto, buscamos priorizar os estudos sobre as bases narcísicas (eu ideal, ideal do eu e supereu) e os elementos de idealização subjetiva envolvidos na produção de uma subjetividade em conflito cultural (LAHIRE, 1997), com referência ao campo psicanalítico. Pretendemos olhar para esse estudante, considerando as implicações que tal prerrogativa (excelência escolar) pode exercer em sua trajetória educacional, quando este vivencia a escolaridade em escolas de prestígio.

Assim, o estudo em questão visou a relação entre Psicanálise e Educação atravessada por outros saberes. As pesquisas que priorizam a contribuição da Psicanálise ao campo da Educação consistem, dentre outras questões, no olhar para a dimensão do sujeito e do desejo. Este desejo não pode ser excluído da atividade educativa, como algo que mobiliza o encontro com a Educação e, concomitantemente, é engendrado de maneira singular nesse encontro. Deste modo, para além das exigências com os conteúdos curriculares ou com os métodos, o ato educativo tem sido concebido por alguns autores afeitos a aproximação entre a psicanálise e a educação (LAJONQUIÈRE, 1992; KUPFER, 2013) a partir da constatação da transferência, das identificações e do desejo no âmbito do cotidiano escolar, como elementos inescapáveis ao fazer educativo.

RESULTADOS ESPERADOS: O INCONSCIENTE SOCIAL DA ESCOLA

Ponderamos que a excelência escolar não é uma narrativa que se direciona ao estudante de classe popular como protagonista. Neste caso, quando este a persegue como um objetivo sem conseguir alcançá-la ou, mesmo, atingi-la com muita dificuldade, estes alunos podem amargar as marcas traumáticas provocadas pela escola.

Mediante a essa concepção, compreendemos que o ideal da excelência pode incidir sobre o inconsciente social da escola, esse sendo aquilo que, em certos períodos e lugares, faz com os sujeitos possam compartilhar uma visão de mundo (DALAL, 2011). Essa visão não é totalmente consensual e imutável, mas, em determinado tempo histórico, é uma perspectiva que



consegue prevalecer sobre outras, conduzindo a formas particulares de vivenciar os acontecimentos (DALAL, 2011). Em se tratando de dizer sobre um fenômeno social, o inconsciente não é algo estático e facilmente apreensível. Ele caminha com as transformações da sociedade, no que diz respeito as restrições, possibilidades, traumas, angústias, mitos, fantasias e crenças que marcam certo tempo, ainda que se qualifique pela atemporalidade, tal como o inconsciente freudiano, onde pode ocorrer repetições de recalques no grupo que, na verdade, foram experienciados em momentos longínquos por gerações precedentes (WEINBERG, 2007).

O inconsciente social como uma perspectiva compartilhada pode atravessar a constituição das subjetividades na seara educacional e endossar uma espécie de vigilância social, ao diferenciar os considerados “bons” dos supostos “maus” alunos, segregando-os e estigmatizando-os.

Se nas formações grupais do século XX, era comum a organização em torno de uma liderança ou de um ideal, os coletivos do século seguinte prescindiram da figura de um líder para se constituírem. Ainda sim, os grupos se formam fundamentados na necessidade de intensa homogeneidade entre os seus membros o que, por vezes, dificulta o diálogo com a realidade externa, o outro e as diferenças (PENNA, 2014). É importante ressaltar que, no caso do grupo escolar, a sua organização ainda está fortemente pautada em torno de alguns ideais (como o ideal do aluno excelente e o da excelência escolar, por exemplo), nos moldes das constituições grupais do século XX.

Contudo, seja a partir da influência do líder, inclusive com conformações totalitárias, ou por meio de outras formações grupais, estudos sobre o inconsciente social ganham importância no cenário atual da Psicanálise, porque “é possível hoje constatar o prejuízo que os traumas coletivos, os lutos não elaborados e as transmissões psíquicas transgeracionais acarretam para a constituição subjetiva dos indivíduos” (PENNA, 2014, p. 445).

O que isso tem a ver com a Educação toca, dentre outras questões, a problemática do trauma coletivo que esta pode configurar, na medida em que se estabelece, ainda hoje, mesmo após um longo período da tentativa de democratização da escola pública, uma severa divisão no atendimento à população e na qualidade do ensino prestado, maior signo da desigualdade social brasileira. Neste sentido, trazer à tona o inconsciente social que envolve a educação tem a ver com tentar entender aquilo que nos marca coletivamente e influencia a nossa subjetividade. Tem a ver com tentar entender os traumas coletivos e as incidências para as



gerações atuais e futuras. Portanto, descortinar o que compõe o inconsciente social de uma dada época, com seus silenciamentos e desconhecidos, pode instigar a elaborações dos traumas, evitando-se repetições e reproduções de violências, exclusões, dores e sofrimentos. E, no caso de grupos que se conformam em torno de ideais tão marcantes, como é o caso do ideal da excelência escolar para a escola, e que primam por uma densa homogeneidade entre seus integrantes, entender o inconsciente social pode ser especialmente importante para se combater essas desigualdades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, consideramos que, se o ideal é aquilo que busca enquadrar o sujeito dentro dos moldes sociais, certa dose de ideal é fundamental para que o processo educativo ocorra. Mas tudo não pode se resumir a esse modelamento, na medida em que o sujeito precisa da falta e da liberdade para se constituir e criar caminhos singulares. É o reconhecimento da falta de algo que não se está em si, mas se percebe no outro, que promove o encontro entre o eu e esse outro e faz a aprendizagem ocorrer, não como uma cópia de um ideal externo, mas como uma recriação a partir desse contato.

Diante disto, é importante ressaltar que, nem sempre, esse contato com o outro ocorre sem conflitos. Em algumas situações e contextos, essa relação pode ser, inclusive, traumática. Neste sentido, pensamos se, por algum motivo, a percepção da não disposição dialógica entre as fronteiras culturais na escola e da condição de ser outro pode gerar um recalçamento violento no indivíduo. Assim, quando o estudante, por algum motivo, percebe a desvalorização de suas origens culturais por parte da escola, inconscientemente, fica submetido ao recrudescimento de recalques, levando, inclusive, à possibilidade de sintomas.

Neste sentido, refletimos o quanto a escola tem contribuído para a repetição de determinados ideais e formas de vida, sem abrir espaço para outras possibilidades menos idealizadas. Diante do ideal inatingível do aluno perfeito, pode haver situações em que o aluno assuma para si o modelo idealizado da excelência “colando” esse ideal a sua vivência escolar, como se sua vivência não pudesse ser outra coisa fora desse ideal. A tentativa de adequação ao ideal da excelência escolar e, conseqüentemente, ao *eu idealizado* configura uma condição social patologizante que pode ser chamada de “pedagogia da excelência” (COSTA e ARREGUY, 2017), configurada pelos “(...) imperativos de uma educação voltada para o sucesso absoluto, para a fama, o espetáculo, o lucro e o estilo de vida consumista exibicionista como principais valores da vida” (COSTA e ARREGUY, 2017, p. 142). Isso, por sua vez, pode



se desdobrar na culpa pelo fracasso do ideal (FERENCZI, 1908/2011), uma vez que nem a escola, nem qualquer outro espaço da vida sustentam tais imperativos com facilidade e de modo durável. Contudo, se podemos considerar a “plasticidade da subjetividade na relação intersubjetiva” (COSTA e ARREGUY, 2017, p. 151), também podemos considerar a plasticidade da influência dos ideais que nos cercam, dependendo das interações em que estamos envolvidos, e da crítica que se pode fazer a esse modelo idealizado de aluno, de escola e de sociedade. Deste modo, podemos ponderar a escola como um espaço de trocas intersubjetivas mais potentes em meio ao encontro de determinações simbólicas que levem ao reconhecimento da falta e das imperfeições. Se pudéssemos lidar conosco e com os ideais que nos cercam a partir desses “furos”, poderíamos reconhecer outras maneiras de relação com o ato educativo e a possibilidade de reinvenção da escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto-Lei nº. 9.053, de 12 de março de 1946. Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 12 mar. 1946. Disponível em: < <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto.lei:1946-03-12;9053>> Acesso em: 29 fev. 2014.

CARNEIRO, C. O estudo de casos múltiplos: estratégia de pesquisa em psicanálise e educação. **Revista Psicologia USP**. Volume 9, número 2, 314-321, 2018.

COSTA, D. M. O.; ARREGUY, M. E. Das diferentes posições subjetivas em Garota Exemplar: uma interpretação sobre a falsidade narcísica na idealização midiática. **APRENDER – Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**. Vitória da Conquista, Ano XI, n. 18, jul./dez.2017, p. 142-160.

DALAL, F. The social unconscious and ideology: in clinical theory and practice. In: HOPPER, E. & WEIBERG, H. (Org.). **The social unconscious in persons, groups, and societies**. V. 1. Mainly theory. London: Karnac Books, 2011.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?lang=pt>>. Acesso em: 20/02/2018.

FERENCZI, S. (1908). Psicanálise e pedagogia. In: FERENCZI, Sándor. **Obras completas: Psicanálise I**. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 39- 44.

FRIGOTTO, G. A educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). **A Escola Cidadã no contexto da Globalização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.



GOMES, L. O. A fabricação da excelência na escola pública: notas acerca de práticas educacionais e trajetórias escolares de sucesso. **Revista @rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, vol.2, nun.4, jul-dez, 2014.

KUPFER, M. C. M. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. 4ª ed. São Paulo: Escuta, 2013.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

LAJONQUIÈRE, L. **De Piaget a Freud: Para Repensar as Aprendizagens**. Petrópolis: Vozes, 1992.

PENNA, C. **Inconsciente social**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014. (Coleção clínica psicanalítica, dirigida por Flávio Carvalho Ferraz).

PERRENOUD, P. (1984). **La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire**, 2e édition. Paris: Librerie Droz, 2010.

SHIROMA, E. O; MORAES, C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

VALENZUELA, J.; ALLENDE, C. Logros en liceos públicos de excelencia en Chile: ¿valor agregado o solo descreme de la élite? In: CONGRESO INTERDISCIPLINARIO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN - CIIE, II, 2012, Santiago. **Anais** [La educación en la encucijada: segundo congreso...]. Santiago: Universidad de Chile, 2012.

WEINBERG, H. So what's is this social unconscious anyway? **The Internacional Journal of Group Psychotherapy**, v. 40, n. 3, p. 307-320, set. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0533316407076114>. Acesso em: 01/03/2020.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre, RS: Bookman (2005).

CAPÍTULO 14

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS NA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS EM SALAS DE AULA DO ENSINO REGULAR

Roberta Freitas Fagundes de Sousa
Marco Aurélio Batista de Sousa

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo identificar as práticas pedagógicas que estão sendo utilizadas para incluir alunos surdos em sala de aula do ensino regular. Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva com abordagem qualitativa, utilizando-se de dados secundários publicados em periódicos, livros, dentre outros tipos de bibliografias que tratam sobre o assunto. Dentre os resultados menciona-se o consenso dos autores pesquisados a respeito da importância da qualificação docente em libras e da participação de intérprete em sala de aula e no ambiente escolar como a principal prática adotada. Há também o relato de outras práticas de inclusão, tais como a utilizada na disciplina de química que ocorreu por meio de experimentos, o que proporcionou aos alunos surdos e aos alunos ouvintes, oportunidades igualitárias de aprendizagem, bem como a estratégia de jogos adaptados para ensinar matemática a esses alunos, proporcionando experiências visuais e os estímulos de outros sentidos do corpo humano, e a utilização de tecnologias da informação e comunicação por meio de um ambiente virtual de aprendizagem, além de materiais adequados, professores e tutores qualificados para lidar com esse público específico.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas pedagógicas. Inclusão. Alunos surdos.

INTRODUÇÃO

A educação é um direito social que está disposto na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988). Inclui nesse direito as práticas da educação formal, dentre elas citam-se as realizadas em um ambiente escolar.

Desse modo, todas as pessoas, independentemente de suas necessidades, sejam elas quais forem, têm o direito à educação e acesso à escola. No entanto, há por parte de alguns grupos, dificuldades em ter acesso a informações e conhecimentos, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem, até então, se mantém pela comunicação oral e por materiais didáticos não adaptados às suas particularidades, como é o caso dos surdos.

Diante desses imperativos, esse estudo se propõe a identificar quais as práticas pedagógicas estão sendo utilizadas para incluir alunos surdos em sala de aula do ensino regular. Justifica-se a realização desse trabalho, uma vez que apesar de muitos professores já se utilizarem da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, que foi oficializada como língua dos surdos brasileiros pela Lei n. 10.436/2002 em sala de aula que, por seus próprios conhecimentos



e ou pela presença de intérprete de língua de sinais como uma forma de inclusão desse grupo de alunos, ela por si só não tem se mostrado suficiente, para que a aprendizagem possa ocorrer de forma satisfatória (NOGUEIRA, 2020).

Com base nesse objetivo, a pesquisa se caracteriza inicialmente como exploratória e descritiva. Exploratória pela necessidade de buscar mais informações e conhecimentos a respeito dessa temática; e descritiva, por relatar as principais características do fenômeno a ser observado. Conjuntamente com essas pesquisas também será utilizado a pesquisa tipo bibliográfica a qual irá pautar a apresentação e a análise dos dados, que serão coletados por meio de trabalhos já realizados e publicados, principalmente em periódicos e livros e, posteriormente, analisados de forma descritiva (GIL, 1999).

No que se refere à organização didática desse trabalho, ele está dividido em cinco tópicos: o primeiro trata da introdução do estudo, pontuando os principais pontos a serem observados e discutidos; o segundo, por sua vez, refere-se à fundamentação teórica; o terceiro destacará a metodologia utilizada na realização do estudo; o quarto retrata a apresentação e análise dos dados, e no quinto e último capítulo têm-se as conclusões.

EDUCAÇÃO ESCOLAR: DIREITO DE TODOS

A educação, no contexto brasileiro, é um direito de todos e um dever do Estado e da família, a qual deverá ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento pessoal, como relata o artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Para Macedo e Santana (2020, p. 63), esse direito “versa sobre todas as pessoas envolvidas no processo de ensino aprendizagem, conjecturando em aspectos normativos e, objetiva o respeito à diversidade no contexto escolar”, como também preconiza a Lei de Diretrizes e Base da Educação do Brasil, a LDB, Lei nº 9394/96.

Goffredo (1999) menciona que, de forma mais específica, os princípios democráticos que norteiam a educação no país estão evidenciados no artigo 206 da Constituição, a saber: igualdade de condições para todos que possam ter acesso à educação e permanecer na escola; liberdade para aprender, ensinar e divulgar o pensamento; pluralidade de ideias e concepções pedagógicas; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; o ensino público gratuito e a gestão democrática do ensino.

Para garantir esses direitos, as responsabilidades da União são compartilhadas pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, que dentre as suas competências, tendem a garantir o acesso de todos a uma educação de qualidade, a fim de que possam usufruir de igualdade de



oportunidades (SAVELI; TENREIRO, 2013). Horta (1998, p. 7) salienta que “o direito à educação só se concretizará quando o seu reconhecimento jurídico for acompanhado da vontade política dos poderes públicos no sentido de torná-lo efetivo”, a todos que dele querem se apropriar, ou seja: todos aqueles que buscam algum tipo de conhecimento e formação.

No entanto, Horta (1998, p. 10 apud HUBERMAN, s. d.) relata que “diferentemente dos outros direitos sociais, o direito à educação está estreitamente vinculado à obrigatoriedade escolar” para aqueles que possuem idade mínima exigida para frequentar a escola e que tenham possibilidade para frequentá-la.

Apesar desse reconhecimento, há muitos desafios a serem enfrentados, como salientam Sousa e Silva (2011, p. 37), ao afirmarem que “o acesso ao conhecimento e seus benefícios não estão disponíveis, na mesma medida, a todos os indivíduos da sociedade, uma vez que esta – de modo geral e, em particular, a escola – não consegue promover uma educação que esteja ao alcance de todos”, como é o caso de pessoas com necessidades especiais as quais enfrentam dificuldades à escolarização no país (BARROS et al, 2020; MACEDO; SANTANA, 2020).

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva, de acordo com o entendimento de Macedo e Santana (2020, p. 64), tem sua origem a partir da necessidade de pessoas com deficiências a terem acesso à escola, uma vez que muitos deles não frequentavam esse ambiente “por serem vítimas de discriminação e também pela falta de preparo (tanto do ambiente como profissional) para recebê-las”. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil determina que as pessoas portadoras de necessidades educativas especiais devem ser inseridas e atendidas pela escola regular, buscando promover a sua integração e inclusão (MACEDO; SANTANA, 2020).

Marques (2020) relata que no Brasil, durante muitos anos, o ensino para pessoas que possuíam algum tipo de deficiência ou condição especial, seja ela física ou intelectual, foi ofertado fora das escolas regulares, instituições como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), contribuíram e ainda contribuem para que essas pessoas possam ser incluídas de alguma forma na sociedade proporcionando a elas, da melhor forma possível, conhecimentos e aprendizagem.

De forma mais efetiva, Lacerda (2006, p. 164) menciona que a inclusão de alunos com algum tipo de necessidade especial, como no caso dos surdos, ocorreram a partir da década de 1990 e assim “houve um movimento de desprestígio dos programas de educação especial e um incentivo maciço para práticas de inclusão de pessoas surdas em escolas regulares (de



ouvintes)”. Modelo que se contrapõe ao anterior que favorecia “a estigmatização e a discriminação” e se sustenta pela solidariedade e respeito às diferenças (LACERDA, 2006, p. 166).

Esse movimento foi apoiado pela Declaração de Salamanca de 1994, a qual defende que as pessoas com necessidade educacionais especiais, dentre elas as surdas, tenham acesso à educação, devendo os governos e as instituições de ensino assumirem a educação escolar de cada um de forma inclusiva independentemente de suas diversidades, a fim de que possam aprender (MARQUES, 2020).

Para Poppovic (1999), a presença de pessoas com necessidades especiais de aprendizagem exige, por parte dos professores e da comunidade escolar, uma mudança de atitude que inclua “preparação e dedicação dos professores; apoio especializado para os que necessitam; a realização de adaptações curriculares e de acesso ao currículo, se pertinentes”. E, dependendo da situação, deve-se dar uma atenção personalizada a esses alunos para diminuir ou eliminar suas dificuldades (CARVALHO, 1999, p. 52).

Para Macedo e Santana (2020), o poder público, sem dúvida, deve participar dessas iniciativas, estendendo suas ações para além do ingresso dos alunos surdos no ensino regular, buscando viabilizar a permanência desses alunos no ambiente escolar, contribuindo para sua inclusão e aprendizagem e assim procurando desenvolver políticas públicas que atentam, de forma mais específica a esse público.

DIFICULDADES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS

Lacerda (2006), Macedo e Santana (2020), Nogueira (2020); Barros et al. (2020) e Vieira e Santos (2020) mencionam que apesar da inclusão representar uma proposta adequada para a comunidade escolar, ela não é satisfatória para aqueles que possuem necessidades especiais, uma vez que eles necessitam de condições que muitas vezes as escolas não têm como providenciar, que incluem “desde a falta de uma infraestrutura adequada até a falta de profissionais habilitados” (BARROS et al.; 2020, p. 3).

Ademais, Barros et al. (2020) evidenciam que além dessas dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem para alunos surdos, tais como: a falta de profissionais qualificados na alfabetização de alunos auditivos e deficiências nas infraestruturas nas escolas, há outras as quais devem ser observadas, dentre elas citam-se: as dificuldades de comunicação entre docentes e esses alunos e a falta de métodos específicos direcionados a eles.



Em relação à falta de profissionais qualificados, Jacaúna e Rizzati (2018) relatam que o mercado conta com pouca mão-de-obra especializada em libras, o que dificulta a inclusão desses alunos em sala de aula, uma vez que, de acordo com Macedo e Santana (2020), a língua de sinais é fundamental no processo de educação dos surdos.

Lacerda e Santos (2014, p. 244) chamam a atenção para a qualidade dos cursos de licenciatura e da não prioridade desses cursos em contribuir na formação de professores fluentes na língua de sinais ao destacarem que “é questionada a eficácia dos cursos de licenciatura como base para um conhecimento adequado, que se encaixe na realidade dos surdos”. E salientam que, no processo de formação de professores, há apenas uma “breve prévia acerca de possíveis adversidades na inclusão do aluno surdo em sala de aula”. Ou seja, há lacunas no processo de formação de professores para atender a esse público que estão direcionadas a estrutura das organizações, conteúdos e disciplinas que buscam melhor formá-los sobre essa questão (VIEIRA; SANTOS, 2020). O que ocorre, mesmo com o Decreto n. 5.626, de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei. n. 10.436, que dá garantia que a língua Brasileira de Sinais seja inserida como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício de magistério (BRASIL, 2005).

Quanto à infraestrutura nas escolas para atender aos alunos surdos, Barros et al. (2020) comentam que muitas escolas não possuem instalações físicas adequadas, laboratórios e nem recursos tecnológicos como computadores, dentre outros equipamentos que poderiam contribuir na inclusão desses alunos com programas específicos direcionados à sua aprendizagem.

A respeito das dificuldades de comunicação entre docente e os alunos surdos, Barros et al. (2020) relatam que é necessário as instituições de ensino atentarem a essa realidade de promover a qualificação de seus funcionários e se adaptar para incluir esses alunos no ambiente escolar como participantes.

Ademais, Barros et al. (2020) também observaram a falta de métodos específicos direcionados aos alunos surdos e salientam que os alunos portadores dessa deficiência enfrentam dificuldades em participar do meio educacional, por não conseguirem desenvolver ou dar continuidade ao seu estudo. Isso ocorre pelo fato de não serem apresentados a métodos que contribuem para o seu desenvolvimento e pela falta de professores preparados para lidar com esse público. E, deste modo, segundo Nogueira (2020, p. 88), “as atividades são pensadas



e planejadas para os estudantes ouvintes e os surdos tentam se adequar ao processo de ensino que lhes é oferecido”.

Sobre esse assunto, Lacerda e Santos (2014, p. 191) destacam que não necessariamente o professor “deva ter pleno domínio da língua de sinais, porém, faz-se necessário um aprofundamento em LIBRAS para que juntamente com o intérprete possam trazer ao aluno surdo, conteúdos e metodologias adequados para que assim possa haver um maior aprendizado”. E, desse modo, buscar incluir o aluno nas atividades pertinentes à disciplina ou ao conteúdo ministrado.

Lacerda (2006, p. 166) reitera que o atendimento às particularidades de crianças com necessidades especiais “implica formação, cuidados individualizados e revisões curriculares “que não ocorrem apenas pelo empenho do professor, mas que dependem de um trabalho de discussão e formação que envolve custos e que tem sido muito pouco realizado”. Além disso, deve se atentar para atividades que possam ser integradoras e significativas tanto para os alunos surdos, quanto para os alunos ouvintes.

PRÁTICA PEDAGÓGICAS DE INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS: RELATOS DE ESPECIALISTAS

Algumas das práticas pedagógicas que pressupõem a inclusão de alunos surdos no ambiente da educação regular, tendem a minimizar ou mesmo extinguir os desafios enfrentados por instituições de ensino e professores para melhor acolher esses alunos e contribuir no processo de sua aprendizagem.

Para tanto, buscou-se nesse estudo o relato de diversos autores os quais foram denominados de especialistas em relação a essas práticas por terem pesquisado e publicado trabalhos sobre esse assunto.

Lacerda (2006) apresenta uma experiência de inclusão de um aluno surdo na quinta série do ensino regular de uma escola da rede privada e definiu como prática principal dessa inclusão a presença de intérprete de língua de sinais conjuntamente com o professor na sala de aula. No entanto, observou a dificuldade na interação entre eles e a incerteza em relação ao papel de cada um.

Prado (2015), em sua pesquisa de mestrado vinculada a Universidade Federal Fluminense, realizada na Escola Municipal “Paulo Freire”, Niterói/RJ, enfatiza a questão da linguagem e da construção de um projeto de educação bilíngue como a prática principal de inclusão de alunos surdos no contexto escolar e destaca a importância da língua de sinais e a



necessidade de qualificar os professores a fim de atender à demanda educacional. De acordo com essa autora é a linguagem que irá construir significado, e deste modo, deve-se atentar inicialmente a ela como o primeiro passo de inclusão.

Para Barros et al. (2020), as práticas pedagógicas que buscam incluir os alunos surdos no ensino regular deve ir além da questão da linguagem e da utilização de intérprete ou de um professor especializado em libras. Assim, além de buscar qualificar os professores para atender a esses alunos, deve-se atentar em ter uma infraestrutura adequada nas instituições de ensino de modo a recebê-los com a utilização de sinais indicativos em libras; contribuir para a melhoria de comunicação entre docentes e o aluno portador da surdez e isso novamente recai na questão de qualificar os docentes a utilizar-se da libras; a falta de conhecimento e experiência de todos na escola em lidar com os alunos com essas particularidades, e a falta de métodos específicos direcionais a esses estudantes.

Portanto as práticas de inclusão, de acordo com Barros et al. (2020), além de atentar a essas situações, deve utilizar-se de novos métodos de inclusão como os experimentos que foram por eles mencionados como prática de ensino na disciplina de química.

Embora Marques (2020) em sua pesquisa não trate exclusivamente da inclusão de alunos no ensino regular, julga-se importante o relato de seu estudo como uma possibilidade de incluir os alunos surdos independentemente de sua escolaridade. Assim, na busca de identificar estratégias para incluir alunos surdos no curso de licenciatura em Letras/Libras, oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina na modalidade a distância, esse autor evidenciou os recursos tecnológicos principalmente um ambiente virtual de ensino e aprendizagem (AVEA) como uma ferramenta importante para essa inclusão. Destacou a importância da qualificação dos docentes e tutores em libras para facilitar ainda mais o processo de comunicação e o entendimento dos conteúdos ministrados no curso e o material utilizado no curso direcionado às necessidades e à aprendizagem de alunos surdos e de alunos ouvintes que participaram desta licenciatura.

E, Nogueira (2020) estudou a eficácia dos jogos como estratégia de prática pedagógica inclusiva direcionada à uma aluna surda do oitavo ano e um aluno surdo do nono ano do ensino regular do Município de Mossoró/RN nas atividades pertinentes à disciplina de Matemática. Observou que o auxílio de jogos adaptados em libras é uma prática eficiente de se ensinar conteúdos matemáticos aos surdos e ouvintes e que de fato contribui para a criação,



manipulação, execução e sentidos que tendem a ser mais aguçados nos surdos, o que facilita a captação de conhecimentos.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os resultados encontrados, nos trabalhos pesquisados, relatam várias preocupações pertinentes ao processo de inclusão de alunos surdos e as práticas adotadas principalmente por professores, instituições de ensino e pelo governo nessa direção.

Pode-se mencionar que uma das primeiras preocupações é evidenciar a educação como direito de todos e que a inclusão de pessoas que possuam algum tipo de deficiência ou dificuldade deve estar evidenciado em alguma legislação que trate sobre o assunto. Deste modo, destaca a Constituição Federal do Brasil; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, dentre outras que tratam a respeito do assunto que estabelece mecanismos e responsabilidades a todos que participam ou devem participar de práticas inclusivas (HORTA, 1998).

Outras preocupações relatadas estabelecem que o primeiro passo de inclusão de alunos surdos no ambiente escolar é ter professores que sejam capacitadas em Libras, bem como de intérpretes e funcionários que tenham essa capacidade em melhor se comunicar com essas pessoas. Cabe mencionar que a questão da linguagem e da qualificação docente em libras ou mesmo a utilização de intérprete em sala de aula foi tratado por todos os autores pesquisados, que relataram a sua importância no processo de inclusão (LACERDA, 2006; PRADO, 2015; BARROS et al., 2020; MARQUES, 2020; NOGUEIRA, 2020).

Há, Também relatos de experiências que foram realizadas em disciplinas específicas como uma forma de que alunos ouvintes e surdos pudessem participar de atividades sem que houvesse qualquer perturbação para sua realização. No caso da disciplina de química, Barros et al. (2020) utilizou de experimentos para ensinar os alunos e no caso da disciplina de matemática a aprendizagem se deu por meio de jogos adaptados, conforme relatou Nogueira (2020). Em ambos os casos, verificou-se a socialização de conhecimentos e a aproximação entre os alunos surdos dos alunos ouvintes.

Observou-se que as tecnologias de informação e comunicação, mediante a utilização de plataformas de aprendizagem virtuais, foi uma das iniciativas bem sucedidas no processo de inclusão de alunos surdos, como expôs Marques (2020), que também pontuou a utilização de materiais exclusivos, professores e tutores preparados para atender às necessidades de aprendizagem desses alunos.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática de inclusão requer esforços concentrados de todos os atores envolvidos nessa iniciativa, para que as pessoas independentemente de suas deficiências ou especialidades possam se sentir acolhidas, pertencentes a um grupo.

Deste modo, a educação, um dos direitos sociais consagrados pela Constituição Federal do Brasil, que normalmente ocorre principalmente por meio da escolaridade e que requer práticas e estratégias de ensino que contemplem a todos aqueles que querem se escolarizar, dentre eles os surdos.

No caso dos trabalhos analisados que tratam a respeito da inclusão de alunos surdos em um ambiente regular de ensino, observou-se um consenso entre os autores desses textos que discutem e muitos personalizam a problemática do processo de inclusão na figura do professor regente e nas lacunas existentes em seu processo de formação, principalmente no que se refere à linguagem de sinais, libras.

Ademais, apresentam que as principais estratégias que possibilitam a inclusão dos alunos têm relação direta com a dificuldades de comunicação entre professor e aluno, bem como os contrapassos existentes na relação entre o professor regente e o intérprete de libras, quando há esse profissional no ambiente escolar.

Dentre os achados há relatos de experiências de inclusão de alunos surdos que ocorreram mediante experimentações, recursos visuais, ilustrações, uso de tecnologias de informação e comunicação que favoreceram, promoveram e envolveram esses alunos a atividades e práticas de forma igualitária aos alunos ouvintes.

REFERÊNCIAS

BARROS, S. C.; ALVES, B. L.; VIEIRA, K. M. CORRÊA, S. F. As dificuldades de inclusão dos deficientes auditivos no ensino da Química **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. 10-14, 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/342592841_As_dificuldades_de_inclusao_dos_deficientes_auditivos_no_ensino_da_Quimica>. Acesso em 10 jan. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto no. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a lei nº 10.436, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.



CARVALHO, R. E. O Direito de Ter Direito. **In:** BRASIL, Secretaria de Educação a distância. Salto para o futuro. Educação Especial: Tendências atuais/ Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEEP, 1999, p. 59-66. Disponível em: < <http://mecsrv137.mec.gov.br/download/texto/me002692.pdf>>. Acesso em 10 jan. 2022.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOFFREDO, V. L. F. Educação: direito de todos os brasileiros **In:** BRASIL, Ministério da Educação Salto para o Futuro: Educação Especial: tendências atuais / Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED (Org.), p. 27-34, 1999. Disponível em: < <http://mecsrv137.mec.gov.br/download/texto/me002692.pdf>>. Acesso em 10 jan. 2022.

HORTA, J. S. B. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cad. Pesq.** n. 104, p. 5-34, jul. 1998. Disponível em: < <http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/cp/article/view/713> >. Acesso em 12 jan. 2022

JACAÚNA, R. D. P., RIZZATI, I. M. A inclusão de uma aluna surda em aulas de química orgânica: uma proposta para o ensino de química inclusivo. **Revista Areté Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, v. 11, n. 23, p. 11-19, 2018 Disponível em: < <http://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/861/683>>. Acesso em: 27 dez. 2021.

LACERDA, C B.F.; SANTOS, L.F. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. EdUFSCar: São Carlos, 2014.

LACERDA, C. B. F. D. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos cedes**, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v26669.pdf>>. Acesso em 10 jan. 2022.

MACEDO, Y. M; SANTANA, E. Políticas de inclusão do estudante surdo no contexto escolar. **Ensino em Foco**, Salvador, v.3, n.6, p. 60-79, set. 2020. Disponível em: <<https://publicacoes.ifba.edu.br/index.php/ensinoemfoco/article/view/665>>. Acesso em 12 jan. 2022.

MARQUES, M. M. **A inclusão escolar como prática: estratégias de inclusão de surdos no ensino superior**. 2020. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2020. Disponível em: <http://acervo.ufvjm.edu.br:8080/jspui/bitstream/1/2324/1/mailson_matos_marques.pdf>. Acesso em 12 jan. 2022.

NOGUEIRA, S. S. **A inclusão de alunos surdos em uma escola regular do município de Mossoró/RN com auxílio de jogos matemáticos adaptados em Língua Brasileira de Sinais**. 2020. 116f. Dissertação (Mestrado em Ensino). Programa de Pós-graduação em Ensino – Associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN). Mossoró, RN, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufersa.edu.br/bitstream/prefix/5645/1/SilvanaSN_DISSERT.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2022.



PRADRO, R. M. Inclusão de alunos surdos: uma proposta de educação bilíngue em escola pública do município de Niterói/RJ. **Revista entreideias**, Salvador, v. 4, n. 1, p. 87-107, jan./jun. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/7005/9480>>. Acesso em: 13 jan. 2022.

POPPOVIC, P. P. Apresentação. In: BRASIL, **Ministério da Educação Salto para o Futuro: Educação Especial: tendências atuais / Secretaria de Educação a Distância**. Brasília: Ministério da Educação, SEED (Org.), p. 27-34, 1999.

SAVELI, E. L., TENREIRO, M. O. V. A educação enquanto direito social: aspectos históricos e constitucionais. **Teoria e prática da educação**, v. 15(2), p. 51-57, 2013.

SOUSA, S. F., DA SILVEIRA, H. E. Terminologias químicas em Libras: a utilização de sinais na aprendizagem de alunos surdos. **Química Nova na Escola**. vol. 33, Nº 1, Fevereiro 2011, p. 37-46. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/50434435_Terminologias_Quimicas_na_Libras_A_Utilizacao_de_Sinais_na_Aprendizagem_de_Alunos_Surdos>. Acesso em: 28 dez. 2021.

VIEIRA, E. S.; SANTOS, R. M. Os desafios do professor no processo de inclusão dos alunos surdos no ensino de ciências. **Anais... VII CONEDU - Edição Online...** Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/69219>>. Acesso em: 15 jan. 2022.

CAPÍTULO 15

A IMPORTÂNCIA DO MANUAL ESCOLAR NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO

Elsa Maria Gabriel Morgado
Maria Beatriz Licursi Conceição
Levi Leonido Fernandes da Silva

RESUMO

Os manuais são entendidos como o livro do professor, do aluno e (indiretamente) dos pais e encarregados de educação. É também por meio deles que muitos dos professores acabam por circunscrever e adaptar a sua ação científica e pedagógico-didática sobre (e a partir dos) programas, atualizando-se. Os manuais ainda se apresentam como “única e exclusiva fonte de saber escolar para a maioria dos alunos em diversas disciplinas”, e é por eles que, comumente os pais se regem, quando acompanham a escolaridade dos seus filhos e / ou educandos. Estes (os manuais) são grandemente utilizados como uma ferramenta central em praticamente todos os sistemas educativos do mundo, incluindo Portugal. A adoção do manual, sendo obrigatória, acaba por o seu uso ser generalizado dentro e fora dos estabelecimentos de ensino: Compete a cada um dos interlocutores e parceiros da comunidade escolar (incluindo os destinatários do currículo), repensar a sua utilização e a valorização do seu uso. Percebe-se a função, a importância, mas, em nosso entender, devemos questionar a sua presença hegemónica no quadro da educação dos dias de hoje, em que a educação não-formal e informal beneficia de espaços importantes da formação geral do indivíduo, dentro ou fora da Escola. As definições globais de Escola têm-se vindo a reconstruir e caminha, sem dúvidas, para algo brutalmente mais amplo e significativo do que a menção e conceito de uma educação assente (quase que exclusivamente) numa cultura livresca. O Manual pode desempenhar um papel fundamental se for capaz de se adaptar e constituir como veículo privilegiado dessa transição e frescura formal e concetual do presente e para futuro.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Manual Escolar, Aprendizagem, Informação.

INTRODUÇÃO

O manual, liberta o ensino e a aprendizagem da palavra falada; é portátil, tolerante ao abuso, paciente e possibilita diversas estratégias de ensino; pode ser usado sem grandes habilidades técnicas e pode entrar na comunhão privada com o estudante. Quando é óptimo rivaliza com o professor na eficácia. Usado no estudo independente, ele é o professor. (NEWTON, 1990, p. 9).

Quer no ensino quer na aprendizagem, a importância dos manuais escolares é reconhecida por vários autores, que, a par deste facto, problematizam também a utilização que deles é feita (HUMMEL, 1988; NEVES, 1991; BRITO, 1999; OTERO, 2000; SEBARROJA, 2001; VALVERDE et al., 2002; IGREJA, 2004; SANTO, 2006; CARVALHO; FADIGAS, 2009; PEREIRA, 2010; CALADO; NEVES, 2012; NUNES, 2013; MAIA, 2017; SILVA; PINHEIRO, 2021). Nas palavras de Ramsden (1992, p. 161), estes são um recurso “notavelmente flexível para a aprendizagem”, notoriamente como “componente fundamental



da aprendizagem auto-dirigida” como refere Newton-Smith e Ingram (2000) bem como Morgado (2007). É dito por Magalhães (1999, p. 285) que “o livro escolar é um dispositivo pedagógico central do processo tradicional de escolarização”. Mikk (2000, p. 15) refere que “Students have been acquiring knowledge, attitudes and developing a value system from textbooks. [...] Good textbooks are a bonanza for any nation”. Nele, segundo Vidigal (1994, p. 69) encontram-se reflectidos “os entendimentos dominantes de cada época, relativos às modalidades da aprendizagem e ao tipo de saberes e de comportamentos que se deseja promover”. González (2002, p. 6), sobre este assunto, salienta que o manual “Serve como informação resumida do saber, propõe actividades, induz a um determinado tipo de metodologia e gera determinados comportamentos e atitudes por parte dos professores e alunos”.

Vários autores, nomeadamente, Neves (1991), Gama (1991), Stinner (1992), Johnsen (1993), Gérard e Roegiers (1998), Bento (1999), Brito (1999), Duarte (1999), Pacheco (2001); Morgado, 2004; Cabral, 2005; Santo (2006), Pereira, 2010; Calado e Neves (2012); Maia (2017), afirmam que o manual é convertido numa ferramenta de notório uso pelos professores, representando para Ausubel (1968), Kirschner e Huisman (1998), Yore (1991), Hodson (1993), Blanco (1994), Gérard e Roegiers (1998), Santos (1998), Santo (2006) e Pereira (2010) um importante papel como alicerce estruturante da sua prática letiva. Área Moreira (1991, p. 68) acrescenta também que o manual, para além de funcionar “Como um instrumento desenhado para que o aluno adquira conhecimento, converteu-se também num recurso que implicitamente está dirigido ao professor”. Cabal (2005, p. 40) destaca o papel central do manual “na educação formal enquanto mediador dos conteúdos educativos”, e que este, “continua a ser o senhor do “ensino” e a sua não utilização projecta-se no limiar da utopia” (Tormenta, 1996 referido por, Cabral, 2005, p. 40).

Por sua vez, Gérard e Roegiers (1998), salientam ainda que, os manuais escolares apresentam particularidades funcionais formativas, visto que, tendem a constituir reais meios que lhes possibilitem (aos docentes) um desempenho mais conseguido, no que respeita ao processo de ensino aprendizagem, funcionando como um colaborador atento, assíduo e cientificamente credível.



REFERENCIAL TEÓRICO

FUNÇÕES DO MANUAL ESCOLAR

Nas palavras de Santo (2006, p. 107) “Independentemente das funções para as quais o manual é concebido, a finalidade de qualquer manual escolar é, primordialmente, a função de desenvolvimento das competências do aluno e não a simples transmissão de conhecimentos, ao aprendente. Por outro lado, e genericamente, as funções do manual do professor relacionam-se com a actividade da docência e com a gestão da sala de aula”. O manual escolar na perspetiva de Sebarroja (2001, p. 86) é visto como “o recurso mais utilizado em todos os tempos e em todos os países”, sendo, no quotidiano e contexto escolar, “um dos principais instrumentos de trabalho de alunos e professores, servindo como mediador entre o programa e os alunos, conservando o seu foco central nas práticas pedagógicas” (IGREJA, 2004, p. 1). Brito (1999, p. 139), partilha desta ideia quando ao referir o manual escolar como “um auxiliar relevante entre os instrumentos de suporte destinados ao processo de ensino/aprendizagem e que favorecem o processo educativo” dado que “fornecem elementos de leitura e descodificação do real, esclarecem objectivos de aprendizagem e transmitem valores”. Por sua vez, é destacado por Carvalho e Fadigas (2009) que “o manual escolar é frequentemente reconhecido como de grande importância e apresentado como o instrumento mais utilizado pelos professores” (influenciando-os no modo como organizam o programa e servindo como fonte de informação para a preparação de aulas).

O livro envolve o aluno num processo activo de aprendizagem e não o confina à transmissão de factos. Ensina-o através de uma descoberta guiada. Os textos descritivos são interrompidos por perguntas (assim estimulando discussões progressivas) de preferência a uma localização dessas perguntas no fim do capítulo. São levantados problemas e o aluno é levado a pensar criticamente, de preferência a memorizar simplesmente os factos, desenvolvendo capacidades de resolução de problemas. O livro envolve o aluno numa larga cadeia de investigação. (HUMMEL, 1988, p. 11).

Brito (1999, p. 143), refere ainda que os manuais ajudam os alunos conduzindo-os a “um saber-fazer cognitivo”, que os ajuda a adquirir conhecimentos e os torna capazes e competentes para “exercer determinadas actividades sobre determinados conteúdos”. Este orienta e regula as actividades de ensino-aprendizagem, servindo como referência ao professor e aos alunos que, através da sua leitura e interpretação, recolhem a informação destes, sistematizam-na e avaliam os seus próprios conhecimentos. Alguns autores destacam mesmo que na sala de aula, este muitas das vezes, revela-se frequentemente ou até mesmo o único utensílio de aprendizagem (TAVARES, 2000; SEBARROJA, 2001; IGREJA, 2004), ou seja, “determina os conteúdos de aprendizagem, estrutura o ritmo de trabalho entre o tempo de



explicação das matérias e a realização de tarefas de aplicação e/ou desenvolvimento de conhecimentos e define os instrumentos de avaliação do aprendido” (IGREJA, 2004, p. 1). Brito (1999, p. 139), salienta, inclusive, que por vezes a própria prática letiva do professor, não é determinada pelo programa e que os objetivos do ensino são ditados pelo manual escolar, enfatizando o facto que este tende a ser “transformado num instrumento todo-poderoso”, determinando a prática pedagógica, quase como uma “bíblia”, esquecendo-se outras obras/ autores e outros recursos que poderiam complementar e valorizar o processo de ensino-aprendizagem no seu todo.

Caberá ao professor, na opinião de Vidiella Zabala (2000, p.181) não se “deixar cair na excessiva dependência do manual”, ou seja, desejam-se materiais que estejam ao serviço das nossas propostas didáticas e não o contrário (Morgado, 2004). Nunca que passem a dominar a metodologia e ação criativa dos docentes, mas que pelo contrário, a promovam ou estimulem ainda mais. Se assim for, para Silva (1999, p. 478) a supremacia do uso do livro na atividade docente é um ato vigorosamente errado, “sob pena de se favorecer a rotina e a prática de um ensino pouco criativo e não motivador, dirigido à memória, torna-se contrário à persecução de um verdadeiro sucesso educativo dos alunos”. Pois em muitos dos casos, segundo Tormenta (1996, p. 57) apesar de se notar uma certa vontade para a inovação, na sua incapacidade de a efetivar, o docente decide-se por uma espécie de mal menor «seguir o manual à letra», visto que este aparece perante os seus olhos “como um espaço privilegiado, legitimado pela força instituinte do tradicional, pelas famílias, pelos colegas e pela sociedade” (OLSOM, 1960; BARTON; WILDER, 1966; EISNER, 1987).

Relativamente a este assunto Mérenne-Schoumaker (1999) aponta que o erro mais repetido dos professores:

Consiste em tratar as rubricas oficiais umas atrás das outras, sem reflexão pessoal na lógica da progressão e na densidade dos conteúdos, na escolha das noções-chave e dos exercícios indispensáveis... ou inspirar-se num manual cujo plano nem sempre é lógico e cujo conteúdo é sempre denso. (MÉRENNE-SCHOUMAKER, 1999, p. 151)

É dito por Gérard e Roegiers (1998, pp. 90-91) que o manual está longe de encurralar o professor numa perspetiva simplista dos ensinamentos, podendo “fornecer uma infinidade de novas pistas, novos instrumentos, bem como novas práticas que tenham presente o processo evolutivo dos conhecimentos pedagógicos, a sensibilidade de cada professor e a especificidade dos contextos”. Estes autores expõem ainda, no que diz respeito ao professor, as capitais funções do manual escolar:



Tabela 1: funções do manual escolar.

<p>A função de informação científica e geral na medida em que o manual possibilita aceder a uma atualização dos conhecimentos essenciais à disciplina e assim acompanhar a sua evolução;</p>
<p>A função de formação pedagógica ligada à disciplina podendo o manual assumir-se como meio de formação contínua do professor ao propiciar-lhe pistas de trabalho com o intuito de melhorar ou renovar a prática pedagógica;</p>
<p>A função de ajuda nas aprendizagens e na gestão das aulas podendo proporcionar ao professor instrumentos diferenciados com vista melhorar o nível das aprendizagens dos alunos. Tais instrumentos poderão conter todas as indicações e os meios indispensáveis para efetuar uma atividade ou somente sugerir pistas que deixem aos intervenientes no processo uma grande liberdade de ação;</p>
<p>A função de ajuda na avaliação das aquisições devendo apontar instrumentos que congreguem as suas diferentes modalidades, com ênfase na vertente formativa.</p>

Fonte: Gérard e Roegiers (1998, pp. 90-91).

Autores como, Elliot (1990) e Santos (1998), mencionam que, uma vez usado o manual de forma excessiva e continuada por parte dos docentes, os discentes acham que no livro está tudo o que precisam e os pais consideram que no processo de aprendizagem, o manual é o seu núcleo central. Sobre este assunto, Freeman e Porter (1989), bem como Gama (1991) salientam que o grau de dependência do manual, varia muito entre os professores, dado que há casos em que alguns são totalmente dependentes e outros podem considerar-se independentes. Fatores como o número de anos de atividade profissional do docente (GAMA, 1991; ABRAHAM et al., 1992; CUNHA, 1999; DUARTE, 1999a; EPIE, 1977); perceção na forma como os alunos se comportam na utilização dos materiais pedagógicos (GAMA, 1991; EPIE, 1977); domínio das matérias (CARLSEN, 1987; MITMAN et al., 1987, GAMA, 1991) bem como o tempo que os professores dispõem para a planificação (ROLDÃO; RAMIRO, 2000) são alguns dos fatores apontados para essa variação. Outros factores são apresentados por Johnsen (1996) como a influência das conceções que os docentes detêm relativamente ao currículo, ao ensino e à aprendizagem, bem como o nível etário dos alunos. Porém, todos os estudos referentes à utilização dos manuais escolares, segundo Johnsen (1993, 1996), revelam que estes desempenham um enorme poder de controlo da ação do professor, relativamente à forma de ensinar, bem como à própria planificação da aula. O mesmo acontece nas atividades letivas fora da sala de aula, dado que a partir deles (manuais) se impõem as atividades a realizar em casa pelos discentes. Blanco (1994), Pacheco (1997), Queirós (2004) e Morgado (2007) referem que o manual escolar representa-se deste modo como que um veículo intermediário entre o estado e o docente, entre o docente e o discente, onde emerge naturalmente uma recíproca relação de interesses e de ações concertadas com objetivos comuns. Funcionando, segundo Tavares (2000), como um instrumento de investigação usual entre docente e discentes.



Gérard e Roegiers (1998) fazem alusão às diversas funções do manual no que diz respeito ao aluno, sendo por vezes diretamente orientadas para as aprendizagens escolares e outras promovendo a união entre aprendizagens escolares e extraescolares (a escola e a vida profissional).

Tabela 2: funções relativas à aprendizagem.

<p>A função de transmissão de conhecimentos que admitem ser a função mais conhecida dos manuais escolares é verificada quando o aluno adquire dados, conceitos, regras, terminologia, convenções, etc. sendo este capaz de os utilizar em determinado contexto de aprendizagem;</p>
<p>A função de desenvolvimento de capacidades e de competências, dado que, além da assimilação de conhecimentos declarativos, o manual fomenta a aprendizagem de métodos e atitudes, de hábitos de trabalho e de vida, como veículos privilegiados do desenvolvimento de capacidades e de competências. Os autores clarificam que “uma competência só existe na presença de uma determinada situação, através da integração de diferentes capacidades, elas próprias constituídas por conhecimentos e por um dado saber-fazer”;</p>
<p>A função de consolidação das aquisições pela possibilidade que oferece de vivenciar as aprendizagens a fim de lhes garantir uma relativa estabilidade, através de atividades e exercícios que propõe; a função de avaliação das aquisições, que deverá ser nomeadamente de tipo formativa, propondo atividades de remediação apropriadas em relação às dificuldades de cada aluno com o intuito de o levar a fazer progressos ou de o auxiliar no aprimoramento da sua progressão;</p>
<p>A função de interface com a vida quotidiana e profissional: a função de ajuda na integração horizontal e vertical das aquisições que visa fomentar a capacidade de utilização dos saberes escolares em situações diferentes. No parecer dos autores o desenvolvimento de projetos cumpre aqui um papel fundamental; a função de referência na medida em que o manual poderá ser identificado como um instrumento a que o aluno recorre para fundamentar qualquer informação de forma precisa e rigorosa. Frydman e Jambe, referidos em Gérard e Roegiers (1998:82) para cumprirem esta função, os manuais deverão contemplar três partes: 1) Modo de utilização, 2) Apresentação da informação propriamente dita; 3) Questionários. A função de educação social e cultural que visa cooperar no desenvolvimento do saber-ser que permita ao aluno encontrar, progressivamente o seu lugar no quadro social, familiar, cultural, nacional... em que está inserido</p>

Fonte: Gérard e Roegiers (1998, pp. 75-80).

Para muitos discentes, na opinião de Moreira da Silva (1999), Calado e Neves (2012) o manual é o único contacto com o livro durante a sua formação e frequência académica. Ou seja, segundo Huot (1989, p. 14), “os manuais são indispensáveis e ninguém hoje (e desde há muito tempo) ousaria imaginar um aluno sem manuais”. Pois é com a ajuda dos manuais, segundo Moreira (1999) que os alunos avançam na aprendizagem, atingem sucesso nas diferentes disciplinas, assim como conseguem passar de ano e até mesmo obter um curso. Santos (2001, p. 137), acrescenta ainda que o propósito básico do manual “é permitir ao aluno o acesso a instâncias do saber já anteriormente consagradas pelas diferentes comunidades científicas”.



ESTATUTO DO MANUAL ESCOLAR

Nas palavras de Magalhães (1999, p. 285), o livro escolar “é um dispositivo pedagógico central do processo tradicional de escolarização”. Será o local, onde de acordo com Vidigal (1994, p. 69), encontramos “os entendimentos dominantes de cada época, relativos às modalidades da aprendizagem e ao tipo de saberes e de comportamentos que se deseja promover”. Por sua vez Pinto (2003, p. 10) acrescenta que esta situação surge, devido a este se encontrar “condicionado pelas mutações sociais, económicas, políticas e culturais, quer nos tipos de saberes (que são e como são) representados, quer nos valores que explícita ou implicitamente veicula”.

Choppin (1992) ao definir o estatuto do manual outorga-lhe as propriedades de um produto de consumo, esta visão é também apresentada por Morgado (2004), em jeito de suporte de conhecimentos advindos da escola, assim como lhe confere características intimamente relacionadas com o vetor ideológico e cultural e de instrumento pedagógico de excelência, “é um produto de consumo, suporte de conhecimentos escolares, veículo transmissor de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura e, por último, um instrumento pedagógico” (MORGADO, 2004, p. 37). Logo se encararmos o manual como Produto de consumo, este encontra-se, segundo o mesmo autor, dependente das políticas educativas, assim como da evolução demográfica e da capacidade de produção e difusão do meio empresarial.

Silva (1999), desenvolveu um estudo onde nos revela, que os manuais escolares são os mais numerosos nos lares portugueses e, acrescido do facto de que são os livros com maiores tiragens e maior volume de vendas. Os manuais escolares ocupam o 2.º lugar entre os títulos publicados em Portugal (seguidos de perto dos livros de literatura geral).

Na perspectiva de **Suporte de conhecimentos escolares**, autores como Vidiella Zabala (2000, p. 188), referem que o manual escolar torna-se vantajoso “Como compêndio do saber, como lugar onde se encontram resumidos ou ampliados os conhecimentos que se trabalham ou se podem trabalhar na aula, como meio para aprofundá-los e fundamentalmente como material de consulta”. Arcando deste modo, como refere Castro (1999, p. 189), a função de compendiar os conteúdos perfeitamente “legitimados na escola e para a escola”. Sobre este assunto, Henriques (2002, p. 62), toma como exemplo, um estudo levado a cabo pelo Instituto de Inovação Educacional em 1999, onde se mencionou que a presença dos manuais escolares “uniformiza a leitura do programa, explicitando-o e actualizando-o”. Sobre a mesma temática Choppin (1992, p. 16), referencia ainda que o manual expõe “o conteúdo desse programa,



segundo uma progressão claramente definida e sob a forma de lições ou sequências”. Autores nomeadamente, Área Moreira (1991, p. 68), declaram que o manual “oferece ao professor um plano completo e elaborado para o desenvolvimento instrutivo de um currículo na sua aula”. Por sua vez, Alonso (1998, p. 379), argumenta ainda que, os manuais escolares “são elaborados para apresentar o currículo nacional aos professores e alunos” salientando que “na maioria dos países que possuem um currículo nacional, é aos manuais que os professores recorrem para «ler» e «cumprir» o currículo”. O mesmo autor, adiantou ainda que estes “transformam-se nos verdadeiros mediadores entre o currículo prescrito e as práticas curriculares” (ALONSO, 1998, p. 379).

Como **Vector ideológico e cultural**, segundo Maia (2010) os manuais podem ter um papel preponderante no plano do «saber estar e saber ser» promovendo, em inúmeros casos, valores implícitos e explícitos no seio de diversos projetos educativos, através da promoção de certas formas de organização do ambiente escolar e de certos propósitos e conteúdos educativos. Este fator é confirmado por Santos (2001, p. 128) ao referir que “Para além de transmitir um corpo de conhecimentos o manual serve propósitos sociais, culturais e éticos. Transmite valores e influencia atitudes, geralmente na forma de «mensagens ocultas»”. Vidiella Zaballa (2000, p. 180) ostenta sobre esta temática que os manuais “actuam como transmissores de determinadas visões da sociedade, da história e da cultura”. No entanto, Apple (2002, p. 63) acrescenta ainda que, é o manual escolar que destina na maior parte dos casos “qual a elite e a cultura legítima a transmitir ...”. Resumidamente, são anunciados por Santos (2001, p. 209), os riscos e virtualidades que o manual pode transportar, enquanto veículo de valores e de preferências ideológicas “Como vector ideológico, o que diz ou insinua pode contribuir para perpetuar formas de marginalização e/ou de discriminação ou para a formação de apetências e de competências de valor positivo tendo em vista o exercício de uma cidadania responsável”.

Na perspectiva de **Instrumento pedagógico**, o manual aparece destinado ao aluno, revelando-se uma mais valia como forma de supressão de diversas necessidades, pois como referencia Choppin (1992, pp. 129-130), este “Já não visa apenas apresentar ao aluno um conjunto de saberes, o que constitui a sua função tradicional; permite-lhe também avaliar as aquisições, disponibiliza-lhe uma rica documentação, fornece-lhe um conjunto de métodos de apropriação”.



ADOÇÃO DE MANUAIS: O CASO DE PORTUGAL

Coube ao Governo a tarefa de definir a política de adoção, período de vigilância e regime de controlo de qualidade dos manuais escolares em novembro de 1990¹, ou seja:

O manual escolar é visto como um instrumento de trabalho impresso, estruturado e dirigido ao aluno, que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição dos conhecimentos propostos nos programas em vigor, apresentando a informação básica correspondente às rubricas programáticas, podendo ainda conter elementos para o desenvolvimento de actividades de aplicação e avaliação da aprendizagem efectuada. (DECRETO-LEI n.º 369/90 de 26 de Novembro).

O mesmo Decreto-Lei prevê relativamente ao sistema de adoção, prevê que a mesma seja feita livremente pelas escolas sendo competência do respetivo Conselho pedagógico sob proposta dos conselhos de disciplina. Estipula ainda que o Ministério da Educação constitui comissões científico-pedagógicas, com o intuito de apreciação da qualidade dos manuais escolares. No entanto, Duarte (1999a) assegura que os resultados dessa apreciação não são do conhecimento dos professores logo nunca se terá procedido à sua divulgação. Na ausência dessa informação, valemo-nos então dos “critérios de selecção de manuais escolares”² proferidos pelo Departamento de Educação Básica e do Ensino Secundário. Diante deste panorama Santos (2001, p. 136) refere que os professores “apenas dispõem de catálogos publicitários”. O que Brito (1999, p. 141) alerta para o seguinte “sob a capa da liberdade de escolha, vivemos numa ditadura do consumo”.

É referido por Pires et al. (1989, p. 134) que em Portugal é reconhecido oficialmente a suma importância do manual no processo de ensino aprendizagem. À luz da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)³, o manual escolar é visto como “o primeiro dos recursos educativos privilegiados a exigirem especial atenção de forma a assegurar uma conveniente realização da actividade educativa”. Perante isto, Cardoso (2002) salienta que dada a importância que o Ministério da Educação atribui ao manual escolar, certifica-lhe, concomitantemente com o professor, uma função dominante no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos mencionados nos programas, no desenvolvimento de capacidades, na evolução conceptual e bem como na aplicação e

¹ Decreto-Lei n.º 369/90 de 26 de novembro., onde se estabelece o respetivo sistema de adoção e o período de vigência dos manuais. O período de vigência dos manuais é estipulado pelo período de vigência dos Programas/Orientações Curriculares, sendo no mínimo de quatro anos relativamente nos 1.º e 2.º ciclos e de três anos no 3.º ciclo, com o intuito de “Garantir a estabilidade dos manuais escolares, de modo a respeitar os interesses das famílias com vários filhos em idade escolar.”

² Artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 369/90 de 26 de novembro.

³ Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, artigo 41.º-2.



avaliação de novos conhecimentos. Logo Figueiroa (2001) relativamente à elaboração dos manuais aponta esta deve ser feita de forma cuidadosa e criteriosa, com o intuito refere Roth (1994) de corresponderem às novas demandas do processo educativo bem como constituírem um importante auxiliar na promoção da mudança conceptual dos alunos. E ainda Cunha (1999) salienta que estes, antes da sua adopção, devem constantemente ser submetidos a uma severa análise.

O próprio Ministério da Educação⁴ (DEB, circular n.º 2/2001, p. 1) reconhece, que quer as escolas bem como os professores se deparam com dificuldades para conseguir “levar a cabo a tarefa de análise e selecção dos manuais, de forma criteriosa, durante o período que para tal lhes é solicitado”, e apela a todos os professores de que a selecção do manual “seja bem ponderada e precedida de uma análise criteriosa (DEB; Circular n.º 6/99, p. 1). Uma das razões apontadas é a grande variedade de títulos que todos os anos abeiram ao mercado, para além do facto de alguns deles continuarem a chegar às escolas até ao final do período de adopção.

Neves (1991), bem como Brito (1999) para além das razões referidas, vão mais longe ao acrescentar ainda: o intervalo de tempo disponibilizado (demasiado curto) aos professores para fazerem a análise e avaliação dos manuais; coincidir com o período já de si sobrecarregado de tarefas para os professores, inerentes ao final do ano letivo (coincidindo com o período de avaliação dos alunos, exames, provas globais, relatórios dos cargos exercidos, das atividades desenvolvidas, etc.); o exame a efetuar permanecer inevitavelmente teórico e superficial, pois não receberam qualquer formação para desempenharem tal tarefa. Perante isto, Santos (2001, p. 133) abrevia, “quanto à selecção, geralmente é feita de forma precipitada pelas escolas”.

Aquando da adopção do manual, Brito (1999, p. 141) refere que os professores somente, “analisam, discutem e avaliam o conteúdo, a metodologia e toda uma série de características inerentes aos livros didácticos divulgados, procurando seleccionar aquele que mais significativamente se prende com a prática pedagógica”. O que conduz a uma opção nem sempre consensual, proveniente das cedências e votações que surgem entre os utilizadores potenciais.

⁴ Cabe portanto, à DGEBS e ao GETAP elaborar critérios de selecção para apreciação dos manuais, a publicar conjuntamente com os programas, e a divulgar junto das escolas e das associações representativas do sector editorial; cabe-lhes, ainda, assegurar a formação de professores responsáveis pela apreciação dos manuais escolares. A DGEBS elaborou, em 90-91, uma grelha de critérios que reuniu o consenso do GETAP, da Direcção-Geral de Extensão Educativa e de Associação de Editores e Livreiros e foi posta à disposição dos editores e autores dos manuais. Mais tarde, em Abril de 1992, a mesma grelha de critérios foi enviada às escolas pela DGEBS, antes da adopção dos manuais (CNA, 1994, pp. 36-38 – Circular n.º 32/92, de 27 de Abril).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O manual escolar, é considerado, na opinião de Venezky (1992), referido por Cabral (2005, p. 40) “o ponto de intercepção entre a educação, a cultura e o comércio”. O manual escolar acaba por definir uma determinada “valorização de saberes e de objectos científicos, técnicos, valorativos, práticos” (MAGALHÃES, 1999, p. 287) assumindo-se igualmente como uma “antropologia, uma visão sobre a realidade, uma visão sobre o mundo e do mundo”, “mediatiza a interpretação da realidade”. Nesta perspectiva o manual transmite aos alunos imagens feitas do mundo, determinando também os saberes e as competências consideradas necessárias para a sua compreensão, podendo reduzir ou restringir a aprendizagem, em vez de a ampliar ou potenciar. De facto, embora o manual escolar seja o recurso didático mais utilizado por professores e alunos, e tenha um papel indubitável na construção de saberes (ALARCÃO; RAMIRO, 2000; TAVARES, 2000; SANTO, 2006; PEREIRA, 2010) dos mesmos (permitindo uma aplicação simples e complementar aos conteúdos lecionados em contexto de aula), não podemos descurar o facto de que os manuais veiculam, por vezes, implicitamente, imagens e mensagens de índole variada (NEVES, 1998; MORGADO, 2007). Cabral (2005) referido por Pereira (2010) destaca que o manual:

é o detentor de autoridade em áreas tão importantes como a educação, a cultura e a sociedade, desempenhando o seguinte estatuto: veiculador de um determinado currículo; responsável pelo cumprimento de um programa; ferramenta pedagógica difusora de determinados métodos; precursor de determinadas ideologias e valores (directa ou indirectamente), influenciando na formação moral e intelectual dos seus leitores e, socialmente considerado, reflecte a imagem do grupo dominante, detentor de uma determinada visão social do mundo. (PEREIRA, 2010, p. 194).

Outros autores, nomeadamente, Mérenne-Schoumacker (1999, p. 191), acreditam ainda que “um bom manual é um auxiliar precioso do ensino, pela documentação fornecida, a exposição sintética que apresenta à volta de uma questão, os exercícios propostos e também a possibilidade que oferece aos alunos de ler e reler [...] essa exposição”. Ainda que, o manual seja concebido para o aluno, Tormenta (1996) realça que, muitas das vezes, este aparece, como ferramenta de auxílio ao próprio professor, que por meio deste programa as suas aulas e elabora as actividades dos alunos. Esta ideia é reforçada por Vidiella Zabala (2000, p. 173) ao referir que “As sequências didáticas serão de uma forma ou de outra segundo as propostas de actividades que ofereçam os manuais [...]. O tipo e as características formais ou o grau de flexibilidade das propostas que veiculam são determinantes nas decisões que se tomam na sua sobrepondo-se às restantes variáveis metodológicas”. O mesmo autor referencia que:



Variáveis metodológicas da intervenção na aula, incluem, além de determinadas actividades ou tarefas, a forma de agrupá-las e articulá-las em seqüências de actividades (aula expositiva, por descoberta, por projectos...), as relações e situações comunicativas que permitem identificar papéis concretos dos professores e dos alunos (directivos, participativos, colaborativos...), as formas de agrupamento e organização social da classe (grande grupo, equipas fixas, grupos móveis...), a maneira de distribuir o espaço e o tempo (cantinhos, oficinas, aulas de área...), o sistema de organização dos conteúdos (disciplinar, interdisciplinar, globalizador...), o uso de materiais curriculares (manual, ensino assistido por computadores, fichas autocorrectivas...), e o procedimento para a avaliação (de resultados, formativa, sancionadora...). (VIDIELLA ZABALLA, 2000, p. 18).

Posto isto, Área Moreira (1991, p. 69), destaca que o manual “oferece, propõe, condiciona e inclusivamente impõe (quando é utilizado exclusivamente) um determinado projecto de desenvolvimento do currículo”. Assim sendo, como atesta Vidiella Zaballa (2000), os manuais adaptam um papel de relevo por entre todos os materiais curriculares, “ou de desenvolvimento curricular são todos os instrumentos e meios que proporcionam ao educador parâmetros e critérios para a tomada de decisões, tanto na planificação como na intervenção directa no processo de aprendizagem e na sua avaliação” (VIDIELLA ZABALA, 2000, p. 173), dado que “ajudam os professores a dar resposta aos problemas concretos que se colocam nas diferentes fases dos processos de planificação, execução e avaliação” (VIDIELLA ZABALA, 2000, p. 173). Tendo em consideração das propriedades referidas anteriormente, Pinto (2003) refere que estas permitem reconhecer elementos que caracterizam, em cada sociedade e em cada momento, concepções e práticas de ensino.

Castro (1999, p. 190) salienta que ao longo da história, o manual passou de “Objecto raro, frágil, de difícil manuseamento e de utilização colectiva, a um objecto mais comum, de acesso progressivamente mais fácil, e de utilização individual”. Por sua vez Pinto (2003) refere ainda que assumindo a função de suporte de conhecimento e veículo de valores, as funções do manual sofreram alterações significativas. Poder-se-á afirmar, segundo Gama (1991) que por carência de estudos conclusivos realizados no nosso país, as recentes abordagens do currículo e as novas tecnologias educativas pretendem, sem sucesso à vista, reformar o domínio dos manuais escolares. Porém, a médio ou longo prazo, possivelmente, o papel do manual escolar nos programas do ensino básico e secundário, permanecerá possuidor de um enorme e relevante significado. O manual, ao longos dos tempos, foi-se adaptando às políticas educativas, ou seja, “apesar de manter a sua característica de obra auxiliar, a sua estrutura, grafismo e principalmente o seu papel pedagógico” (MARTINS, 2010, p. 19-20).

Gama e Oliveira (1989), num estudo desenvolvido, demonstrou que em regiões mais desfavorecidas, com professores mais inexperientes, provoca, aliado ao uso generalizado dos



manuais, uma relação entre a qualidade do manual, do ensino e do sucesso dos seus discentes. No que respeita à reforma educativa, para autores como Gama (1991, p. 244), o papel central atribuído ao manual no processo ensino aprendizagem nunca “influenciou directamente uma tomada de posição mais esclarecida, nem nunca teve tal relevo ao plano reformador, estando confinado às arcaicas práticas estabelecidas ao manual escolar”. Autores como Silva e Pinheiro (2021), deixam bem evidente a preocupação com esta temática, ao referirem que:

Os manuais escolares terão sempre uma função de difusão de conhecimentos, porém, não poderão ficar encerrados nela. A formação de um cidadão crítico não pode ser o resultado colateral da mera transmissão de conhecimentos, exigindo a proposta sistemática nos manuais escolares de atividades de aprendizagem orientadas explícita e intencionalmente para a execução de competências de pensamento crítico. (SILVA; PINHEIRO, 2021, p. 64).

Todavia os manuais melhoraram a vários níveis, quer no tamanho, na ilustração e no conteúdo (que se quer mais assertivo, interativo e intuitivo o seu acesso). Estão, desta feita, bem patentes algumas preocupações no que respeita às recontextualizações do programa, atendendo às mais recentes teorias de aprendizagem e desenvolvimento, uma vez que é notória a tentativa em estabelecer uma ligação privilegiada à vida quotidiana e dando mais atenção aos conceitos e generalizações.

REFERÊNCIAS

ALONSO, M. L. G. **Inovação Curricular, formação de professores e melhoria da escola: uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da Inovação/Formação**. 1998. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança). Universidade do Minho, Braga.

APPLE, M. **Manuais Escolares e Trabalho Docente – Uma Economia Política de Relações de Classe e de Género na Educação**. Lisboa: Didáctica Editora, 2002.

ÁREA MOREIRA, M. **Los médios, los profesores y el currículo**. Barcelona: Sendai ediciones, 1991.

AUSUBEL, D. P. Is there a discipline of educational psychology. **Educational Psychologist**, v.5, n.º 3, p. 1-9, 1969/2009. <https://doi.org/10.1080/00461526809528961>

BARTON, A. H.; WILDER, D. E. “Research and Practice in the Teaching of Reading: a Progress Report”. In: MILES, M. B. (Ed.). **Innovation in Education**. USA: Teachers College. Columbia University, 1966.

BENTO, M. da C. R. L. “Concepções de alunos e professores sobre o manual escolar de língua materna”. In: CASTRO, R. V. et al. (Org.). **Manuais escolares – estatuto, funções, história** (p. 111-120). **Actas do I encontro internacional sobre manuais escolares**. Braga: Universidade do Minho, 1999.



BLANCO, N. Materiales curriculares nos libros de texto. In: FÉLIX ÂNGULO, J.; BLANC, N. (Coord). **Teoria y desarrollo del curriculum** (p. 263-279). Barcelona: Ediciones Aljibe, 1994.

BRITO, A. P. “A problemática da adoção dos manuais escolares – critérios e reflexões”. In: CASTRO, R. V. et al. (Org). **Manuais escolares estatuto, funções, história. Actas do I encontro internacional sobre manuais escolares** (p. 139-148). Braga: Universidade do Minho, 1999.

CABRAL, M. **Como analisar manuais escolares**. Lisboa: Texto Editora, 2005.

CALADO, S.; NEVES, I. P. Currículo e manuais escolares em contexto de flexibilidade curricular – Estudo de processos de recontextualização. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 25, n.1, p. 53-93, 2012. <https://doi.org/10.21814/rpe.3016>

CARDOSO, M. L. **A história da Química em manuais escolares de química dos 9º e 11º anos de escolaridade**. 2002. Dissertação (Mestrado). Universidade do Minho, Braga.

CARLSEN, W. S. “Why do you ask? The effect of science teacher subject-matter knowledge on teacher questioning and classroom discourse”. Paper presented at the **Annual Meeting of the American Educational Research Association**. Washington. DC. US. 1987.

CARVALHO, A.; FADIGAS, N. **O manual escolar no século XXI**. Estudo comparado da realidade portuguesa no contexto de alguns países europeus. Porto: Observatório dos Recursos Educativos, 2007.

CASTRO, R. V. “Já agora não se pode extermíná-los? Sobre a representação dos professores em manuais escolares de português”. In: **Manuais Escolares: estatuto, funções e história, Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares** (p.189-196). Braga: Universidade do Minho, 1999.

CHOPPIN, A. **Les Manuels Scolaires – Histoire et actualité**. Paris: Hachette Éducation, 1992.

CUNHA, A. E. “Electromagnetismo” sua abordagem em manuais escolares de 12º ano. In: CASTRO, Rui Vieira et al. (org). **Manuais escolares – estatuto, funções, história. Actas do I encontro internacional sobre manuais escolares**. Braga: Universidade do Minho, 1999.

DUARTE, M. da C. Investigação em ensino das Ciências: influências ao nível dos manuais escolares. **Revista Portuguesa da Educação**, v.12, n.º 2, p. 227-248, 1999.

EISNER, E. W. Why Textbooks Influences Curriculum. **Curriculum Review**, v. 26, n.º 3, p. 11-13, 1987.

ELLIOT, D. L. “Textbook and the curriculum in the post-war era: 1950-1980”. In: ELLIOT, D. L.; WOODWARD, A. (Ed.). **Textbooks and the schooling in the United States**. 89th Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part1. Univ. of Chicago Press. USA, 1990.

EPIE - Educational Products Information Exchange Institute. **Report on a National Study of the Nature and Quality of Instructional Materials Most Used by teachers and Learners**. Report N.º 77. New York, USA: EPIE Institute, 1977.



FIGUEIROA, A. **Actividades laboratoriais e educação em Ciências**. Um estudo com manuais escolares de Ciências da Natureza do 5º ano de escolaridade e respectivos autores. 2001. Tese (Mestrado em Educação - Área de Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino das Ciências da Natureza). Universidade do Minho, Braga.

FREEMAN, D. J.; PORTER, A. C. Do Textbooks dictate the content of Mathematics Instruction in Elementary Schools?" **American Educational Research Journal**, v.26, n.º 3, p. 403-421, 1989.

GAMA, J. M. P. "O manual escolar". In: OLIVEIRA, M. T. M. (Coord.). **Didáctica da Biologia**. Lisboa: Universidade Aberta, 1991.

GAMA, J. P.; OLIVEIRA, M. T. M. "As Ciências da Natureza nos Manuais do Ensino Primário e Preparatório". In: VALENTE, M. O. (Ed.). **Manuais Escolares: Análise da Situação**. GEPME. DC1. Lisboa, 1989.

GÉRARD, F-M.; ROEGIERS, X. **Conceber e avaliar manuais escolares**. Porto: Porto Editora, 1998.

HENRIQUES, A. "O mundo dos manuais". In: **Notícias magazine** de 17 de Março de 2002. pp.60-68.

HODSON, D. Re-thinking old ways: Towards a more critical approach to practical Work in school science. **Studies in Science Education**, v. 22, n.º 1, p. 85-142, 1993. <https://doi.org/10.1080/03057269308560022>

HUMMEL, C. **Schooltextbooks and lifelong education** - an analysis of schoolbooks from three countries. Hamburgo: Unesco Institute for Education, 1988.

HUOT, H. **Dans la jungle des manuels scolaires**. Paris: Éditions du Seuil, 1989.

IGREJA, M. de A. A. **A educação para a cidadania nos programas e manuais escolares de história e geografia de Portugal e História** - 2.º e 3.º ciclos do ensino básico: da Reforma curricular (1989) à Reorganização curricular (2001). 2004. Dissertação (Mestrado em Educação, especialização em História da Educação e da Pedagogia. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga.

JOHNSEN, E. B. **Libros de texto en el calidoscopio**. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares. Barcelona: Ediciones Pomares – Corredor, s.a. 1996

JOHNSEN, Egil Borre. **Texbooks in the kaleidoscope** – a critical survey of literature and research on educational texts. Oslo: Scadinavian University Press, 1993.

KIRSCHNER, P.; HUISMAN, W. Dry laboratories. In Science education: Computer – based practical work. **International Journal of Science Education**, v. 20, n.º 6, p. 665-682, 1998. <https://doi.org/10.1080/0950069980200605>

MAGALHÃES, J. Um apontamento para a história do manual escolar – entre a produção e a representação. In: CASTRO, R. V. et al. (orgs.). Manuais escolares, estatuto, funções história. **Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares** (p. 145-287). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1999



MAIA, C. A investigação em Manuais Escolares e suas dimensões analíticas: exemplo de um estudo comparativo europeu. **Indagatio Didactica**, v. 9, n.º 3, p. 7-24, 2017.

MAIA, C. **Guerra Fria e Manuais Escolares** – Distanciamentos e Aproximações. 2010. Tese (Doutoramento em História). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.

MARTINS, C. C. S. **O uso do manual escolar no ensino da matemática** – um estudo com professores do 2.º ciclo do ensino básico. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos da Criança). Universidade do Minho, Braga.

MÉRENNE-SCHOUMAKER, B. **Didáctica da Geografia**. Porto: Asa Editores II, S.A, 1999.

MIKK, J. **Textbook: Research and Writing**. Frankfurt: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, 2000.

MOREIRA DA SILVA, L. Manuais escolares e frequência de bibliotecas. In: CASTRO, R. V., et al. (org). Manuais escolares – estatuto, funções, história. In: **Actas do I encontro internacional sobre manuais escolares** (p. 475-483). Braga: Universidade do Minho, 1999.

MORGADO, E. M. G. **A Educação Ambiental nos Manuais Escolares**: um estudo com manuais do 8ºano de escolaridade. 2007. Dissertação (Mestrado em Biologia e Geologia). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila Real, 2007.

MORGADO, J. C. **Manuais escolares**. Contributos para uma análise. Porto: Porto Editora, 2004.

NEVES, I. P. Contributo para uma Análise Sociológica de Livros de Texto. **Revista de Educação**, v.2, n.º 1, p. 91-97, 1991

NEWTON, D. P. **Teaching with text**: Choosing, preparig and using textual materials for instruction. London: British Library Cataloguing in Publication Data, 1990.

NEWTON-SMITH, C.; INGRAM, D. Beyond the Gutenberg Press: Evaluation of texts for the electronic age. In: HERRMANN, A.; KULSKI, M. M (Eds.). **Flexible Future in Tertiary Teaching. Proceedings of the 9th Annual Teaching Learning Forum**, 2-4 February 2000. Perth: Curtin University of Technology

NUNES, C. A. R. **Os manuais escolares de História e Geografia do Secundário face ao desafio das tecnologias na educação**. 141f. 2013. Dissertação (Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.

OLSON, D. R. On the Language and Authority of Textbooks. **Journal of Communication**, v. 30, p. 186-196, 1960.

OTERO, J. **La Comprensión de los Libros de Texto**. Alcoy: Editorial Marfil, S.A, 2000.

PACHECO, J. Os manuais como mediadores curriculares. **Rumos**, v.16, p. 12-14, 1997.

PEREIRA, A. B. Manuais Escolares: estatuto e funções. **Revista Lusófona de Educação**, v.15, n.º 15, p. 192-194, 2010.



PINTO, M. O. Estatuto e Funções do Manual Escolar de Língua Portuguesa. **Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 28, p. 174-183, 2003.

PIRES, E. L. et al. **O ensino básico em Portugal**. Porto: Edições Asa, 1989.

PORTUGAL. **Lei n.º 46/86 de 14 de outubro**. Lei de Bases do Sistema Educativo. Estabelece o quadro geral do sistema educativo. Assembleia da República, Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14, páginas 3067 – 3081.

PORTUGAL. **Decreto-Lei nº 369/90 de 26 de novembro**. Estabelece o respetivo sistema de adoção e o período de vigência dos manuais. Ministério da Educação, Diário da República n.º 273/1990, Série I de 1990-11-26.

QUEIRÓS, T. M. G. [Des] **Igualdade de Oportunidades nos Manuais Escolares de Educação Física do 2.º ciclo do Ensino Básico?** Análise das ilustrações e das percepções de professores/as-estagiários/as. 202f. 2004. Dissertação (Mestrado em Ciência do Desporto - Desporto para Crianças e Jovens). Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, Porto.

RAMSDEN, P. **Learning to Teach in Higher Education**. London: Routledge, 1992.

ROLDÃO, M do C.; RAMIRO, M. (Org.). **Inovação, currículo e formação**. Porto: Porto Editora, 2000.

SANTO, E. M. Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores. **Revista Lusófona de Educação**, v. 8, n.º 8, p. 103-115, 2006.

SANTOS, M. E. V. M. **A cidadania na “Voz” dos Manuais Escolares**. Lisboa: Livros Horizonte, 2001

SANTOS, M. E. V. M. **Respostas curriculares a mudanças no ethos da ciência** – os manuais escolares como reflexo dessas mudanças. 1998. Tese (Doutoramento). Universidade Clássica de Lisboa, Faculdade de Ciências, Departamento de Educação.

SEBARROJA, J. C. **A Aventura de Inovar: a mudança na escola**. Porto, Porto Editora, 2001.

SILVA, J. L. C.; PINHEIRO, G. J. A genética em manuais escolares de Ciências Naturais do 8.º ano: Difusão de conhecimentos ou formação de cidadãos críticos? **Indagatio Didactica**, v.13, n.º 1), 55-66, 2021. <https://doi.org/10.34624/id.v13i1.23849>

SILVA, L. M. “Manuais escolares e frequência de bibliotecas”. In: Manuais Escolares: estatuto, funções e história, **Actas do Encontro Internacional sobre Manuais Escolares** (p. 475-483). Braga: Universidade do Minho, 1999.

STINNER, A. Science textbooks and science teaching: from logic to evidence. **Science Education**, v.76, n.º 1, p. 1-16, 1992.

TAVARES, C. F. Novas competências para ensinar, mais caminhos a percorrer - um percurso. In: ROLDÃO, M. do C.; RAMIRO, M. (Org.). **Inovação, currículo e formação** (p. 26-42). Porto: Porto Editora, 2000.



TORMENTA, J. R. **Manuais Escolares: Inovação e Tradição**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996.

VALVERDE, G. A. et al. **According to the book** – Using TIMSS to investigate the translation of policy into practice through the world of textbooks. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2002.

VIDIELLA ZABALLA, A. **La práctica educativa**. Como enseñar. Barcelona: Editorial Graó, de Serveis Pedagògics, 2000.

VIDIGAL, L. **Os Testemunhos orais na Escola, História oral e Projectos Pedagógicos**. Lisboa: Edições Asa, 1996.

YORE, L. D. Secondary science teachers attitudes toward and beliefs about science reading and science textbooks. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 28, n.º 1, p. 55-72, 1991.

CAPÍTULO 16

O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS À LUZ DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKI

Regiane Sedenho de Morais
Maria Betanea Platzer
Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves

RESUMO

Considerando que as práticas educacionais acadêmicas se revelam significativas para a formação e integração do indivíduo na sociedade letrada, torna-se fundamental para as instituições de ensino o desenvolvimento de instrumentos teórico-metodológicos que ajudem a enfrentar os desafios que emergem da realidade social. O objetivo do presente trabalho é realizar uma discussão sobre a temática referente ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no Ensino Superior, à luz dos aspectos teórico-metodológicos da abordagem histórico-cultural de Vygotski. Para tanto, a metodologia de pesquisa utilizada foi a leitura e análise sistematizada de estudos que abordam o uso das TIC nos processos de ensino e aprendizagem no Ensino Superior. Nesse cenário, as ideias de Vygotski têm sido uma referência em pesquisas a respeito do processo de constituição do sujeito em diferentes contextos sociais. Com base nas discussões propostas, faz-se importante entender e integrar o uso das TIC e do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) no ensino dentro do que já se conhece sobre a prática educativa para o desenvolvimento humano.

PALAVRAS-CHAVE: Docente, Discente, Aprendizagem, Educação Superior, Tecnologias de Informação e Comunicação.

INTRODUÇÃO

A integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) ao processo de ensino e aprendizagem nas instituições educacionais insere-se no contexto do desenvolvimento da sociedade contemporânea, o que inclui a revolução tecnológica.

De acordo com Duran (2010), a relação entre as TIC e educação nos remete a inúmeras discussões, dentre as quais destacam-se as relações entre conhecimento e trabalho, redes (telemáticas, sociotécnicas e como metáfora do conhecimento), formação inicial e continuada de professores, educação a distância, inclusão digital no contexto da inclusão social, entre outras. A autora discute que a ênfase no poder das TIC deixa de lado a importância dos contextos que as envolve, incluindo questões educacionais complexas, que têm sido tratadas a partir de uma abordagem tecnicista de educação. Também para Cunha (2009), o uso de conceitos relacionados às inovações dos sistemas educativos contemporâneos demanda



atenção, devido ao fato de serem permeadas por reformas políticas, podendo, assim, refletir um caráter tradicional ou tecnicista da educação.

Castells (1999) analisa a chamada “sociedade em rede” como sendo um fenômeno resultante da reformulação do sistema capitalista que ocorre na década de 1970 e que culmina na abertura comercial da década de 90, sendo caracterizado pelo uso da internet. Para o autor, a educação está se apropriando de recursos tecnológicos cada vez mais sofisticados, criando novas formas de representar o mundo e possibilitando o desenvolvimento de novas práticas de ensino-aprendizagem.

De acordo com Santaella (2013), as informações disponíveis em rede propiciam a criação de espaços multidimensionais e a aquisição personalizada do conhecimento, devido ao acesso às redes globais aliada à mobilidade. Utiliza o termo “Ecologia das Mídias” para referir-se às TIC e comunidades culturais a que dão origem e analisa as implicações econômicas e políticas decorrentes deste processo e as repercussões sobre o desenvolvimento da cognição humana e sobre a educação.

Borges, Jesus e Silva (2012) discutem que o uso de novas tecnologias digitais interativas possibilitou uma mediação do ensino pouco experimentada e permitiu a integração ao mundo digital como forma de construção da cidadania. Comentam que o uso dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) possibilita uma aproximação dos alunos as TIC, contato com conteúdo didático, interação e aprendizagem.

Mitre *et al.* (2008) analisam a formação profissional no contexto atual das transformações das sociedades contemporâneas, especificamente no trabalho em saúde. Os autores abordam a influência dos meios de comunicação na construção/formação do homem/profissional nos primórdios do século XXI e argumentam que um dos méritos da educação está na crescente busca de métodos inovadores inseridos em uma prática pedagógica “[...] ética, crítica, reflexiva e transformadora, ultrapassando os limites do treinamento puramente técnico, para efetivamente alcançar a formação do homem como um ser histórico, inscrito na dialética da ação-reflexão-ação” (MITRE *et al.*, 2008, p. 2134).

Neste contexto de ideias, percebemos uma aproximação ao referencial histórico-cultural de Vygotski (2009, 2000, 1991). O autor considera a ação do meio no qual o ser humano está inserido sobre seu desenvolvimento, ao mesmo tempo em que transforma o meio, enfatizando o papel da aprendizagem mediada por instrumentos da cultura e pelo outro neste processo.



De acordo com Carvalho (2002), a partir das primeiras décadas do século XX, a Psicologia assume um papel importante no que se refere às contribuições aos aspectos metodológicos do ensino, sendo Vygotski um dos grandes teóricos que exerceu influência sobre as ideias pedagógicas. A relação entre pensamento e linguagem, a importância da educação sobre o psiquismo e o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem são temas abordados por Vygotski (2009) presentes nos debates atuais no âmbito educacional.

Diante do exposto, objetivamos trabalhar no presente texto uma reflexão acerca do uso das TIC no Ensino Superior, à luz dos aspectos teórico-metodológicos da abordagem histórico-cultural de Vygotski.

Para a realização deste estudo, recorreremos a leituras e análises de estudos sobre TIC e Ensino Superior, estabelecendo relações com a abordagem histórico-cultural de Vygotski, foco central das discussões propostas.

O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: UMA REFLEXÃO À LUZ DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKI

Estudo realizado por Costa, Rozzett e Carvalho (2012) focalizou as crenças, uso e domínio das TIC, pelos docentes, em uma instituição de ensino nos EUA e em uma Universidade pública brasileira, utilizando o sistema híbrido, que permite diferentes níveis de combinação entre atividades presenciais e a distância. Os fatores que contribuiriam para o sucesso da prática foram o domínio da tecnologia, a criação de um ambiente centrado no aluno, a avaliação do desempenho do estudante durante todo o curso e a maior frequência de interação com os estudantes. A falta de suporte técnico foi apontada como principal inibidor ao uso das TIC.

Freitas, Mendes e Miranda (2012) analisaram as percepções e habilidades dos estudantes de uma universidade pública para assimilar as inovações do modelo híbrido de ensino, em uma disciplina específica. Os mesmos conceitos foram trabalhados no AVA e na aula presencial, com o objetivo de comparar o aproveitamento dos estudantes em aulas com formatos distintos. Houve uma percepção positiva dos estudantes quanto ao modelo híbrido e o aumento da participação nas aulas com o novo formato. Foram constatados desafios relacionados à infraestrutura organizacional (falta de equipamentos, de técnicos especializados e qualidade dos provedores de acesso à internet).



Pesquisa desenvolvida por Moraes, Platzer e Stesse (2012) demonstra elementos relevantes quando tratamos do uso das TIC no contexto educacional. Alunos egressos de cursos de pós-graduação na modalidade a distância (*lato sensu*) de uma instituição do interior paulista descrevem como sendo significativas as experiências vivenciadas ao longo do curso, especificamente no que se refere ao uso das ferramentas disponibilizadas no AVA (*e-mail*, fórum de discussão e *chat*) e à interação dos estudantes na construção de conhecimentos, os quais são valorizados por eles em sua atuação profissional.

Pesquisa realizada por Souza *et al.* (2021) com o objetivo identificar as condições docentes no ensino mediado por tecnologias digitais durante a pandemia envolveu 588 professores de cursos técnicos e superiores presenciais de instituições públicas e privadas. A maioria dos professores mostrou interesse em realizar atividades remotas, além de condições de acesso à internet e aos equipamentos digitais. Apesar disso, as instituições educacionais precisam estar atentas a aspectos do ambiente domiciliar para o efetivo desenvolvimento da Educação Remota Emergencial (ERE).

Costa *et al.* (2020) discutem o cenário da pandemia da Covid-19 no ensino universitário em Enfermagem. As autoras comentam que o ensino remoto emergencial na Enfermagem e, também em outras profissões, tem sido pouco explorado técnica e teoricamente, apesar de afetar milhares de pessoas no Brasil (e mundo).

Aredes *et al.* (2015) compararam a aprendizagem de conceitos relacionados à avaliação clínica do prematuro por estudantes de Enfermagem utilizando um objeto virtual de aprendizagem (ODA). Os resultados não mostraram diferença significativa entre os grupos no que se refere à aprendizagem, porém a comparação intragrupos indicou uma avaliação positiva quanto ao uso do objeto digital de aprendizagem. As autoras sugerem a realização de outros estudos investigando a associação entre uso do objeto virtual de aprendizagem e motivação dos estudantes.

Segundo Prado *et al.* (2012), a educação superior na área da saúde passa por mudanças no que se refere às práticas pedagógicas objetivando a formação crítica e reflexiva do profissional e do docente. Uma das possibilidades de inovação metodológica consiste na Problematização e na Aprendizagem Baseada em Problemas, ambas inseridas no contexto das metodologias ativas. Ao investigarem a metodologia de Problematização com o Arco de Magueréz, Berbel e Gamboa (2012) argumentam que esta metodologia tem demonstrado



sustentação teórica e epistemológica, bem como aplicabilidade no campo do ensino e da pesquisa.

Có, Amorim e Finardi (2020) discutem que no contexto da Covid-19 as tecnologias da informação tem sido presentes na maioria das nossas atividades - sociais, profissionais e acadêmicas. Os autores realizaram um estudo com o objetivo de analisar o uso de ferramentas *online* para o ensino-aprendizado de línguas durante a pandemia. A maioria dos professores fez uso de diferente plataformas, aplicativos e redes sociais. Eles não haviam lecionado *online* antes da suspensão das aulas presenciais. Os dados sugerem que com o devido preparo e apoio, algumas tecnologias digitais serão incorporadas às práticas pedagógicas em abordagens híbridas (CÓ; AMORIM; FINARDI, 2020).

Observa-se nas pesquisas descritas acima envolvendo o uso das TIC no Ensino Superior, um cenário de rápidas mudanças nas práticas educacionais que mobilizam pessoas, instituições e poder público para repensar os caminhos tomados no âmbito do ensino superior, ciência e tecnologia. Por outro lado, parece haver uma ênfase nos aspectos tecnológicos em detrimento dos fundamentos de um trabalho pedagógico, que guiam e dão sustentação ao uso que se faz das TIC.

Segundo Vygotski (2009), as práticas sociais e culturais são internalizadas pelo indivíduo ao longo do seu desenvolvimento, constituindo a base para a realização das operações com sistemas simbólicos. Entenda-se aqui como sistemas simbólicos a linguagem e todo e qualquer sistema de representações da realidade, que são usadas como ferramentas pelo sujeito. As TIC podem ser trabalhadas nesse contexto.

Acresce-se a essa visão a análise e compreensão do contexto social e histórico no qual os indivíduos se desenvolvem, condições - potencialidades e limitações - do próprio desenvolvimento humano.

Dessa forma, instrumentos e signos representam os principais mediadores entre o sujeito e o objeto de conhecimento: “[...] todas as funções psíquicas superiores têm como traço comum o fato de serem processos mediatos, melhor dizendo, de incorporarem à sua estrutura, como parte central de todo o processo, o emprego de signos como meio fundamental de orientação e domínio dos processos psíquicos” (VYGOTSKI, 2009, p. 161).

A cultura fornece o universo de significados que permitem ao indivíduo construir uma interpretação do mundo real. E, ao longo do tempo, com a ocorrência de mudanças sociais e



históricas, também se alteram os significados relacionados às práticas educativas, como por exemplo, o próprio uso de Tecnologias de Informação e Comunicação.

Pensar no desenvolvimento histórico-cultural e nas bases do processo educativo possibilita compreender melhor as possibilidades trazidas pelas TIC e até mesmo propor melhor uso delas na prática educativa, com o foco no desenvolvimento cognitivo, psíquico e social dos alunos.

ENSINO E APRENDIZAGEM NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

De acordo com Lacerda e Silva (2015), os AVAs têm conquistado espaço no ensino presencial desde a expansão dos cursos na modalidade a distância. Eles permitem ampliar e flexibilizar a sala de aula e promovem a formação de comunidades de aprendizagem e a aprendizagem por meio de descoberta e construção de um significado pessoal. Pesquisa desenvolvida pelos autores avalia a elaboração de material didático na disciplina de Física Básica, no âmbito da graduação e a integração do AVA como apoio ao ensino presencial. O estudo mostra o potencial didático-pedagógico das TIC para o ensino de Física e para outras áreas do ensino de ciências.

Paiva (2010) apresenta uma análise sobre os conceitos de ensino e aprendizagem subjacentes à construção de ambientes virtuais de aprendizagem (objetivismo, subjetivismo e experiencialismo). No objetivismo, a mente é representada como local de armazenamento de informações, aproximando-se do ensino tradicional. No subjetivismo, os esquemas mentais são construídos na relação do indivíduo com o ambiente e o conhecimento é considerado como reconstrução subjetiva ou individual. A vertente experiencialista considera o conhecimento como algo dinâmico e em constante mudança, resultado do conjunto de nossas experiências na cultura.

Essa análise busca a compreensão do desenvolvimento humano no contexto das TIC, nesse caso, do AVA. Numa abordagem histórico-cultural esses conceitos não se aplicam, pois não se trata de uma visão objetivista, subjetivista ou experiencialista. Trata-se de uma abordagem que privilegia a interação social e a mediação entre o homem e o mundo, mediação esta que se constitui a partir da apropriação dos significados elaborados culturalmente. Nesse sentido, o AVA pode ser visto como um instrumento ou ferramenta, que pode ter um papel na interação de pessoas, como tem um telefone, um papel de carta, um livro, ou uma plataforma de videoconferência.



Também Paiva (2010) descreve três plataformas de aprendizagem gratuitas, sendo AulaNet, Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning*) e Teleduc. No Brasil, os ambientes virtuais ou plataformas para educação *on-line* são designados como AVA.

Com o advento da internet, surgiram aplicações, na web, para gerenciamento de atividades educacionais guiadas pela metáfora de participação que podem contribuir para a aprendizagem colaborativa. Os ambientes virtuais de aprendizagem oferecem espaços virtuais ideais para que os alunos possam se reunir, compartilhar, colaborar e aprender juntos (PAIVA, 2010, p.357).

Estudo realizado por Ferreira *et al.* (2014) acerca da visão de um grupo de tutores sobre o uso de ferramentas em AVAs mostrou que este deve ser bem elaborado, sendo que o Moodle foi citado como a plataforma mais conhecida. O *chat* (bate-papo) foi considerado a forma preferida de comunicação, sucedido pelo fórum de discussão, enquanto o *blog* e o portfólio apareceram como instrumentos pouco explorados. Já Silva e Sá-Chaves (2008) salientam que o uso do portfólio vem se tornando uma importante estratégia para potencializar a aprendizagem significativa.

Estudo do tipo relato de experiência realizado por Silva, Gutiérrez e Domenico (2010) descreve a estruturação de um programa de educação continuada de enfermeiros no formato *online* intercalado com encontros presenciais. Enfermeiras de uma unidade de internação de ginecologia e do ambulatório de mastologia de um hospital universitário foram levadas a refletir sobre aspectos assistenciais e estruturais inadequados no atendimento de mulheres submetidas à cirurgia oncológica de mama. Através do AVA foi possível aos enfermeiros o contato com informações sobre prevenção de infecção de sítio cirúrgico (ISC), de forma a expor suas ideias de forma dinâmica e reconstruí-las posteriormente de forma conjunta. Os recursos didáticos do AVA foram facilitadores da organização de cada etapa do programa educativo.

Outro estudo, também do tipo relato de experiência, realizado por Chiamenti *et al.* (2013) buscou avaliar a implementação das TIC no curso presencial de Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Foi utilizada a Plataforma Moodle visando analisar como o uso do Fórum de discussão, Diário de Bordo e o acesso a materiais *online*, interferem no processo de ensino-aprendizagem. A proposta de utilização do AVA foi uma abordagem metodológica viável e proveitosa para docentes e discentes: “[...] a utilização das TIC favorece o desempenho acadêmico, facilita a comunicação, aumenta a interatividade, assim como instiga a curiosidade e reflexão do(a) acadêmico(a) e torna o ensino mais atrativo e dinâmico. (CHIAMENTI *et al.*, 2013; p. 513).



Neste contexto, podemos pensar nas possibilidades de operações com sistemas simbólicos e de interações (com estudantes, professores e com o objeto de conhecimento) através uso dos ambientes virtuais de aprendizagem, de modo a favorecerem a construção de conceitos científicos, pelos estudantes.

Neste sentido, Vygotski (2009) discute o “problema dos meios” através dos quais se realiza determinada atividade ou determinada operação psicológica voltada para um fim:

De igual maneira, não podemos explicar satisfatoriamente o trabalho como atividade humana voltada para um fim, afirmando que ele é desencadeado por objetivos, por tarefas que se encontram diante do homem; devemos explicá-lo com o auxílio o emprego de ferramentas, da aplicação de meios originais sem os quais o trabalho não poderia surgir; de igual maneira, para a explicação de todas as formas superiores de comportamento humano, a questão central é a dos meios através dos quais o homem domina o processo do próprio comportamento (VYGOTSKI, 2009, p. 161).

Ainda segundo o autor, a escola possibilita o contato com o conhecimento construído pela ciência, exercendo um importante papel nas sociedades letradas, visto que os procedimentos de ensino e aprendizagem que nela ocorrem levam à construção de processos psicológicos como o pensamento abstrato, generalizante e a atividade metacognitiva (VYGOTSKI, 2009).

A abordagem histórico-cultural de Vygotski tem ganhado espaço nos estudos sobre as TIC e o AVA. Nesse sentido, alguns estudos foram desenvolvidos com tal fundamento. Rosenau e Stoltz (2014), por exemplo, relacionam o processo de aprendizagem de conceitos científicos de Vygotski ao uso das TICs na educação. O trabalho enfatiza que o ensino de conceitos científicos representa uma das principais funções da escola e o ensino direto desses conceitos, por meio do verbalismo, algo improdutivo. Destaca a importância da mediação social na apropriação dos conceitos científicos, pelos estudantes, e sugere a exploração aprofundada do potencial das TICs na melhora da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Fava, Nunes e Gonçalves (2013) analisam a importância da obra de Vygotski para as pesquisas realizadas na área de Enfermagem e discutem que para este autor “[...] não bastava apenas observar e descrever um fenômeno, era preciso abrir-se para a possibilidade de interpretar todas as etapas do processo, buscar um novo modelo para compreender a pessoa em sua totalidade e sua relação com a sociedade” (FAVA, NUNES e GONÇALVES, 2013, p. 109).

Também Kurtz e Silva (2018a) utilizam-se da abordagem histórico-cultural de Vygotski ao estabelecerem novas abordagens teóricas para a utilização das TIC no processo de formação docente, propondo uma relação entre a presença destas no ensino e a qualidade do funcionamento cognitivo dos sujeitos. Em um outro trabalho, os mesmos autores estabelecem



que, sendo os processos cognitivos influenciados pelo uso de instrumentos culturais como as TIC, deve-se analisar as mudanças qualitativas dessa ação: “Logo, parece ser mais relevante identificar e analisar as mudanças reais provocadas pelas tecnologias e as causas dessas mudanças do que propriamente constatar que determinadas questões mudam para melhor ou pior, ou que ficam mais fáceis ou difíceis, lentas ou rápidas” (KURTZ, 2018b, p. 90). Vale destacar que

[...] a história é para a Psicologia Histórico-Cultural o próprio movimento em que o sujeito, ao se apropriar, recria a realidade cotidianamente. Esse movimento por sua vez se objetiva em práticas sociais diversas que se apresentam como sínteses que contemplam aquilo que é passado no que é presente, o qual, por sua vez, se funda em um projeto de futuro, constantemente atualizado (ZANELLA *et al.*, 2007; p. 29).

Assim, as ideias de Vygotski têm sido uma referência em pesquisas a respeito do processo de constituição do sujeito em diferentes contextos e condições sociais. O aumento significativo do uso das TIC e do AVA nas escolas não podem ficar de fora dessa discussão. Faz-se importante entender e integrar tal uso dentro do que já se conhece sobre a prática educativa para o desenvolvimento humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos a influência do contexto social e histórico na formação do sujeito, bem como a importância dos signos e da interação social, conforme apontados por Vygotski (2009, 2000, 1991). Para o autor, a relação do homem com o mundo (e com o objeto de conhecimento) acontece de forma mediada pelos instrumentos culturais, pelo outro e pela linguagem, o que leva a mudanças nas funções psíquicas e no comportamento humano, sendo a experiência vivenciada em contextos escolares significativa neste processo.

Conforme discussões traçadas com base em estudos na área da TIC e Ensino Superior, no atual cenário social, em especial, no contexto educacional assistimos crescentes estudos e ações focadas no uso das novas tecnologias em espaços formativos. Fatores como o avanço das tecnologias, a oferta do curso da modalidade de Educação a Distância, a proposta de ensino híbrido e o cenário da pandemia da COVID19, sem dúvida, intensificam o debate sobre a utilização de instrumentos que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem na formação de profissionais na atualidade.

Entre as possibilidades de discussões, evidenciamos as práticas de ensino e aprendizagem no Ensino Superior, focando a atuação docente e as ações discentes nesse processo. A abordagem histórico-cultural de Vygotski contribui para a compreensão do uso das TIC nesse cenário:



- as TIC no processo de internalização de formas de comportamento presentes em contextos sociais e culturais específicos;
- a operação com sistemas simbólicos e com instrumentos de trabalho (equipamentos eletrônicos, internet, plataformas virtuais de ensino e aprendizagem);
- os processos de desenvolvimento possibilitados pela aprendizagem de novos procedimentos/conhecimentos, através do contato com as TIC e o AVA.
- a aprendizagem de conceitos científicos através da experiência vivenciada em contexto acadêmico, o qual é organizado e planejado visando à construção desses conceitos, pelos estudantes.

Tal reflexão aponta para novas possibilidades de pesquisas e estudos, que levem à compreensão e desenvolvimento do uso das TIC no trabalho pedagógico, considerando a coerência e integração com seus fundamentos, realidades, finalidades e propostas de mediação.

REFERÊNCIAS

AREDES, N. D. A. et al. Objeto digital em enfermagem neonatal: impacto na aprendizagem de estudantes. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 17, n. 4, 2015.

BERBEL, N. A. N.; GAMBOA, S. A. S. A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez: uma perspectiva teórica e epistemológica. **Filosofia e Educação (Online)**, 3 (2). p. 264-287, 2012.

BORGES, E.; JESUS, D.; SILVA, P. A Educação a distância como política de formação cidadã: potências e desafios. In: **Simpósio Internacional de Educação a Distância (SIED): reflexões pela democratização do conhecimento de qualidade. Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância (ENPED): redes colaborativas: sujeitos, saberes e tecnologias na EAD.** Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, 2012.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CARVALHO, D. C. A Psicologia frente à educação e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, 7 (1). p. 51-60, 2002.

CHIAMENTI, C. *et al.* Ambiente virtual de aprendizagem no ensino presencial em enfermagem: uma proposta de abordagem metodológica. 2013. **Rev Enferm UFPE online**, Recife, 7 (esp): 5008-14.

CÓ, E. P.; AMORIM, G. B.; FINARDI, K. R. Ensino de línguas em tempos de pandemia: experiências com tecnologias em ambientes virtuais. 2020. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 4, n. 3, p. 112-140. Disponível em: <<https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/53173/36535>>. Acesso em: 21 abr. 2021.



COSTA, H. A.; ROZZET, K.; CARVALHO, S. S. Hibridização no ensino superior: avaliação de uma iniciativa na disciplina introdução à administração (Universidade de Brasília). **RENOTE-Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 10, n. 3, 2012.

COSTA, R. *et al.* Ensino de enfermagem em tempos de Covid-19: como se reinventar nesse contexto? **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 29, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tce/a/yfH55Z8QPg5S6rftGrcbJBF/?lang=pt>>. Acesso em: 14 jul. 2022.

CUNHA, M. I. Inovações, conceitos e práticas. *In*: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. 6 ed. Campinas: Papirus, 2009, p. 171-182.

DURAN, D. Educação na cibercultura: os desafios do letramento digital. *In*: **XIX Simpósio de Estudos e Pesquisas da Faculdade de Educação - UFG**, 2010, Goiânia. Anais do XIX Simpósio de Estudos e Pesquisas da Faculdade de Educação.

FAVA, S. M. C. L.; NUNES, Z. B.; GONÇALVES, M. F. C. Abordagem histórico-cultural como referencial teórico para pesquisa em enfermagem. **Revista de Enfermagem e Atenção à Saúde**, v.2, n.02, p. 2013.

FREITAS, C. S.; MENDES, N.; MIRANDA, C. Aplicação de um modelo híbrido de ensino: novas práticas e desafios. *In*: ALFINITO, S. *et al.* (Org.). **Aplicações e tendências do uso de tecnologias de informação e comunicação na educação superior presencial no Brasil**. Brasília: Universidade de Brasília, Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, 2012, p 145-167. Disponível em: <<http://leunb.bce.unb.br/jspui/handle/123456789/28>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

KURTZ, F. D.; SILVA, D. R. Tecnologias de Informação e Comunicação (TICS) como ferramentas cognitivas na formação de professores. **Revista Contexto e Educação**, n. 104, v. 33, p. 5-33, 2018a.

KURTZ, F. D.; SILVA, D. R. O que muda (e por que) com a disseminação das Tecnologias de Informação e Comunicação na educação? Contribuições a partir da perspectiva histórico-cultural vigotskiana. **EducaOnline**, p. 88-103, 2018b.

LACERDA, A. L.; SILVA, T. Materiais e estratégias didáticas em ambiente virtual de aprendizagem. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 96, p. 321-342, 2015.

MITRE, S. M. *et al.* Metodologias ativas no ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciências & Saúde Coletiva**, v.13, p. 2133-2144, 2008.

MORAIS, R. S.; PLATZER, M. B.; STESSE, F. C. S. O uso das tecnologias de informação e comunicação em cursos de pós-graduação a distância (lato sensu): ênfase nos aspectos didático-pedagógicos. *In*: TOMMASIELLO, M. G. C. *et al.* (Org.). **Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea [recurso eletrônico]: constatações, análises e proposições**. 1.ed. Araraquara: Junqueira & Marin, v.3, p. 003036-003047, 2012.

PAIVA, V. M. O. Ambientes virtuais de aprendizagem: implicações epistemológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.03, p.353-370, 2010.



ROSENAU, L. S.; STOLTZ, T. Aprendizagem de conceitos científicos na Educação a distância: considerações a partir de Vygotsky. **X ANPED SUL**, Florianópolis, 2014.

SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SILVA, L. M. G.; GUTIÉRREZ, M. G. R.; DOMENICO, E. B. L. Ambiente virtual de aprendizagem na educação continuada em enfermagem. **Acta Paulista de Enfermagem**, v.23, p.701-704, 2010.

SILVA, R. F.; SÁ-CHAVES, I. Formação reflexiva: representações dos professores acerca do uso de portfólio reflexivo na formação de médicos e enfermeiros. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v.12, n.27, p.721-34, 2008.

SOUZA, G. H. S. *et al.* Educação Remota Emergencial (ERE): um estudo empírico sobre capacidades educacionais e expectativas docentes durante a pandemia da COVID-19. 2021. **Research, Society and Development**, v.10, n.1, e37510111904. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/11904/10624/156863>>. Acesso em: 21 abr. 2021.

FERREIRA, R. S. L. *et al.* Ferramentas da Educação a Distância: a visão do tutor. EaD em foco. **Revista Científica em Educação a Distância**, v.4, n.1, p.48-60, 2014. Disponível em: <<https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/204>>. Acesso em: 14 jul. 2022.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKI, L.S. **Obras escogidas III**: problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor, 2000.

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

ZANELLA, A. V. *et al.* Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 19, n.2, p.25-33, 2007.

CAPÍTULO 17

ANÁLISE DO CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE UMA CIDADE DO INTERIOR DO TOCANTINS

Milka Brasil Costa Sousa
Ildjane Teixeira Moraes da Luz
Juliana Ramos Pereira
Leandro de Almeida Costa
Igo Teixeira Moraes da Luz

RESUMO

A educação básica articulada a profissional tem apresentado no Brasil disparidades controversas as propostas políticas intencionadas pela educação básica não atingindo a repercussão necessária na qualificação formativa. Nesse sentido, a pesquisa tem como objetivo analisar a forma que o curso técnico integrado ao ensino médio tem corroborado para o rendimento da educação básica de Augustinópolis, Tocantins. O método adotado caracteriza-se como descritivo- exploratório com abordagem quantitativa de cunho documental, sendo norteado o relatório final do ano de 2018 de todas as 5 (cinco) turmas de 3ª (terceiras) séries (compreendendo um total de 180 alunos) de uma determinada escola de ensino médio. Por meio da pesquisa observa-se que os alunos do ensino médio integrado ao curso técnico apresentaram 100% de aprovação e 100% de permanência, o que reflete um resultado positivo diante da proposta de implementação na articulação profissionalizante. Ver-se- à imprescindibilidade em compreender os mecanismos que contribuam para a ligação estabelecida entre a os cursos técnicos e o ensino regular, já que ambas precisam oferecer ao aluno uma formação holística, dispo de melhores oportunidades para o crescimento pessoal e profissional, viabilizando melhores condições de vida a longo e curto prazo.

PALAVRAS-CHAVES: Desenvolvimento. Educação Básica. Ensino Médio. Educação Profissional.

INTRODUÇÃO

A educação é um fator importante para o desenvolvimento humano e regional, pois através da mesma se promove a construção de uma sociedade mais justa, ao se oportunizar a formação de habilidades e competências que intervenham transformação de suas realidades situacionais. Em contrapartida, para Freire e Lima (2012) a educação básica articulada a profissional tem apresentado no Brasil disparidades e controversas, diante das propostas políticas intencionadas nessa etapa do ensino, não atingindo a repercussão necessária na qualificação formativa.

Nesse sentido, vale destacar que o ensino médio por ser a etapa final da educação básica deve oferecer de modo estratégico ações que respondam as necessidades da população de maneira individual e coletiva, construindo valores que atendam as realidades/particulares dos



educandos. Por conseguinte, o mesmo deve viabilizar transformações independentemente das condições sociais, econômicas e culturais, repercutindo positivamente nos valores de uma sociedade equânime (ARAÚJO; SILVA, 2017).

Dessa forma, ao se entender o papel da educação na projeção de benefícios mútuos, tem-se a integração de cursos técnicos no ensino médio, que intenciona proporcionar condições mais favoráveis para refinar habilidades técnicas/específicas nessa etapa de ensino. Entretanto, para que essa associação ocorra de forma saudável a articulação precisa contribuir de maneira conjunta para o rendimento do aluno diante da complexidade que envolve essa etapa.

O ensino médio articulado a educação profissional deve oferecer de maneira simbiótica o rendimento na educação básica, ao proporcionar integração de valores. Logo, a integração profissional no ensino médio não consiste apenas em uma ampliação curricular para o mercado de trabalho, ela deve proporcionar cultura, ciência e dimensão social em uma formação onde o aluno receba uma integração de valores da base nacional comum, como também profissionalizante (RAMOS, 2017).

Todavia, observou-se que na Secretaria Regional de Ensino do Bico do Papagaio apenas 6,58% dos alunos do ensino médio apresentaram 100% de aprovação (SEDUC, 2016). Assim, ao se entender os reflexos pertinentes a educação faz-se a seguinte indagativa: de que forma o curso técnico integrado ao ensino médio tem corroborado para o rendimento da educação básica de Augustinópolis, Tocantins?

Portanto, ao se buscar respostas para essa pergunta a presente pesquisa objetiva analisar a forma que o curso técnico integrado ao ensino médio tem corroborado para o rendimento da educação básica de Augustinópolis, Tocantins. Através dessa foram construídos os seguintes objetivos específicos: averiguar o percentual de aprovação entre alunos do ensino médio regular e do curso técnico; analisar o abandono e transferência entre os alunos do ensino médio regular e técnico.

Em vista disso, acredita-se que o trabalho possa contribuir para melhores entendimentos sobre os aspectos relacionados a educação básica associada ao ensino médio, ao se analisar as contribuições oferecidas para o rendimento dos educandos, visto que é dever da educação fornecer desenvolvimento para construção de uma sociedade na qual os desníveis sociais sejam melhores enfrentados.



O CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO: ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

Durante a revolução industrial, inseriu-se dentre as intencionalidades do processo produtivo, o intuito de sistematizar e qualificar alunos, logo, futuros operários mediante a estruturação do ensino básico nas escolas dos países em efervescência a industrialização, pois se entendi/visualizava a necessidade de qualificação para manejo dos maquinários. Consequentemente, diante dessa necessidade, fora criada pelas companhias as instituições de formações ecumênicas visando à organização já estabelecida do processo escolar tradicional, o que deu origem a um processo dualista onde a instrução das ciências era voltada aqueles que exerciam cargos administradores e o “tecnicismo” aos trabalhadores proletariado (SAVIANI, 2007).

No Brasil a industrialização prosseguiu-o a passos curtos, instaurada em um modelo agroexportador, a metrópole colonial fechou e proibiu a abertura de várias fábricas, tendo permitido apenas as tecelagens de algodão das grandes propriedades a funcionarem, o que segundo Santos impactou o avanço da profissionalização dos indivíduos, tendo a indústria progredida apenas a partir de 1808 com a chegada de D. João VI, que percebeu a necessidade de se ter mão de obra ao prosseguimento da evolução econômica (SANTOS, 2011).

O autor supracitado acrescenta destacando que na tentativa de um novo modelo econômico, cria-se os estabelecimentos de ensino das fábricas no ano de 1809, focados na instrução de jovens órfãos e carentes, que exerciam função de artífices nos grupos formados por militares do exército, e passados alguns anos nesta função escolhiam onde trabalhariam, coloca que estas corporações foram referências para os pressuposto dos projetos da instrução pública do império, entre 1826 a 1827 passado o fim das corporações no ano de 1824, estabeleceu-se a seguinte divisão em volta a educação profissional e regular, as pedagogias, ginásios e academias o ensino regular e os liceus ficavam a cargo dos ofícios profissionais.

Aos liceus compreendia o ensino da administração comercial, dos campos agrícolas, das artes e ciências econômicas, financiada em primeva com investimentos próprios, passou a receber doações que ajudaram a gerir os cursos então oferecidos, mantinham também o ensino segundo grau, todavia não se definia como um aparelho de estado. Desta forma a organização educacional pautou-se na industrialização e nas necessidades de uma sociedade cada vez mais urbana, mas foi no século XX que o desenvolvimento da institucionalização educacional



técnica, se viu fortalecer, em vista da necessidade de ocupação dos estabelecimentos fabris (SAVIANI, 2007).

A continuar com o avanço de formação profissional desde a época oitocentista, estabelece-se no ano de 1937 a lei 378 do dia 13 janeiro, que tornava as instituições de aprendizes e artífices em locais de ensino profissional, os Liceus (BRASIL, 1937). Porém a nomenclatura destes locais logo passa por mudanças sendo atribuída depois aos colégios industriais e técnicos que proporcionavam o ensino técnico de igual forma ao ensino médio ou secundário, isto de acordo com o decreto 4.127 promulgado em 25 de fevereiro, o que fazia com que aqueles que ingressassem no ensino profissional pudessem direcionara-se ao ensino superior da área já estudada anteriormente ou ao mesmo era o que se pretendia

O ano de 1942 foi marcado pela reestruturação do sistema de aprendizado, principalmente nas áreas do ensino básico e secundário, considerando já a instrução profissional técnico, tais mudanças ocorrem durante governo de Getúlio Vargas, sobre comando do ministro Gustavo Capanema, responsável pela sistematização da formação técnica, sendo este o motivador do que ficaria conhecido por lei orgânica do ensino estabelecida em 1942, que consistia na divisão de atribuições cabendo agora às empresas e não só a administração pública a obrigatoriedade da capacitação técnica a aprendizes, de forma não assistencial, essa divisão é conferida pelo decreto 4.984 de 21 de novembro de 1942, que regimentou a obrigatoriedade das companhias que fossem compostas em mais de 100 funcionários a criação deste sistema (ROMANELLI, 2013).

Estas mudanças compreendiam as reformas Capanema e suas respectivas leis orgânicas que entre os anos de 1942 e 1943 deram origem a instituições como o SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial por meio do decreto de lei 4.048 de 22 de janeiro de 1942, que preconizava a estes locais a administração escolar sobre o ensino industrial. Com foco quase que positivista, visava uma formação rápida e substancial, sendo oferecidas posteriormente ao seu ingresso no mercado de trabalho demais cursos para aprofundamento de sua capacitação, com os anos o SENAI expandiu-se nas suas áreas de ensino oferecendo cursos de continuação e especialização em âmbitos empresariais do transporte e comunicações, neste cenário, empresas e SENAI começam a articular-se mutuamente (ROMANELLI, 2013).

Com base em todas estas mudanças, começam a surgir as Escolas Técnicas Federais, e que de acordo com o decreto de lei nº 4.073, de janeiro de 1942, Lei Orgânica do Ensino Industrial no seu capítulo XIX Art. 60 coloca o ensino técnico também voltado a estes



estabelecimentos. Todavia considera Saviani (2007) a separação ainda presente do ensino tradicional ao profissionalizante como dualista, considerando a prerrogativa de alimentar a um aparte da minoritária da população a ascensão ao ensino superior e a outra parcela o corporativismo empresarial de forma técnica.

Apesar das indagações de Saviani (2007), percebe-se uma abrupta mudança em relação a organização de ensino técnico desde as corporações de ofício do Brasil colônia e imperial, e as mudanças da profissionalização na década de 40 do século XX, contudo a regulamentação efetiva deste ensino só veio a ocorrer em 1996 pela lei de nº 9.394 de 20 de dezembro que em seu artigo 39, remodelada no ano de 2008 pela lei de 11.741, conduzia o ensino tecnológico a finalidade da instrução do país, compondo-se das perspectivas científicas, tecnológicas e do trabalho em seus distintos graus (BRASIL, 2008). Em circunstância ao desenvolvimento desta pesquisa, aponta-se o segundo parágrafo da lei, que identifica no inciso II a aprendizagem técnica como presente no ensino secundário, ou seja, o ensino médio, os separando nas formas sequenciais ou concomitante (BRASIL, 1996).

Ao final da década de XX, os profissionais da educação em busca a superar as desigualdades dos setores sociais, debruçaram-se sobre a construção de uma educação unitária que compreendesse a visão politênica é também unilateral assim como colocado por (CIAVATTA; RAMOS, 2011). Foi então que em 1996 aprova-se a lei de nº 9.394 que regulava a lei de diretrizes bases, estabelecida durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, concentrava seu lema em preparar os cidadãos para a vida e não mais ao trabalho, de forma geral, seriam preparados para se tornarem aptos as mudanças da contemporaneidade. A instrução técnica seguiu este modelo em vista da aprovação da lei nº 2.208 do ano de 1997 que separa o ensino regular secundário do ensino profissionalizante, apesar de um discurso sobre a flexibilidade em torno as pessoas, objetivou-se neste aspecto o contexto operacional das fábricas.

Hodiernamente o ensino técnico é coordenado mediante o decreto de nº 5.154 promulgado em 23 de julho de 2004, e que ordena o inciso 2º dos art. 36, 39 e 41 da lei de diretrizes de bases (LDB). Compreende neste decreto o ensino integrado do ensino médio ao técnico, tentando superar a dualidade entre a integração de ambas e seus conteúdos regulares de forma ampla e específica, tornando orgânico o currículo base. O decreto mantém a abertura de cursos profissionalizantes de formas concomitante e subsequentes, já estabelecidas na lei de nº 2.208 do ano de 1997, trazendo a chance da nova integração da educação profissional ao



ensino regular, com a intencionalidade de uma educação dirigida tanto a visão técnica como a politécnica sem haver distinções.

O ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO CURSO TÉCNICO NO CONTEXTO SOCIOECONÔMICO

O surgimento da educação profissional e tecnológica sobreveio de uma visão diferenciada de formação que intui atender as vocações reais de uma determinada população em seus aspectos de produtividade, conseqüentemente oferece melhores condições para o desenvolvimento econômico ao se oferecer preparo profissional para integração no mercado de trabalho (AFONSO; GONZALEZ, 2016).

Assim, ao se reflexionar sobre o ensino médio integrado ao técnico (EMIT) é importante pensar nos princípios que circundam essa política educacional e seus impactos sociais, bem como suas respectivas contribuições para o ensino científico e tecnológico; na promoção de trabalho e renda; no desenvolvimento agrícola/rural e na saúde pública; no crescimento e desenvolvimento do comércio e da indústria, uma vez que essa modalidade de ensino deve ser estratégica de modo que corrobore para o desenvolvimento socioeconômico brasileiro (BRASIL, 2007).

Segundo Andrioni (2017) a educação brasileira é caracterizada como dualista, onde se observa uma fragmentação desigual de ensino entre as classes sociais, logo, a visão da educação profissional articulada ao médio está sustentada na possibilidade de superação da divisão social, ao se assegurar ao estudante o direito de uma formação que contemple suas realidades na garantia de sua cidadania.

A ingresso de jovens no ensino médio técnico tem como objetivo oferecer oportunidades para transformação social da classe estudantil, especialmente pela dualidade marcante no ensino médio brasileiro, visto que muitos jovens necessitam ingressar no mercado de trabalho e precisam de preparo profissional. Ademais, vale destacar que as políticas voltadas ao EMIT ocuparam destaque devido à grande competitividade entre o ensino médio e a educação profissional, o que torna mais propício ao aluno a participação articulada concomitante (SANTOS; NADALETTI; SOARES, 2017).

De acordo com Araújo e Silva (2017, p.09) o ensino médio integrado vislumbra: “uma proposta de enfrentamento às chagas históricas que marcaram profundamente a estrutura da sociedade brasileira: a desigualdade econômica, as injustiças sociais e a intolerância de classe e cultural”.



Nesse sentido, é necessário se compreender sobre as interfaces que se ligam a formação/preparação desse aluno, pois tanto as vertentes regulares de ensino como também as específicas da formação técnica devem ser instigadas de modo que haja uma agregação de valores mútuos, preparando o aluno para um futuro promissor a longo e a curto prazo. Em contrapartida, Afonso e Gonzalez (2016) afirmam que algumas atitudes governamentais tendenciam a profissionalização no ensino médio como prioridade de produtividade de trabalho, o que direciona uma formação básica muito pautada na habilidade técnica.

Concordando com os autores supracitados Milanezi e Santos (2017) destacam que as atividades desenvolvidas no ensino médio articulado devem oferecer formação profissional e humana, corroborando para superação das desigualdades existentes entre as classes sociais, portanto o aluno deve dispor de formação profissional, intelectual e crítica, ao se promover habilidades técnicas e autonomia cidadã.

Os clássicos do pensamento social, político e econômico brasileiro nos permitem apreender as forças que disputaram os projetos societários e entender o que nos trouxe até aqui e suas determinações. Permitem-nos entender, por outro lado, por que o projeto da classe burguesa brasileira não necessita da universalização da escola básica e reproduz, por diferentes mecanismos, a escola dual e uma educação profissional e tecnológica restrita (que adentra as mãos e aguça os olhos) para formar o “cidadão produtivo” submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado. Por outro lado, permitem também entender por que combatem aqueles que postulam uma escola pública, unitária, universal, gratuita, laica e politécnica (FRIGOTTO, 2007 p.1131).

Observa-se que a integração técnica no ensino médio apresenta duas visões diferentes pelos autores acima destacados, apresentado uma projeção positiva e negativa no âmbito socioeconômico. Do ponto de vista positivo evidencia-se uma melhor possibilidade de oferecer acesso a educação básica qualificada que responda concomitantemente as necessidades sociais e econômicas dos alunos, especialmente da população menos privilegiada, onde se há oportunidade de desenvolver atribuições que oportunizem em conjunto a promoção de valores educacionais instrutivos e habilidades específicas para atuação no mercado de trabalho, o que oferece assistência tanto educativa quanto econômica, além de viabilizar contato com práticas vocacionais. Por outro lado, a perspectiva negativa estabelece que o EMIT é uma solução imediatista, capitalista que visa a produtividade e diminui a qualidade do ensino médio, formando uma sociedade produtiva e sujeita ao mercado de trabalho, como pode ser observado acima por Frigotto que aborda reflexos das desigualdades no contexto social entre as classes.

Segundo a pesquisa de Bernadim e Silva (2016) observou-se que a inclusão dos alunos no EMIT estava em sua grande maioria direcionada aos alunos cujos responsáveis/pais realizavam atividades de baixa influência social, espelhando a dedicação dos educandos na



qualificação no âmbito profissional para rompimento das realidades vivenciadas pelos pais, marcada pelo desemprego e emprego precário.

Nesse pensamento, Araújo e Silva (2017) destacam que o objetivo o da integração ultrapassa as questões pedagógicas compreendendo aspectos políticos da construção humana, logo é necessário se entender o papel dessa formação para os construção de uma sociedade crítica e participativa, autônoma e com poder de decisão, superando a visão produtiva e imediata, ao mesmo tempo deve ser garantido uma educação holística que ofereça condições sólidas de acesso para transformações múltiplas comprometida com o desenvolvimento socioeconômico e cultural do país.

A Educação Profissional pode, portanto, ser tanto funcional ao sistema produtivo como abrir aos estudantes novos horizontes de vida e trabalho quando amplia a compreensão da realidade sócio-histórica. Isso vai depender das condições em que esse trabalho é realizado e de um conjunto de fatores associados ao ato formativo, como a aderência dos estudantes à proposta de inserção social subordinada à lógica da sociedade capitalista ou, por outro lado, o vislumbre do caráter revolucionário e da possibilidade de individuação do sujeito social na construção de uma nova organização coletiva, mais humana e justa (MILANEZI; SANTOS, 2017, p.230).

Ademais, o Ministério da Educação (2007) afirma que o trabalho pode ser utilizado com princípio educativo, pois existe uma ligação intrínseca entre cultura, tecnologia, ciência e trabalho, o que torna o ofício uma vertente educativa e mediadora entre o ser humano e sua realidade no contexto social e material. Diante disso, o processo de profissionalização no ensino médio não proporciona apenas uma preparação para o mercado de trabalho, mas também social, crítico e autônomo.

O EMIT deve enriquecer o currículo escolar, contribuindo na construção de sujeitos ativos/atuantes no mundo, trabalhando saberes e realidades de vida, o que significa dizer que a formação dos educandos deve ser realizada de forma ampla, multidimensional, não sendo restrita a inserção no mercado de trabalho, mas sim integral, desenvolvendo aptidão para realização da cidadania independentemente de suas raízes sociais e da unidade de ensino onde foi construída sua formação (MILANEZI; SANTOS, 2017).

METODOLOGIA

O estudo aborda uma pesquisa descritivo- exploratório com abordagem qualitativa de cunho documental.

A pesquisa foi realizada no município de Augustinópolis uma microrregião relativamente nova (criada em 11 de maio 1982 pela Lei nº 9.180), localizada na região do Bico



do Papagaio, estado do Tocantins, Brasil. Augustinópolis possui uma extensão territorial de 394,976 km², com uma estimativa populacional de 15.950 habitantes (IBGE, 2018).

Destaca-se que o estado do Tocantins dispõe de 6 (seis) Secretarias Regionais de Ensino, sendo a Regional de Araguatins localizada na microrregião Bico do Papagaio atendendo as escolas da rede estadual, municipal, federal e privada da região. Sublinha-se que de acordo com o censo de 2016 a regional de Araguatins apresentou a segunda pior colocação (36,30%) do estado no quesito Unidade de Ensino (UE) com 95% ou mais de aprovação nos anos iniciais, ademais ao ser quantificada o percentual das escolas com aprovação nos anos finais, constata-se que apenas 6,58% apresentaram 100% de aprovação (SEDUC, 2016), fato que justifica o recorte geográfico e a relevância em se analisar a forma que o curso técnico integrado ao ensino médio tem contribuído para o rendimento da educação básica de Augustinópolis.

Desse modo, foi utilizado como norteador o relatório final do ano de 2018 de todas as 5 (cinco) turmas de 3^a (terceiras) séries (compreendendo um total de 180 alunos) de uma determinada escola de ensino médio de Augustinópolis, visto que nessa etapa final o aluno encontra-se mais conscientizado e familiarizado com as atividades desenvolvidas na educação básica, logo deveria desenvolver melhor rendimento de ensino. A unidade em estudo oferece duas modalidades de ensino, tanto regular como técnica (enfermagem e informática) nos diferentes turnos (matutino, vespertino e noturno), sendo que a educação profissional se limita apenas ao turno vespertino.

Nesse sentido, inicialmente foi apresentado a escola de ensino médio em estudo uma Carta de Apresentação e o Termo de Livre Consentimento e Esclarecido Institucional, como requisito para solicitação e autorização da pesquisa para análise da ata de resultado final das turmas do ano de 2018, como também grade curricular. Por conseguinte, depois de consentido tornou-se possível analisar e equipar o rendimento das turmas na perspectiva aprovação, abandono e transferência. Desse modo, por meio da análise documental foram extraídas as informações das atas específicas de cada turma, avaliando, agrupando e tabulando-as no *Microsoft Excel*. Em seguida os dados foram apresentados em gráfico no *Microsoft Word*, evidenciando os achados da pesquisa de forma que respondam os objetivos intencionados pelo estudo e discuta-os com a literatura pertinente.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

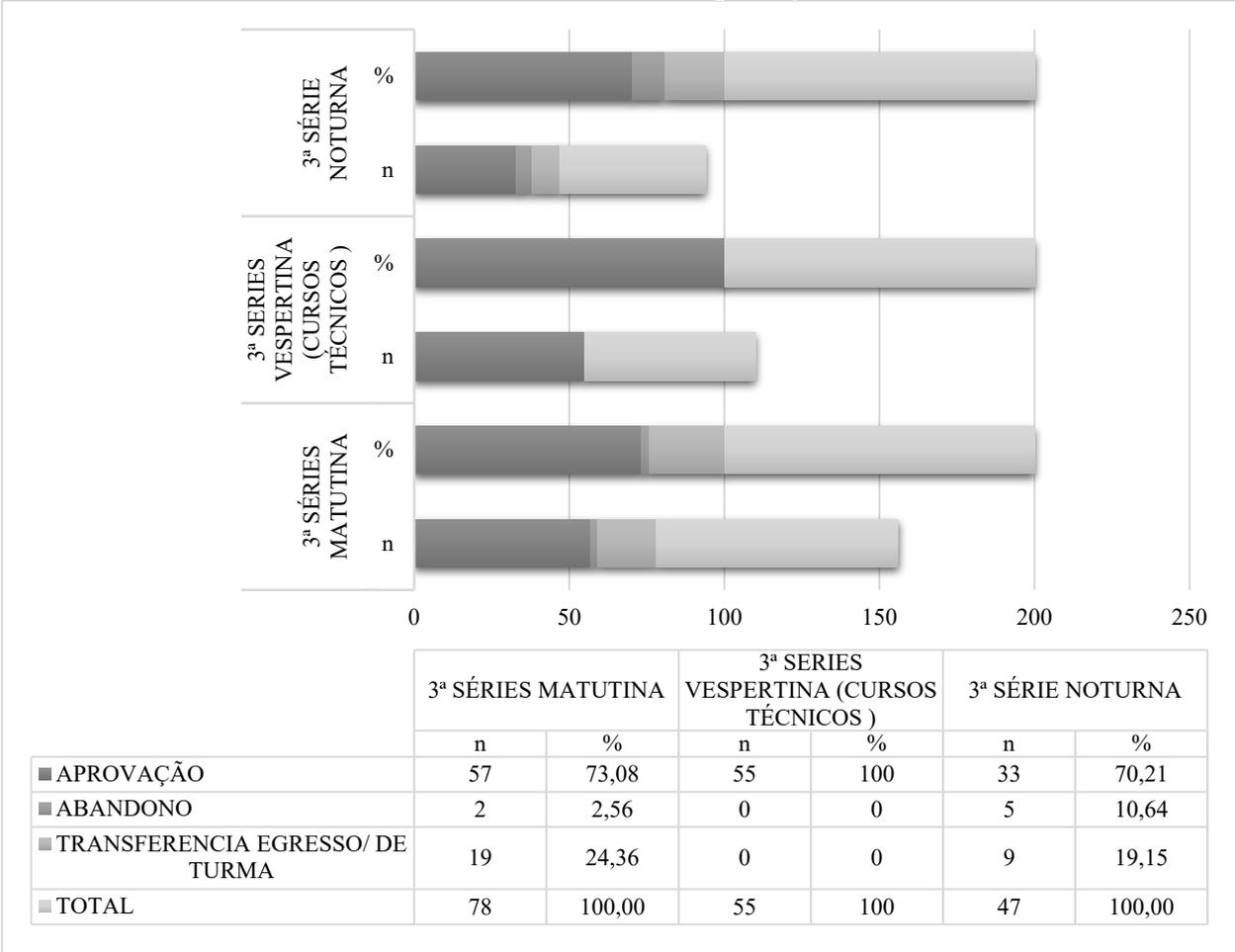
O gráfico abaixo apresenta o rendimento das terceiras séries de uma determinada escola de ensino médio do município de Augustinópolis, Tocantins do ano de 2018. Inicialmente



observa-se que a escola em estudo apresenta duas modalidades de ensino, uma de ensino médio regular e outra de ensino médio integrado ao técnico de modo concomitante, fato conveniente, pois viabiliza a população estudantil a opção de escolha na modalidade na qual lhe for mais pertinente, respondendo suas necessidades e/ou singularidades.

Ademais, essa variante torna possível analisar como o curso técnico tem corroborado para o rendimento da educação básica do município em estudo na unidade de ensino em questão. Vale destacar que as modalidades são separadas de acordo com os turnos, sendo dividido entre os mesmos as 5 (cinco) turmas de 3ª série da unidade de ensino estudada. Assim, no turno vespertino tem-se a modalidade técnica (informática e enfermagem) com duas turmas, enquanto no período matutino (conta com duas turmas) e noturno (com uma turma) tem-se o ensino médio regular (ver Gráfico1).

Gráfico 1: Caracterização do rendimento da educação básica das turmas técnicas e regulares das 3ª (terceiras) séries do ensino médio de uma determinada escola de Augustinópolis, Tocantins do ano de 2018.



Fonte: Escola de Ensino Médio do Município de Augustinópolis- TO, 2019.

Destaca-se que ao se averiguar o perfil de aprovação entre os alunos do ensino médio regular e dos cursos técnicos observa-se que os alunos do EMIT apresentaram 100% de



aprovação, o que reflete um resultado positivo diante da proposta de implementação articulada ao ensino médio de cursos profissionalizantes, especialmente por esses mesmos alunos disporem de uma grade curricular mais extensa, contemplando tanto disciplinas da base nacional curricular do ensino médio como também as específicas ao curso.

Além disso, destaca-se que o curso de enfermagem, possuem como requisito para profissionalização o cumprimento da disciplina estágio supervisionado, devendo ser cumpridas as 600 horas práticas previstas (sendo utilizada pela instituição pesquisada 280 horas no segundo ano letivo e 320 horas no terceiro ano do ensino médio), demandando ao aluno maiores atividades como também responsabilidades, uma vez que a assistência/prática de enfermagem está estritamente relacionada com o conhecimento prévio científico adquirido por esse aluno tanto das disciplinas específicas como também das disciplinas regulares. Por outro lado, nota-se que independentemente das competências técnicas cobradas aos alunos do ensino médio, ainda assim há comprometimento dos mesmo com a realização das atividades gerais prevista nessa etapa de ensino, que pode ser observa pelo resultado encontrado.

Entretanto, ao se analisar o rendimento dos alunos que cursam o ensino médio regular observa-se que no turno matutino houve 73,08% de aprovação enquanto no período noturno apresentou 70,21 %, sendo esse valor expresso pelo abandono dos alunos e pela crescente transferência para outras instituições com também para outras turmas dentro da própria escola.

Segundo Franceschini, Ribeiro e Gomes (2016) existem alguns fatores que se associam a reprovação dos alunos do ensino médio, sendo os mais significativos: as condições sociais e econômicas; as características raciais e de cor; especificidades demográficas; hábitos de vida (pondo em destaque a violência e a negligencia familiar) e histórico escolar prejudicado. Os autores a salientam a importância em se destacar e compreender os determinantes ligados ao gênero, raça, cor e pobreza, já que refletem diretamente no fracasso escolar.

Para Gesser e Martins (2016) mesmo com a diminuição das desigualdades no Brasil, ainda existem disparidades que necessitam ser compreendidas e sanadas de forma que promova um ensino equânime as diferentes classes sociais fazendo com que a pobreza não seja um motivo decisório no fracasso escolar e repetência dos alunos. Ressalta-se que grande parte dos adolescentes/jovens com baixa situação econômicas, precisam ingressar muito cedo no mercado de trabalho, havendo uma dificuldade de conciliação entre os estudos e o trabalho de tal forma que os alunos acabam evadindo do ensino médio ou apresentando baixo desenvolvimento acadêmico.



Nesse sentido, ao se analisar o EMIT com resultados encontrados é válido citar Bernardim e Silva (2016) que constatou em seus estudos sobre os sentidos da educação profissional integrada como uma oportunidade para correção das injustiças sociais, onde os alunos procuravam no ensino médio uma ponte para inserção no mercado de trabalho de maneira mais qualificada e também para aprovação no ensino superior.

Outrossim, os autores acima afirmam que o aluno do ensino médio que cursa o técnico visualiza o curso como uma possibilidade de mudança das realidades vividas, havendo uma valorização dos mesmos pela educação profissional e pelo ensino regular, por consequência nessa articulação os estudantes atendem suas exigências funcionais de cunho profissional e ampliam seus projetos de vida a formação superior.

Conforme Barbosa (2013) a implantação de cursos técnicos no ensino médio oferece formação aos alunos para as realidades sociais, gerais e para o mercado de trabalho, favorecendo o desenvolvimento regional e social dos alunos. Além disso, foi observado em sua pesquisa que 85% dos alunos do curso técnico tinham a intenção de ingressar no ensino superior, resultado positivo, já que os educandos ambicionam a continuidade dos estudos não se limitando apenas a uma formação técnica.

Acredita-se que o resultado exposto pelo curso técnico voltado ao rendimento seja relacionado a protagonização acadêmica desses alunos, ao entenderem na prática, de maneira específica a importância dos estudos para o sucesso intelectual e econômico a longo e curto prazo, pois ao se equiparar o rendimento voltado a aprovação dos alunos da educação básica do ensino médio, nota-se que os alunos dos cursos técnicos se sobressaíram, já que todos matriculados foram aprovados ao término do no letivo, tornando viável compreender sobre os aspectos/motivos que levaram esses educandos a atingirem 100% de aprovação.

Em com contraste nota-se que a modalidade regular apresentara oscilações entre os resultados expostos aos turnos, havendo uma preeminência negativa período noturno, por exprimir menor aprovação. Sublinha-se que diferentemente do turno vespertino e matutino, somente o período noturno apresenta apenas uma turma de 3ª série e ainda exibi percentual inferior.

De acordo com Meggolaro e Rodrigues (2016) existem diferenças no ensino médio entre os alunos do período diurno e noturno, com ênfase no seu exercício de trabalho, já que ao se equiparar, majoritariamente os alunos deste turno trabalham. Ademais, constata-se que há um



maior desinteresse, repetências/fracasso acadêmico e desrespeito com os docentes pelos mesmos alunos, tornando-os vulneráveis ao baixo rendimento estudantil.

Em conformidade com os autores acima Tavares e Corso (2015) afirmam que as atividades desenvolvidas no período noturno do ensino médio intencionam muitas vezes meramente atender os direitos de acesso à educação, sendo negligenciada as práticas eficazes e potencializadoras de ensino. Apesar do alunato noturno intencionar melhores condições de vida futura e qualificação para trabalhar, ainda é desafiador na educação nesse período.

Nota-se que os alunos do curso técnico da 3ª série não apresentaram nenhum abandono (evasão) e nenhuma transferência egresso/de turma, o que sinaliza que nessa etapa o aluno se encontra pertencente a escola e as atividades realizadas na mesma, ao entender quais são seus ideais, vocações e princípios e como a escola contribui para promoção de seus propósitos, sobretudo, aos alunos do curso técnico que já tiveram contato com atividades teóricas e práticas que familiarizaram seu contato com as vertentes cursadas de forma específica, influenciando na continuidade desse aluno nos estudos para alcançar suas metas e sonhos a longo e curto prazo.

Entretanto, é importante sublinhar que de maneira isolada as turmas técnicas apresentam menor quantitativo de alunos compreendendo um total de 55 alunos (27 técnico em informática e 28 técnico em enfermagem), refletindo uma possível desistência dos mesmos nos anos anteriores que podem ter relação com questões vocacionais/afetivas ao curso, dificuldade na associação das atividades inerentes ao curso com o ensino regular e outros, ocorrendo, portanto, uma seletividade de modo indireto dos alunos que permanecem no curso técnico.

Na pesquisa de Diedrich e Fassini (2017) as principais causas evidenciadas na evasão dos cursos técnicos de saúde e tecnologia estão estreitamente relacionadas a condições financeiras, de trabalho, vocacionais e a ausência de orientação sobre a escolha do curso, onde os alunos são tendenciados a escolher cursos pela influência de pais e terceiros, o que torna imprescindível estratégias que prevejam e combatam a evasão dos alunos dos cursos ofertados. Assim, ao se compreender os determinantes a evasão e os agravantes a educação associado ao impacto socioeconômico, acredita-se que o auxílio a bolsa de estudos, maior envolvimento do aluno antes e durante o curso diminuam a vulnerabilidade imposta pelos fatores acima listados para evasão.

Em contraponto, percebe-se que os alunos do curso regular em ambos os turnos apresentaram abandono, sendo majoritário no período noturno, representado por 10,64% dos alunos, enquanto no turno vespertino teve-se apenas 2,56% de abandono. Todavia, foi



evidenciado resultado inverso ao se averiguar a transferência egresso/de turma, pois pela manhã 24,36% dos alunos foram transferidos, enquanto no período da noite se teve 19,15%. Acredita-se que a grande transferência seja realizada entre os períodos na própria instituição, visto que muitos alunos precisam ingressar no mercado de trabalho para atender suas necessidades pessoais e familiares, o que torna propício a ingresso dos alunos no período noturno, já que o horário comercial coincide com os o período da manhã e tarde.

Conquanto, evidencia-se que no quesito abandono e transferência o curso técnico apresentou resultado positivo ao ser comparado com o ensino regular, pois todos os alunos matriculados permaneceram para conclusão das atividades estudantis, o que difere do ensino regular já que na soma geral, no universo de 125 alunos (vespertino e noturno) 5,6% evadiu, ao mesmo tempo que 22,4% foi transferido.

O estudo de Egre e Lopes (2015) a permanência dos alunos do ensino técnico integrado foi motivada pela qualidade da educação, a estrutura física da escola, a qualificação do corpo docente, as atividades práticas de estágio o que releva a importância em se associar a prática pedagógica com o projeto de vida e a práxis dos alunos, explicitando a importância dos estudos na construção dos sonhos profissionais/pessoais. Em contraponto, ao se indagar os alunos sobre as especulações em desistir do curso as causas foram relacionadas a falta de afinidade com o curso escolhido.

No que tange as características de ensino no ensino médio regular, percebe-se uma ausência da equidade entre as práticas pedagógicas desenvolvidas entre o turno diurno e noturno, não sendo considerado adaptações para as realidades vivenciadas pelo aluno que opta estudar a noite, há particularidades que precisam ser consideradas na metodologia pedagógica para que o aluno se sinta pertencente e visualizado dentro de suas realidades específicas, visto que o abandono nesse período é recorrente (MEGGOLARO; RODRIGUES, 2016).

De acordo com Silva (2016) no Brasil o abandono escolar é uma problemática presente em todos os níveis de ensino e modalidades, sendo ainda mais expressivo no ensino médio, constituindo entre 2007 a 2010 um quantitativo de 25% de alunos evadidos, repercutindo numa discrepância entre o quantitativo de alunos do ensino fundamental com o do médio, logo a educação básica das séries finais ficam comprometidas por motivos que geralmente se ligam as necessidades financeiras/econômicas, inclusão precoce no mercado de trabalho e gravidez na adolescência.



Concordando com o autor supracitado Soares *et al.* (2015) firmam que o ensino médio tem uma drástica evasão no Brasil e por esse motivo é fundamental conhecer as causas/motivos que se ligam a evasão dos alunos para uma possível reversão desse agravante, logo como aspectos vulneráveis destacados pelos autores tem-se: os desníveis socioeconômicos, que faz com que esse aluno seja “obrigado” a abrir mão do estudo para trabalhar e garantir uma renda para a família; alunos do gênero masculino, que pode estar relacionado aos aspectos tanto socioeconômicos com culturas diante da visão desenhada do homem como provedor ou até mesmo pela valorização do deste ao trabalho quando comparado aos estudos; histórico prévio de reprovação, evasão e pouco desempenho acadêmico; distanciamento das atividades escolares; gravidez na adolescência, que torna difícil a associação das obrigações maternas e estudantis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da pesquisa foi analisado a forma que o curso técnico integrado ao ensino médio tem corroborado para o rendimento da educação básica de Augustinópolis, Tocantins. Assim, identificou-se que os alunos das terceiras séries do ensino médio que cursavam o técnico concomitante apresentaram melhor rendimento do que os do ensino regular, mesmo havendo um acréscimo da demanda curricular inerentes as atividades específicas ao curso.

Além disso, ao se averiguar o percentual de aprovação entre alunos do ensino médio regular e do curso técnico observou-se que 100% dos alunos do curso técnico obtiveram aprovação, enquanto as turmas regulares tanto do período matutino como do noturno apresentaram resultado inferior, com 73,08% de aprovação pela manhã e 70,21% a noite, exibindo reflexos positivos da educação profissional no ensino médio para o rendimento da educação básica. Ademais, constata-se que o rendimento noturno apresenta menor percentual, o que nos faz questionar sobre as metodologias pedagógicas aplicadas a essa população, as possíveis distorções das turmas, além das dificuldades particulares dos educandos no quesito socioeconômico atrelado a educação, já que grande parcela dos alunos que optam estudar nesse período são incentivados pela necessidade de ingressão no mercado de trabalho.

Ao se analisar o abandono e transferência dos alunos, constatou-se que 100% dos alunos dos cursos técnicos permaneceram no ensino, não havendo evasão nem tampouco transferências, enquanto os alunos das terceiras séries do ensino regular apresentaram 5,6% de abandono e 22,4% de transferência. Sinalizando um melhor resultado nos alunos que participavam da educação profissional, logo, acredita-se que esse resultado seja espelhado pela



resposta as expectativas dos alunos diante das necessidades de mudanças socioeconômicas, além da visualização íntegra de suas vocações ao pertencimento ao curso.

Porém, observou-se que nas terceiras séries das turmas técnicas tinham menor quantitativo de alunos, o que pode estar associado ao abandono dos mesmos nas séries anteriores por diversos fatores. Acredita-se que precisam ser implementadas melhores estratégias na seleção/inclusão dos alunos aos cursos profissionalizantes, visto que os educandos precisam estar conscientizados sobre suas escolhas de forma que haja afinidade com as áreas cursadas.

Sublinha-se que nesse aspecto as turmas regulares noturnas apresentaram maior percentual de abandono (10,64%), explicitando uma realidade prejudicada do ensino médio noturno, o que torna pertinente a identificação das lacunas existentes e implementação de medidas que potencializem o rendimento e a permanência dos alunos nesse período. Outrossim, vale destacar que o período diurno exibiu maior transferência (19,15%), principalmente internas, havendo uma migração dos alunos para noite. Por conseguinte, julga-se que grande parte dessa transferência seja motivada especialmente pelas exigências das atividades formais de trabalho e da gravidez.

Constata-se que ainda se há carência em dados estatísticos e de pesquisas voltada a temática investigativa, principalmente ligado as reações reproduzidas no quesito econômico, social e cultural, como também de rendimento da educação básica. Por fim, mesmo com os resultados encontrados na pesquisa se mostrarem positivos quanto a educação profissional, é imprescindível se compreender mecanismos que contribuam para a ligação estabelecida entre os cursos técnicos e o ensino regular, já que ambas precisam oferecer ao aluno uma formação holística, dispondo de melhores oportunidades para o crescimento pessoal e profissional, viabilizando melhores condições de vida ao mesmo a longo e curto prazo.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A.M.M.; GONZALEZ, W.R.C. Educação profissional e tecnológica: análises e perspectivas da LDB/1996 à CONAE 2014. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n92/1809-4465-ensaio-24-92-0719.pdf>>. Acesso em: 23 de maio de 2019.

ANDRIONI, I. Educação profissional integrada ao ensino médio: concepções e categorias fundantes. In: ARAÚJO, A.C; SILVA, C.N.N (Orgs). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017. Disponível em:<



http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/livro_completo_ensino_medio_integrado_-_13_10_2017.pdf>. Acesso em: 23 de maio de 2019.

ARAÚJO, A.C; SILVA, C.N.N. Ensino médio integrado: uma formação humana, para uma sociedade mais humana. In: ARAÚJO, A.C; SILVA, C.N.N (Orgs). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017. Disponível em:< http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/livro_completo_ensino_medio_integrado_-_13_10_2017.pdf>. Acesso em: 23 de maio de 2019.

BARBOSA, E.S.C. Ensino médio integrado e o educando: possibilidades de inserção no mercado do trabalho e perspectiva de ingresso no ensino superior. **Revista Educação por Escrito** – PUCRS, v.4, n.1, jul. 2013. Acesso em 26 de maio de 2019.

BERNARDIM, M.L; SILVA, M.R. Juventude, escola e trabalho: sentidos da educação profissional integrada ao ensino médio. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n.01, p. 211-234, Janeiro-Março, 2016. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/edur/v32n1/1982-6621-edur-32-01-00211.pdf>>. Acesso em: 24 de maio de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde Pública. **Lei nº 378 de janeiro de 1937**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1930-1949/L0378.htm>. Acesso em: 23 de maio de 2019.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 24 de maio de 2019.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008**. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm>. Acesso em: 23 de maio de 2019.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 23 de maio de 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Brasília, 2007. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 24 de maio de 2019.

CIAVATTA, M; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: < <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/45/42>>. Acesso em: 24 de maio de 2019.

DIEDRICH, V.A.; FASSINI, E. Análise quali-quantitativa da evasão escolar nos cursos técnicos do CEP- UNIVALES: um estudo de caso envolvendo quatro cursos técnicos nas áreas de saúde e tecnologia. **UNIVATES**. Acadêmico do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu 2017. Disponível em:< <https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/1897/1/2017ViniciusAntonioDiedrich.pdf>>. Acesso em 27 de maio de 2019.

ERGE, P.; LOPES, A.M. Permanência e abandono técnico integrado- Instituto Federal de Santa Catarina. **ESOCITE**, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2015. Disponível em:<



https://www.rio2015.esocite.org/resources/anais/5/1441118591_ARQUIVO_EgrePadoinARTIGOESOCITE.final.pdf>. Acesso em 27 de maio de 2019.

FRANCESCHINI, V.L.C; RIBEIRO, P.R; GOMES, M.M.F. A cor da reprovação: fatores associados à reprovação dos alunos do ensino médio. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 773-786, jul./set. 2016. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/ep/v42n3/1517-9702-ep-42-3-0773.pdf>>. Acesso em 26 de maio de 2019.

FREIRE, S.L.S.L.M; LIMA, N.R. Ensino médio articulado ao ensino profissionalizante: novas perspectivas. **HOLOS**, Ano 2012, Vol 2. Disponível em:< <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/879/535>>. Acesso em: 23 de maio de 2019.

FRIGOTTO, G. A realização da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2328100.pdf>>. Acesso em: Acesso em: 24 de maio de 2019.

GESSER, B.E.B; MARTINS, S.A. Abandono e repetência na 1ª série do ensino médio: desafios e ações. In: Secretaria de Educação do Governo do Estado do Paraná (Orgs). **Os desafios da escola pública paraense na perspectiva do professor PDE**. Caderno PDE, Paraná, 2016. Disponível em:< http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_ped_unioeste_evanizeelizabussgesser.pdf>. Acesso em: 26 de maio de 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama**. 2018. Disponível em:< <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/augustinopolis/panorama>>. Acesso em: 24 de maio de 2019.

MEGGOLARO, M; RODRIGUES, V.E. Evasão e reprovação no ensino médio noturno: perspectivas de superação dos obstáculos de aprendizagem. In: Secretaria de Educação do Governo do Estado do Paraná (Orgs). **Os desafios da escola pública paraense na perspectiva do professor PDE**. Caderno PDE, Paraná, v.01, 2016. Disponível em:< http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_ped_unicentro_marinesmeggolaro.pdf>. Acesso em: 26 de maio de 2019.

MILANEZI, M.H; SANTOS, A. Ensino integrado na perspectiva da educação para o trabalho e para vida. In: ARAÚJO, A.C; SILVA, C.N.N (Orgs). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017. Disponível em:< http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/livro_completo_ensino_medio_integrado_-_13_10_2017.pdf>. Acesso em: 23 de maio de 2019.

RAMOS, M.N. Políticas educacionais: da pedagogia das competências à pedagogia historicocrítica. In: BARBOSA, M.V; MILLER, S; MELLO, S.A. (Orgs.). **Teoria historicocultural: questões fundamentais para a educação escolar**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. v. 1. p. 59-76. Disponível em:< http://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/view/88/248/286-1>. Acesso em: 23 de maio de 2019.

ROMANELLI, O.O. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 39.ed. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2013. 271 p.



SANTOS, D.S; NADALETTI, C.L; SOARES, M.S. O ensino médio à educação profissional: avanços e desafios. In: ARAÚJO, A.C; SILVA, C.N.N (Orgs). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017. Disponível em:< http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/livro_completo_ensino_medio_integrado_-_13_10_2017.pdf>. Acesso em: 23 de maio de 2019.

SANTOS, J. A. **A trajetória da educação profissional**. In: LOPES, E. M. T; FARIA FILHO, L. M. (Org.). 500 anos de educação no Brasil. 5. ed. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2011. p. 205-224.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2007.

SEDUC. Secretaria da Educação, Juventude e Esportes. **Gerência de dados e estatísticas**. Censo da educação básica, 2016. Disponível em:<<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1vtaEiepnGQYQwJJ25S-nxDz680MzfdFds7Wys06ZcE/edit#gid=1297192554>>. Acesso em 24 de maio de 2019.

SILVA, W. A. Evasão escolar no ensino médio do Brasil. **Educação em Foco**, ano 19 - n. 29 - set/dez. 2016 - p. 13-34. Disponível em:< <http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/viewFile/1910/1044>>. Acesso em: 25 de maio de 2019.

SOARES, T.M; FERNANDES, N.S; NÓBREGA, M.C; NICOLELLA, A.C. Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 757-772, jul./set. 2015. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0757.pdf>>. Acesso em: 25 de maio de 2019.

TAVARES, A. CORSO, A.M. Trabalho e escola: relação que permeiam a escolarização do aluno do ensino médio noturno. **EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação**, 2015. Disponível :< https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18414_9657.pdf>. Acesso em 27 de maio de 2019.

CAPÍTULO 18

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO EM HISTÓRIA COMO CAMPO ESPECÍFICO DA HISTÓRIA

Moisés Pereira da Silva
Dimas José Batista
Jôyara Maria Silva de Oliveira

RESUMO

Um dos méritos do debate sobre a educação histórica, entendida como processo de desenvolvimento da consciência histórica, foi desenvolver a crítica à didática da história subsumida no processo de pedagogização, acepção estreita e pragmática que circunscreve a didática e, de modo geral, a docência em História, à instrumentalização do ensino. Essa perspectiva tem encontrado lugar privilegiado no Estágio Supervisionado Obrigatório em História, entendido, via de regra, como o tempo-lugar de exercício da teoria, esta última tão nobre quanto vulgar a primeira. Esse artigo, à medida que problematiza essa realidade, sugere, ancorado nos estudos da educação histórica e na práxis freireana, uma mudança paradigmática na compreensão do Estágio e das atividades práticas-pedagógicas próprias desse tempo-saber-experiência-prático-teórico.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio. Pedagogização. Educação Histórica.

INTRODUÇÃO

A questão fundamental que norteia a escrita desse artigo gira em torno da possibilidade do Estágio Supervisionado Obrigatório em História como objeto de estudo. Dito de outra forma, se trata de saber, sobretudo entre aqueles que se dedicam à formação em História, se o estágio nessa área pode ter algum interesse epistemológico. A resposta é em si, considerando os limites da razoabilidade, simples. O que justifica um estudo é a carência de respostas, ou seja, o problema é que justifica uma pesquisa. E nesse caso, em que pese a impressão de calma – já que no âmbito da história persiste significativa aridez de estudos sobre o estágio – talvez seja essa uma das áreas mais problemáticas, não só no que diz respeito ao campo teórico do ensino de história, mas, na perspectiva da experiência, também no campo da prática, sobretudo quando se considera as relações das instituições de ensino superior com as escolas-campo e tudo aquilo que representa o universo que as constitui, bem como a inserção do aluno-estagiário e as formas colaborativas, as resistências, os projetos e as aprendizagens que aí têm lugar. Se há problemas, resta saber se, considerando que 98% dos cursos de história no Brasil são de formação de



professore¹, seria relevante ocupar-se dos problemas da dimensão *sine quo non* da formação docente, o estágio. A hipótese nesse texto – também o fundamento dessa proposição – é que sendo a docência um ofício teórico-prático, a profissionalização passa, incontornavelmente, pela experiência desse fazer, intencionalmente planejado e criticamente refletido. No entanto, subtede-se, de determinadas posturas, que, na perspectiva dos intelectuais da história, o caráter prático do estágio constitui o móbil do óbice que lhe opõem enquanto objeto de estudo e reflexão. Essa percepção, do estágio como atividade prática e do desprezo pelo “fazer manual” não pode ser simplesmente negada e, posto que há bases para a sua demonstração, é preciso ser problematizada.

O VIL MECÂNICO

O estudo de Bendassolli e Gondim (2014) sobre os significados, sentidos e função psicológica do trabalho recua à antiguidade grega para explicar que, apesar de *ergón* e *sjolé* remeterem, respectivamente, à vontade de realização e ao caráter contemplativo das atividades próprias dos filósofos; *ponos* correspondia ao trabalho manual entendido como penalidade, dor física, dor moral e, muito próximo desse sentido, *banausia* caracterizava tarefa mecânica e humanamente degradante que era próprio das camadas populares. Aristóteles é representante exemplar dessa concepção; para ele, a educação deve se ocupar dos homens livres, “eles devem ser educados a viver no ócio para atingir a virtude da sophia, que nasce do controle do corpo e dos apetites”. (CAMBI, 1999, p. 92). Para Rossi “Aristóteles excluía os ‘operários mecânicos’ da classificação dos cidadãos e os diferenciara dos escravos só pelo fato de que atendem às solicitações e às necessidades de muitas pessoas ao passo que os escravos servem a uma única pessoa”. (2001, p. 24). Esse desprezo das artes mecânicas não foi privilégio da sociedade grega. Os estudos de Franco Cambi (1999), Moacir Gadotti (2003), Maria Lúcia de Arruda Aranha (2006), Mário Alighiero Manacorda (2002) e Luís Alberto Marques Alves (2012) têm como ponto concordantes o caráter dual da educação, dualidade que em Manacorda é caracterizada pela convicção de que “todas as atividades técnicas eram tidas como suspeitas pelos homens livres [...] portanto, “indignas de um homem livre”. (2002, p. 103). É importante recuperar, nessa conjuntura, o sentido de *liberal* e, por consequência, das chamadas *artes liberais* muito empregado, por exemplo, para se falar da educação no Brasil Colônia. Rossi explica, a esse respeito, que as chamadas artes liberais, o trívio [gramática, retórica, dialética] e o quadrívio

¹ Conforme dados do INEP de 2008 (CERRI, 2013, p.185).



[aritmética, geometria, música e astronomia] “se chamam liberais porque são as artes próprias dos homens *livres* em contraposição aos não-livres ou escravos que exercem as artes mecânicas ou manuais”. (2001, p. 23).

Essa perspectiva entre os clássicos, que situava as *artes liberais* num quadro de liberação dos homens das elites socioeconômicas das atividades entendidas como próprias dos homens pobres, ou povo comum, e, num sentido *lato sensu*, relacionava determinado saber à condição de liberdade, alcançou o século XIX e influenciou fortemente não só a educação em si, mas a história enquanto disciplina particular. Nesse contexto, significativamente aburguesado, não se tratou de negar o trabalho, mas de admitir, no campo do saber e da cultura, a sua divisão social. Uns, com base nos clássicos, se ilustram para a governança, a boa vida e para se constituírem em modelo exemplar; outros, destinatários de um saber elementar, aprendem os rudimentos para melhor servir aos objetivos da fábrica, do Estado e para a vida moral, conforme os preceitos da fé.

É importante que se tenha em conta que a negação histórica que se faz não é da atividade manual em si, mas de todo o universo que a ela se relaciona. Não porque esse tipo de atividade seja desprovida de relevância, mas porque se destinam ao conjunto da sociedade que, do ponto de vista das elites, é irrelevante. É a partir dessa acepção que se constitui, historicamente, uma hierarquização dos saberes que reflete a hierarquização das sociedades. E quando, no contexto da sociedade burguesa, o saber-fazer obteve relevância considerável foi mais uma vez para comportar distinções sociais; dessa vez entre os que sabiam fazer, especialistas, e os não-especializados. Mas não qualquer saber fazer. O saber fazer diretamente ligado às *ciências do progresso*, ou seja, daquelas que atendiam às demandas mais urgentes da fábrica e da saúde física e financeira dos patrões. É nessa conjuntura que Paolo Rossi (2001) demonstra como a superação do preconceito contra o *vil mecânico* foi fundamental para o progresso da ciência moderna. É por este ângulo, segundo Rossi, que se deve entender o elogio das mãos nos textos de Giordano Bruno, bem como a defesa das artes mecânicas de Bacon e Descartes. Essa fenda abriu caminho para “uma nova consideração do trabalho, da função do saber técnico, do significado que têm os processos artificiais de alteração e transformação da natureza”, o que, entende Rossi, implicou na alteração de uma imagem milenar da ciência e produziu, gradativamente, “o fim de uma distinção de essência entre o conhecer e o fazer”. (2001, pp. 24,25).

É nesse cenário que alguns pesquisadores (NADAI, 1993; BRUTER, 1997; FONSECA, 2006; GASPARELLO, 2004; BITTENCOURT, 1990; 1993; 2018) situam a história enquanto



disciplina escolar a partir do currículo das humanidades clássicas no século XIX. Também a história passa a ser uma ciência especializada. Para Elza Nadai “a história como disciplina escolar autônoma surgiu no século XIX, na França, imbricada nos movimentos de laicização da sociedade e de constituição das nações modernas”. (1993, p. 144), a especialidade da história, nesse contexto, é a educação cívica, que significava legitimar a ordem política e social da nação e de seus dirigentes “e inculcar nos membros da nação vistos, então, mais como súditos do que como cidadãos participantes o orgulho de a ela pertencerem, respeito por ela e dedicação para servi-la”. (LAVILLE, 1999, p. 126). Esse marco temporal diz respeito à sistematização daquilo que podemos chamar de disciplina escolar, não negação da ausência de conteúdos de história nos currículos de ensino desde tempos pretéritos, como foi o caso da *história profana* das escolas jesuíticas no Brasil do século XVI. O que importa pontuar, tendo o século XIX como marco temporal, é que a disciplinarização da história fez-se na perspectiva dualista de valorização do discurso científico e com ajustes de seus objetivos ao projeto de educação em curso naquele momento, educação que se traduzia em ilustração para as elites, que precisavam se qualificar na arte da governança e noções rudimentares de saber para as classes populares, bastando a estes o suficiente para desenvolver atividades manuais, quase sempre desprezadas pelas elites ilustradas.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO VIL MECÂNICO DA HISTÓRIA

No que diz respeito à produção histórica e ao seu ensino, certamente foi esse o campo privilegiado da distinção de classe; do entendimento sobre que tipo de educação para cada grupo e, sobretudo, a partir do controle da educação pelo Estado, de um projeto de ensino da história que fosse útil aos propósitos das elites encasteladas no poder. É nessa perspectiva a avaliação de François Furet ao considerar que, a partir do século XIX, a presença da história nos currículos de ensino no mundo ocidental se justificou pela necessidade de afirmação dos Estados Nacionais. A constante revivificação da “guerra das narrativas”, usando expressão de Christian Laville (1999), demonstra a permanência do caráter missionário da história, a quem se impõe um discurso e uma atmosfera científicista abstrata, em muitos casos desvinculada da realidade e, quase sempre, no caso do seu ensino, alheia à natureza da docência, o que fica ainda mais evidente quando se trata do Estágio Supervisionado, a quem muitos professores chamam de primo pobre das demais disciplinas do currículo de História.

A História é a ciência, seja enquanto produção de uma narrativa, seja enquanto aderência à narrativa, estratégica na constituição do sentido de progresso da humanidade, ao mesmo tempo em que é também, por excelência, a “árvore genealógica das nações europeias e da



civilização de que são portadoras” (Furet, 1986, p.135). Na consecução desse projeto, a exemplo do Brasil, ensinava-se uma “exclusiva da elite branca, voltada para a Europa e para a mestiçagem da raça brasileira. A serviço dessa história punha-se um currículo humanístico, signo da pertença à elite”. (MATHIAS, 2011, p. 42).

A história à medida que luta por um lugar ao sol, no conjunto das ciências, e o seu estabelecimento enquanto disciplina de ensino, não tem como horizonte de expectativa pensar como se ensina história ou como se aprende história. A preocupação sobre o ensino fica relegada à pedagogia, e no campo da pedagogia, se diz como se deve ensinar cada vez de acordo com discussões do campo da psicologia. Essa é, aliás, uma outra perspectiva que não pode ser ignorada na reflexão sobre o Estágio Supervisionado em História, a que considera o estágio um fenômeno geral que pode, indistintamente, se reproduzir em todas as áreas da educação, cabendo, em consequência, à pedagogia pensa-lo. Trata-se da mesma compreensão, até pouco tempo majoritária, que entendia a didática da histórica como campo pedagógico, pedagogia nesse caso, confundida com instrução. O fenômeno geral que encerra a compreensão do estágio, nesse caso, é do seu entendimento circunscrito aos limites da prática.

É a acepção simplista do aprender-fazer-fazendo que ganhou espaço a partir das reformas educacionais da década de 1930 e reforçou-se nas reformas educacionais tecnicistas dos governos autoritários que estiveram no poder entre as décadas de 1960 a 1980. Nessa acepção, uma boa teoria forma o bom professor, de teoria. Na prática, esse professor idealizado tem existência breve. No dia em que o graduando precisa ir à escola-campo realizar o estágio termina por descobrir que, na prática, a teoria é outra. Outros são os casos em que as disciplinas de ensino, incluindo aí o Estágio, são entregues aos departamentos de educação porque, nesse entendimento, não seriam do campo da história. Nesse caso, a teoria é da história e a prática da pedagogia, nada mais representativo do velho modelo 3+1. Isso demonstra como a história, no seu histórico esforço de se provar científica, tem marginalizado, e por isso se afastado, daquilo que não se classifica como reino da teoria. Esse é o problema que se interpõe ao Estágio em História enquanto processo qualitativo. Mas a dualidade teoria e prática tem história, é preciso revisita-la.

Os estudos sobre formação de professores (BITTENCOURT, 2004; CERRI, 2013; FENELON, 1983; FERREIRA, 1983; FONSECA, 2003; FREIRE, 1997; SCHMIDT, 1998; SILVA, 2001) têm indicado que essa formação, no nosso caso do professor de História, guarda estreita relação com dada concepção de educação – e no caso em discussão, de história. E nesse caso, o perfil docente ideal era do professor capaz de promover a formação cívico-moral de



sujeitos aptos a servir a pátria e guardar os preceitos morais da fé católica. Nessa acepção, Silva (2001) avalia que da criação das escolas normais até a primeira metade da República, com poucas resistências, a questão na formação docente não era o domínio teórico, mas as qualidades morais que aproximava a figura do mestre ou mestra à figura religiosa. Os regulamentos definiam o perfil ideal privilegiando características como reconhecida moral, vida social regrada e socialmente comprovada. O que havia anterior a isso era o magistério confundido com sacerdócio; sacerdócio em sentido literal – de padres-mestres – e sacerdócio no sentido de vocação ao trabalho de caridade, muito comumente passando-se por uma entrega maternal de mulheres que se dedicavam ao ofício e a ele estavam devotamente presas. Essa história, científica, filha do século XIX, não pretende ser objetiva apenas em seus métodos, mas também nos seus propósitos, ou seja, naquilo que se pretende alcançar com dada narrativa histórica.

Paradoxalmente, do ponto de vista da competência teórica, de domínio dos saberes históricos, a formação do professor era precária. E se, no contexto de uma ciência histórica transplantada da Europa que aqui, entre outras coisas, viabilizou a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, IHGB, a formação teórica do professor era incipiente, ainda mais frágil era o que poderíamos chamar de formação prática. Criadas ainda no século XIX, a primeira delas em 1835 em Niterói-RJ, na chamada Escola Normal, dedicada à formação de professoras, o preparo intelectual do professor não era uma preocupação efetiva. Essas escolas, que pretendiam disseminar a civilidade pela adequação à ordem e à moral católica, tinham um currículo enciclopédico com pouco conteúdo sobre ensino e aprendizagem propriamente.

O novo só pode ser reconhecido como tal enquanto distinto do velho, em relação ao qual se opõe e se propõe alternativa. A partir da década de 1930 o Estado se propôs signatário do novo, inclusive no campo educacional. Para Schueler e Magaldi o esforço de produção de uma memória reificadora da ação republicana no campo da educação passou pela representação da Primeira República “tomada como marco zero, lugar de origem da escolarização elementar e das políticas de institucionalização, disseminação e democratização da educação escolar no Brasil”. (2009, p. 33). É nesse sentido que a Nova República, a partir do que ficou conhecido como Escola Nova, propôs um movimento de renovação do ensino unificando o currículo e propondo um modelo de formação de professores significativamente mais preocupado com as questões do ensino e da aprendizagem. Nesse modelo a psicologia da aprendizagem e as técnicas de ensino ganharam destaque. A exemplo, o Decreto-Lei 1.190/39 criou o curso de Pedagogia, que formava o bacharel em 3 anos e, com mais 1 ano de estudo de Didática, formava



o professor. Era a formalização da dualidade, tendência que tem caracterizado a formação dos professores de história até hoje.

Esse cenário se agravou com a reforma universitária de 1968 que aprofundou a separação entre conhecimento teórico específico e conhecimento didático genérico à medida em que estabeleceu espaços institucionais separados, nas universidades, para cada uma das partes da formação, sendo que as práticas de ensino, incluindo os estágios, foram transladadas para as faculdades ou departamentos de educação. Isso colaborou para a constituição de um imaginário que entendia o saber pedagógico como complemento a ser cursado, a contragosto, como o cumprimento de uma exigência formal que, efetivamente, estava desligada do curso de história. Depois da reforma de 1968, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971, Lei 5.962/71 deu sequência a essa lógica criando as licenciaturas curtas, situação em que a formação didática resumia-se, em muitos casos, a três meses de estudo. Esse desenho curricular respondeu à visão dominante do campo científico, no qual a perspectiva didática significava algo completamente externo à história como ciência, correspondendo às ideias de transposição didática ou seja, transporte, tradução, aplicação ou intermediação do conhecimento produzido pela história. O professor primeiro aprende história, a ciência histórica, depois, nos departamentos de educação aprendia, geralmente a partir de técnicas de ensino, como ensinar história. Nota-se, assim, que a lógica com que se tem pensado o Estágio dentro dos colegiados, é a mesma com que se pensou, e ainda se pensa, a didática da história, subsumida na pedagogia e caracterizada pelas metodologias de instrução.

A pedagogização da didática, e no caso em discussão aqui, também pedagogização do estágio supervisionado obrigatório em história, não é privilégio da educação brasileira. É a partir da crítica a essa instrumentalização tecnicista do ensino de história na Alemanha que Rüsen propõe uma didática da história alternativa à didática pedagogizada. Longe de ser uma crítica à pedagogia, a proposta de Rüsen procura apenas situar a didática da história no seu campo próprio, ou seja, a ciência histórica. A pedagogização da didática da história implica o seu estranhamento em relação ao trabalho dos historiadores e à própria história – e para esse entendimento baste que se fique claro que pedagogos não são historiadores – significa, em última instância, a didática circunscrita à condição de “ferramenta que transporta conhecimento histórico dos recipientes cheios de pesquisa acadêmica para as cabeças vazias dos alunos” (RÜSEN, 2006, p. 8), sendo o professor e suas técnicas de ensino o agente desse processo passivo e limitado de ensino.



Essa perspectiva instrumental –no horizonte da didática e da prática de ensino – está estreitamente ligada à ideia de transposição didática do teórico da educação francesa ligado à matemática Yves Chevallard. Para ele, os conteúdos de ensino produzidos nos espaços de referência², sofrem “um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O ‘trabalho’ que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática.” (Chevallard, 1991, p.39). Como o título da obra em francês indica, a transposição didática é a passagem del saber sabio al saber enseñado, ou seja, daquilo que os pesquisadores produzem àquilo que as escolas consomem. Essa concepção pragmática e autoritária tem sido aceita sem muita discussão em muitos espaços, inclusive quando esses espaços de referência, por suas distâncias em relação às bases –inclusive as escolas-campo – não sabem da riqueza criativa da escola e da diversidade da cultura escolar fomentada em seu interior.

Pensar o ensino e a aprendizagem em história como desenvolvimento da consciência histórica significa conceber o ensino e aprendizagem como processo criativo, dialógico e significativo é alternativa ao caráter apassivado que nada tem a ver com o cotidiano escolar. Ademais, a ideia é que “a mesma epistemologia que orienta os pesquisadores em seus trabalhos pode alimentar as reflexões em práticas de sala de aula, assim como essas práticas de sala de aula podem suscitar transformações da historiografia”. (ANHEIM e GIRAULT apud. ALVES, 2016, p. 11). Para o historiador francês André Chervel (1999) a escola é um espaço que, embora admita alguma transposição, é marcada pela criatividade e pela resignificação daquilo que lhe é apresentada. A transposição pressupõe uma fórmula para o ato de ensinar e quanto mais próximo dessa fórmula ideal, tanto melhor será o professor. E o que é o estágio nessa acepção? O espaço tempo de assimilação das fórmulas de transposição de conteúdos que, em muitos casos, o próprio estagiário desconhece.

O estágio tem sido pensado no mesmo âmbito da didática, ou seja, como assunto de pedagogos. Assumir a didática e o estágio como objetos da história e, por consequência dos historiadores, é, antes de tudo, admitir que não havendo fórmulas para o trabalho docente, “a Didática da História deve estar, e ser pensada, conjuntamente com o trabalho do historiador e afastar-se de uma pedagogização que privilegiando o destinatário, esquece a epistemologia do conteúdo, a natureza da mensagem e a identidade disciplinar”. (ALVES, 2016, p. 11). Mas isso

² Espaços de referência, para Yves Chevallard, são os institutos, universidades e outros centros ocupados por pesquisadores que produzem o saber de referência que, depois, é adaptado pelo professor e apresentado aos alunos. A didática, nesse sentido, é um processo de acomodação, mas nunca a possibilidade de criação e de intervenção.



também é, no que diz respeito ao estágio, assumir que esse é momento privilegiado da formação, inclusive identitária, do professor de história. É preciso, portanto, superar esse imaginário secular que dicotomiza formação teórica e formação prática. É preciso, pois, dizer que embora pedagogos possam pensar o estágio em história, o estágio em história é um tema da história e não da pedagogia. E para quem possa divergir, os números são muito representativos.

Fundada em outubro de 1961, a Associação Nacional de História, ANPUH, se pretende associação civil representativa dos professores e pesquisadores de história. Pela importância que ocupa, inclusive pelo simbolismo da sua interlocução com os profissionais da área e com o Estado, pareceu razoável que se buscasse, a partir de seus anais, como se situa a discussão sobre o Estágio Supervisionado Obrigatório em História nos eventos que organiza. Escolheu-se o período entre 2009 e 2019, um intervalo temporal de 10 anos. Verificando os registros³ se constatou que nesse período de uma década não houve um único Simpósio Temático, Minicurso ou Grupo de Trabalho, GT, que se propusesse discutir o Estágio Supervisionado. Entre 2009, quando ocorreu o 25º Simpósio Nacional de História, e 2019, ocasião do 30º Simpósio Nacional de História, foram 21 apresentações em Simpósio Temático discutindo Estágio em História⁴. Do total de trabalhos apresentados, 90,48% eram produtos de reflexões de professores universitários sobre suas experiências docentes nas disciplinas de Estágio Supervisionado em cursos de História. Esse número pode parecer alto, mas se perde na imensidão das discussões quando considerada a grandiosidade numérica das discussões oportunizadas pela ANPUH nesse intervalo de tempo. Entre 2009 e 2019 os encontros nacionais somaram 757 Simpósios Temáticos, dos quais nenhum tinha Estágio como tema ou foco. Como os ST ocorrem, via de regra, com um número mínimo de 20 inscritos e um número máximo de 34, podemos supor razoável uma média de 27 apresentações por Simpósio Temático e uma média de 20.439 apresentações de trabalhos nos encontros nacionais da ANPUH nesse intervalo de dez anos. Então, de mais de 20 mil apresentações, apenas 21 discutiam Estágio Supervisionado em História. Como, nessa pesquisa, não foi somado o número exato de apresentações em cada ST, o total de apresentações é apenas uma média, não um número exato. Mas, embora 20.439

³ É importante observar que nessa relação de Simpósios Temáticos aprovados por evento já estão excluídas aquelas propostas com inscrições inferiores ao mínimo permitido.

⁴ As apresentações se deram em Simpósios Temáticos que, sob diferentes títulos, discutiam ensino de história. Para anos com maior número de ocorrências, como os anos de 2019, 2017 e 2013, a mesma temática teve lugar em simpósios temáticos diferentes, o que indica o caráter deslocado destas discussões. Houveram 4 apresentações de trabalho em 2019; 7 em 2017; 3 em 2013; 2 em 2011 e apenas 1 apresentação de trabalho sobre estágio em história em 2009.



apresentações não seja um número exato, em termos de quantitativo de apresentações, 21 apresentações discutindo estágio é um dado certo. A imprecisão, em termos absolutos não deixa de ser precisa na demonstração do quanto o estágio é marginalizado nesse espaço especializado na discussão sobre produção histórica, formação de professores e ensino de história.

Ainda problematizando, não os números, mas a perspectiva que eles indicam, recorreu-se ao banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES⁵. Essa pesquisa apresentou certa complexidade e requereu o uso de refinamento no sistema de busca⁶. Nesse caso, para a busca por “estágio supervisionado obrigatório em história”⁷ não houve qualquer resultado. Refazendo a busca com as expressões “estágio supervisionado em história” e “estágio em história” não houve ocorrência de registros. A alternativa foi refinar para apenas “estágio supervisionado” e delimitar um lapso temporal, entre 2013 e 2017, buscando por teses e dissertações separadamente, de modo a viabilizar a análise dos resultados. Dessa opção o sistema reportou 283 dissertações e 136 teses cujos títulos remetiam diretamente ao Estágio Supervisionado. Mas não em história. Em história já se sabia – pelos refinamentos sem resultados com os termos “estágio supervisionado em história”, “estágio supervisionado obrigatório em história” e “estágio em história” – que não havia uma única pesquisa a nível de mestrado ou doutorado nesse período que tivesse como objeto o Estágio supervisionado em História. Mas, nas diversas áreas do ensino, bem como de áreas como saúde e engenharias, houve vários registros de pesquisa. Predominou a educação com 45,22% das pesquisas de Estágio; linguagem, a segunda área com mais ocorrências⁸ correspondeu a 12,36% e serviço social, a terceira, com 8,48% das pesquisas. É importante esclarecer que na análise dos dados das pesquisas de doutoramento não houve mudança

⁵ O bando de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, foi criado em 2001 e desde então se constituiu em importante fonte de informação sobre as pesquisas realizadas junto aos programas de pós-graduação stricto sensu das instituições de ensino superior no Brasil.

⁶ A pesquisa, realizada no início de agosto de 2020 com o tema Estágio Supervisionado em História reportou 1.137.744 de dados. Logo ficou claro que o sistema considerava cada palavra isoladamente, de modo que independe do uso da expressão Estágio supervisionado em história, ou em geografia, química ou qualquer outra área, o resultado seria muito aproximado. A exemplo, na mesma data, a busca por Estágio Supervisionado em Educação o resultado 1.137.832 resultados, uma diferença de 88 dados. As mesmas pesquisas, como a de Cunha (2010) e de Cabral (2015), embora da área de biologia e química respectivamente, se repetiam em todos as alternativas de busca, fosse de história, educação ou biologia. A alternativa foi escolher uma temporalidade e, dentro desse espaço temporal, buscar estágio supervisionado utilizando aspas como forma de circunscrever a busca aos termos específicos na forma como estavam escritos.

⁷ Como nas ferramentas de busca online, a exemplo do google, o uso de aspas restringe a busca aos termos exatos utilizados na pesquisa.

⁸ Embora Educação e Serviço Social tenham sido consideradas isoladamente, Linguagem encerra aqui também as suas subáreas, como Estudos da Linguagem; Letras; Letras e Linguística; Letras, Linguagem e Identidade; Língua e Cultura; Linguagem e Representação; Linguística e Linguística Aplicada.



significativa, as áreas de educação, com 39,70%, linguagem⁹, com 15,44% e serviço social, com 7,35% das pesquisas, continuaram concentrando o maior número de ocorrências.

É intrigante que exista registros de pesquisas *stricto-sensu* sobre estágio supervisionado em tecnologia da informação, psicologia, políticas públicas, odontologia, engenharia e nas licenciaturas em química, artes, física, ciências, matemática, pedagogia, biologia, dentre outras áreas, exceto ensino de história. O que estes dados indicam é que o Estágio Supervisionado Obrigatório em História, e aí pode ser incluso o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, PIBID, e o Programa de Residência Pedagógica tudo aparentemente resolvido, repousam a paz dos cemitérios. Se problema há, não parece interessar aos historiadores.

É preciso considerar, nessa calmaria, a suposição de que os problemas do estágio, quando os há, sejam problemas do aluno-estagiário, em outros termos, da sua disponibilidade de tempo, da sua relação com a escola-campo, da sua preparação para as fases do Estágio, sobretudo a regência, e, por fim, teria caráter subjetiva sua identificação, ou não, com a docência. Mesmo que fosse esse o caso, e entende-se aqui que não é, ainda teria importância capital encontrar viabilidades a estes desafios interpostos no caminho do aluno. Não sendo problema do aluno, embora também dele, é um problema dos colegiados das licenciaturas em história. Não é razoável supor, no entanto, que a excelência da formação docente possa prescindir da vivência, no Estágio, da experiência teórico-prática.

É recorrente na parca literatura do Estágio em História, a exemplo dos estudos organizados por Silva (2011); Rossato et alii (2012); Rossato e Oliveira (2015); Oliveira e Cubas (2019) e Azevedo (2017), o reconhecimento do desafio, quase dramático quando nos relatos dos graduandos da Licenciatura em História, para a sua realização. Esses relatos de experiência discente não deixam dúvida quanto ao mar de incertezas em torno dessa experiência. Não raro, a escola-campo se revela espaço privilegiado do desconhecido e do estranhamento. Inseridos no contexto das escolas, às vezes com um projeto de ensino/intervenção concebido à revelia da escola, os estagiários experimentam a angústia de lidar com a complexidade dos conflitos, dos projetos e da cultura escolar tendo ao alcance ferramentas que não se encaixam nessa complexidade. Percebem, então, que o mais elementar da experiência escolar, a aula, é atravessada por uma multiplicidade de fatores e que desses fatores decorre a sua possibilidade efetiva. Para além dessas questões gerais, e preliminares, as

⁹ Considerou-se como subárea Inglês; Letras; Linguística; Linguística Aplicada e Linguística e Cultura.



práticas de intervenção, especialmente a fase de regência, põe o estagiário frente a outros desafios próprios do campo da história, como o acerto do seu projeto de educação¹⁰ e as demandas da comunidade escolar, relação atravessada pelo currículo que, imposto aos alunos como o uniforme e os horários, pode também constituir problema e, por isso, pode requerer reinvenção. Reinvenção do currículo não sugere que o estagiário deva propor conteúdos de ensino diverso daquilo que consta no programa da professora ou professor responsável pela turma. Reinvenção é a possibilidade de que esses conteúdos possam, pela contextualização, ser pensados a partir do mundo dos viventes¹¹.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O ESTÁGIO COMO OBJETO EPISTEMOLÓGICO

O estágio, assim como a didática, precisa ser pensado como campo da história e não da pedagogia. Já disse em outro momento que “a educação histórica, tal como a propõe Rüsen, é a possibilidade de que a história seja alguma coisa além da mera ilustração” (SILVA; OLIVEIRA, 2019, p. 238) e o estágio requer a superação dessa dicotomia em que a prática está subsumida na instrumentalização pedagógica pela ausência de relação com a teoria – ilustração – e, do mesmo modo, a teoria não encontra sentido prático – e por isso perde o sentido – por não conseguir tocar o chão dos vivos.

Mais do que cobrar do aluno estagiário um projeto de ensino – é paradoxal o projeto de ensino preceder o próprio ato de estagiar – é preciso haver um Projeto de Estágio. Projeto de Estágio que não pode ser confundido com o modismo pretérito da pedagogia de projetos, mas que indique, claramente, qual o lugar do Estágio na licenciatura em História, como se deve proceder à cada fase do Estágio e qual o perfil de egressos do curso de História esse estágio deve privilegiar. As experiências remuneradas com bolsas¹² não podem prescindir o Estágio Obrigatório, ao qual se submetem a maioria dos alunos.

¹⁰ Projeto de educação diz respeito ao entendimento do que seja a educação histórica e, admitindo que não seja para a mera ilustração, para quais fins ela serve. É, em última análise, a educação pensada como ato político bem ao modo freireano.

¹¹ O projeto Recriando Histórias das professoras Maria Auxiliadora Schmidt e Tania Garcia Braga (2005) é um bom exemplo dessa reinvenção. As professoras relatam que, tomando como referência os princípios da didática da história, desenvolveram, com alunos da educação básica, um trabalho com fontes históricas a partir de arquivos familiar. Nesse caso, os arquivos possibilitaram o trabalho com vários temas históricos próprios do programa disciplinar da escola, ao mesmo tempo em que, duplamente, ajudou os alunos a se pensarem sujeitos da história e desenvolverem noções sobre o processo de produção do saber histórico.

¹² Sobre o PIBID, Gimenes e Pimenta (apud Pimenta e Lima (2019) chamam atenção para problemas silenciados na relação Estágio x PIBID. Acreditam que é preciso ouvir o que pensam e refletir sobre o que pensam os alunos, em geral, sobre a dualidade estágio x PIBID. Do mesmo modo, além da escuta sobre o que pensam os docentes das escolas-campos não pibidianos, resta ainda avaliar a recepção destes à proposta do Estágio. Importa também pensar os resultados da experiência do PIBID, discutindo a inserção profissional dos egressos do programa, se ocorreu e em que espaços.



Os teóricos da educação deram uma grande contribuição ao Estágio em História ao indicarem problemas que parecem atravessar as distintas experiências de Estágio, como a dicotomia teoria e prática. Vários estudos (PIMENTA e LIMA, 2005/2006; BARREIRO e GEBRAN, 2006; ALMEIDA e PIMENTA, 2014; PONTUSCHKA, 1991; REGO, 1992; KULCSAR, 1991; KENSKI, 1991; FAZENDA, 1991) convergem nessa assertiva. É consensual nestes trabalhos a insuficiência para a formação docente da prática como imitação de modelos e da prática como instrumentalização técnica, o que foi um avanço histórico nas reflexões sobre o Estágio. Mas o problema da dicotomia, reconhecido como persistente, inclusive no campo da história, não se resolve apenas com a aplicação do conceito de *práxis*, pelo menos não na formação de professores de história. É preciso pensar o estágio a partir da história, da natureza da sua produção, da sua aprendizagem e, conseqüentemente, do seu ensino. É preciso superar o isolamento entre as disciplinas teóricas e a prática de ensino – seria muito rico que a carga horária de prática de ensino das disciplinas pudesse ser tempo privilegiado de diálogo entre essas disciplinas e o Estágio Supervisionado. Por fim, resta dizer que, não havendo receita pronta, há pelo menos a certeza de que a solução dos problemas do Estágio passa, necessariamente, pelo estudo interessado e responsável destes problemas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido. *Estágios supervisionados na formação docente*. São Paulo: Cortez, 2014.

ALVES, Luís Alberto Marques. História da educação: uma introdução. Porto: FLUP, 2012. _____ . Epistemologia e Ensino da História. *Revista História Hoje*, v. 5, nº 9, 2016, pp. 9-30.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 2006.

AZEVEDO, Crislane Barbosa de (Org.). *Docência em história: experiências de estágio supervisionado e formação do professor-pesquisador*. Natal: EDUFERN, 2017.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Ed. Avercamp, 2006.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2004. Col. Repensando o ensino.

_____. *Pátria, civilização e trabalho*. O ensino de História nas escolas Paulistas. São Paulo: Loyola, 1990.

_____. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.13, n.25/26, p.193-221, ago. 1993.



_____. Reflexões sobre o ensino de História. *Estudos Avançados*. 32 (93), 2018, pp. 127-149.

BENDASSOLLI, Pedro F.; GONDIM, Sonia Maria Guedes. Significados, sentidos e função psicológica do trabalho: Discutindo essa tríade conceitual e seus desafios metodológicos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, vol. 32, (1), 2014, pp. 131-147.

BRASIL. *Decreto-Lei 1.190*, de 4 de Abril de 1939. Rio de Janeiro, 1939.

_____. *Lei Federal 5.962*, de 11 de agosto de 1971. Brasília, 1971.

BRUTER, A. Entre rhétorique et politique: l'histoire dans les collèges jésuites au XVII e siècle. *Histoire de l'Éducation*, Paris, n.74, p.59-88, mai 1997.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CERRI, Luís Fernando. A formação de professores de história no Brasil: antecedentes e panorama atual. *História, histórias*. Brasília, vol. 1, n. 2, 2013.

CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Teoria & Educação, n. 2, 1990, p. 177-229.

CHEVALLARD, Yves. *La Transposicion Didactica: del saber sabio al saber enseñado*. Argentina: La Pensée Sauvage, 1991.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; PICONEZ, Stela C. Bertholo (Org.). *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1991.

FENELON, Déa Ribeiro. *A formação do profissional de história e a realidade do ensino*. Cadernos Cedes. São Paulo: Cortez, 1983.

FERREIRA, Eunice Freitas. Licenciatura de curta duração: solução emergencial ou definitiva? *Sitientibus*, Feira de Santana, 2(3), jul-dez 1983, p.155-163.

FONSECA, Thais Nivia de Lima. *História & Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizagens*. 11ª ed. Campinas: Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'água, 1997.

FURET, François. *A oficina da História*. RODRIGUES, Adriano D. (Trad.). Lisboa: Gradiva, 1986.

GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2003.

GASPARELLO, Arlete Medeiros. *Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu, 2004.

KENSKI, Vani Moreira. *A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados*. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; PICONEZ, Stela C. Bertholo (Org.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1991.



KULCSAR, Rosa. *O estágio supervisionado como atividade integradora*. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; PICONEZ, Stela C. Bertholo (Org.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1991.

LAVILLE, Christian. *A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História*. Christian Laville. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 19, nº 38, p. 125-138. 1999.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 2002.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. *O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica*. *História Unisinos*. Vol. 15 Nº 1 - janeiro/abril de 2011.

NADAI, Elza. *O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas*. *Revista Brasileira de História*, São Paulo: v. 13, n 25/26, pp. 143-162, set. 92/ago. 93.

OLIVEIRA, Nucia Alexandra Silva de e CUBAS, Caroline Jaques (Org.). *Experiências do ensino de História no Estágio Supervisionado*. Vol. 4. São Paulo: Paco Editorial, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda?* *Revista Brasileira de Educação*. V. 24, Rio de Janeiro, 2019, pp. 1-20.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência: diferentes concepções*. *Revista Poiesis*, vol. 3, n 3-4, 2005/2006, pp. 5-24.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. *A Formação Inicial do Professor de Geografia*. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; PICONEZ, Stela C. Bertholo (Org.). *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*. Campinas, São Paulo: Papiros, 1991.

REGO, Marion Villas Boas Sá. *A teoria na prática é outra: estágio supervisionado nos cursos de formação de professores*. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1992.

ROSSATO, Luciana et alii (Org.). *Experiências do ensino de História no Estágio Supervisionado*. Vol. 2. Florianópolis: Editora UDESC, 2012.

ROSSATO, Luciana; OLIVEIRA, Nucia Alexandra Silva de. (Org.). *Experiências de Ensino de História no Estágio Supervisionado*. Vol. 3. Goiânia: X da Cultura, 2015.

ROSSI, Paolo. *O nascimento da ciência moderna na Europa*. ANGONESE, Antônio (trad.). São Paulo: Edusc, 2001.

RÜSEN, Jörn. *Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão*. Tradução de Marcos Roberto Kisnick. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 7-16, jul.-dez. 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga Garcia. *A formação da consciência histórica de alunos professores e o cotidiano em aulas de história*. *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. *Educação escolar na primeira república: memória, história e perspectivas de pesquisa*. *Tempo* [online]. Vol.13, n.26, 2009, pp.32-55.



SILVA, Cristiani Bereta da (Org.). *Experiências do ensino de História no Estágio Supervisionado*. Vol. 1. Florianópolis: Udesc, 2011

SILVA, Moisés Pereira; OLIVIERA, Jôyara Maria Silva de. A docência no sistema modular de ensino da rede pública do Pará e a biografia do padre Josimo Moraes Tavares: perspectivas teórico-práticas para a educação histórica. *Revista História Hoje*, v. 8, nº 16, p. 234-255 – 2019

SILVA, Vivian Batista da. *História de leituras para professores: um estudo da produção e circulação de saberes especializados nos “manuais pedagógicos” brasileiros (1930-1971)*. São Paulo: FEUSP, 2001. Dissertação de Mestrado.

CAPÍTULO 19

A IMPORTÂNCIA DO PROJETO INTERDISCIPLINAR NA FORMAÇÃO DO ALUNO DO CST EM GESTÃO DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO

Jeniffer Oliveira da Silva
Mateus Carvalho Dias
Monique Silva Santos
Nailton Santos de Matos

RESUMO

A interdisciplinaridade tem como finalidade superar todo e qualquer enfoque fragmentado do mundo e da realidade que nos cerca no processo de ensino e aprendizagem. Assim, a interdisciplinaridade pressupõe novos questionamentos e buscas, visando compreender a própria realidade em sua complexidade. Sendo assim, o processo de formação docente exige discussões sobre os desafios atuais presentes na sociedade contemporânea, possibilitando que professores e alunos superem a postura positivista da fragmentação e articulem os saberes na resolução de problemas. Esta pesquisa exploratória tem como objetivo analisar a percepção que os alunos têm sobre a importância da atividade de projeto interdisciplinar (AAP) no curso de Gestão de T.I da Fatec Barueri. A proposta deste trabalho é verificar se o desenvolvimento das atividades da AAP contribui efetivamente para a formação diferenciada dos alunos do curso de Gestão de T.I da Fatec Barueri. Tomando como objeto de pesquisa o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e embasado em teóricos que tratam deste assunto a pesquisa busca identificar também como orientadores da AAP e os alunos concebem a sistematização destas atividades ao longo dos semestres em que elas são desenvolvidas. A coleta de dados se deu por meio de questionários constituídos por uma série ordenada de perguntas que objetiva levantar opiniões e expectativas dos discentes e dos professores na condução e elaboração dos projetos de AAP na Fatec Barueri. A pesquisa é significativa por oferecer uma representação das situações vivenciadas que podem apontar novas diretrizes e/ou a necessidade de se repensar metodologias na condução desta atividade importante na formação de um discente na educação tecnológica. O estudo evidenciou que o projeto interdisciplinar tem sido proposto como uma prática de pesquisa que permite conexões entre diversos saberes e entre diferentes formas de aplicações para solução nas diferentes organizações.

PALAVRAS-CHAVE: Interdisciplinaridade. Gestão da tecnologia da informação. Cursos tecnológicos. Atividade Autônoma de Projetos.

INTRODUÇÃO

Ingressar no ensino superior é de grande importância para alguém que procura ingressar no mercado de trabalho, pois é a chance de garantir um emprego digno e certa estabilidade no mercado de trabalho, a partir de uma formação que atenda às demandas profissionais em uma sociedade em constante transformação. A busca pelo primeiro emprego ou por uma especialização em determinada área faz com que os cursos tecnológicos ganhem espaço dentre as escolhas de curso no ensino superior. Muitas pessoas optam em fazer um curso tecnológico



porque é mais rápido e direto na área desejada de estudo. Exemplos disso são os cursos de Gestão de marketing, Gestão de Tecnologia da Informação, entre outros.

De acordo com Portal Brasil que analisa o Censo 2020, o Brasil registrou 8.680.354 milhões de estudantes matriculados em instituições de ensino superior e, atualmente, o Brasil tem 2.457 instituições que oferecem mil cursos de graduação. O censo revelou que 1.435.197 alunos foram matriculados em cursos de tecnologias nas mais variadas áreas. A área de negócios foi responsável por 55,5% das matrículas realizadas. Os cursos tecnológicos representam 26% das matrículas na educação superior. Os de bacharelados e de licenciatura participam com 55% e 19%, respectivamente.

Para que o aproveitamento do aluno nas instituições de ensino superior seja positivo, suas habilidades precisam ser bem desenvolvidas para poder gerar benefícios na sua vida profissional. Para isso, são desenvolvidas atividades de Projetos Interdisciplinares, por meio das quais problemas e situações de tomadas de decisões são simulados, para aproximar os alunos dos desafios e das novas demandas do mercado.

Os Projetos Interdisciplinares são atividades que devem capacitar o aluno para acrescentar maior utilidade sobre o conteúdo desenvolvido em classe e aplicá-lo em atividades práticas para prepará-lo para o mercado de trabalho. Porém, muitas vezes isso não parece ser o suficiente. Por falta de especialização e de mão de obra qualificada, muitas vagas de líderes não são preenchidas e, quando são, muitas vezes, não são preenchidas com bons líderes, apenas por pessoas que conhecem o processo.

Trabalhar com tecnologia, nos dias atuais, tornou-se um desafio. A necessidade de atualização de conhecimento fez com que o mercado tecnológico crescesse e desenvolvesse rapidamente, trazendo consigo a necessidade de mão de obra qualificada, que possibilite os profissionais de atuarem de modo eficiente e inovador, em um contexto de atuação que exige constante especialização.

Os dados da pesquisa Global CEO Study 2010, realizada pela IBM, apontam que 50% dos CEOs brasileiros revelaram que a falta de mão de obra qualificada é ainda um grande obstáculo para o sucesso de suas empresas e que o déficit de profissionais se dá tanto no nível estratégico quanto para funções operacionais dentro da organização.

Sendo assim, o tema desta pesquisa está relacionado com a questão da qualificação profissional do tecnólogo em TI tomando como base a configuração do processo de formação



deste profissional. O que a pesquisa pretende investigar é a importância do Projeto interdisciplinar na formação do aluno de Gestão em TI.

O Projeto Integrador como ferramenta de conhecimento ajuda o estudante no entendimento teórico em conjunto com a aplicação e desenvolvimento prático, promovendo a interação entre os integrantes do projeto e por consequência o crescimento das competências do aluno durante o processo de formação.

Entretanto, para que isto se concretize é fundamental que a proposta de projeto seja aplicada de forma bem elaborada de tal modo que seu processo de elaboração possibilite um entendimento mais profundo dos conteúdos vivenciados pelo discente no decorrer do semestre.

Diante disto, a questão central estudada foi verificar se a *construção de PI no curso de TI da Fatec Barueri tem se configurado uma ferramenta significativa para a formação profissional do discente articulando teoria e prática.*

Embora o desenvolvimento de PI nos cursos de tecnologias seja fundamental na articulação ensino-pesquisa, aspectos relacionados a sua concepção, condução e aplicação precisam ser discutidos e (re)organizados, a fim de que se ofereça oportunidades de vivenciar desafios para os quais os estudantes busquem soluções criativas e inovadoras.

Diante disso, este estudo propicia uma reflexão sobre o papel do PI como diferencial na formação tecnológica, sobretudo no que concerne ao seu aprendizado e desenvolvimento no curso de TI da Fatec Barueri. Por isso, ao delimitar o tema desse estudo, levou-se em consideração a grande relevância em compreender as concepções dos agentes envolvidos na elaboração e na condução do PI que, muitas vezes, participam desta atividade destituídos de análise mais profunda. Deste modo, o trabalho proposto contribui para a definição e compreensão de novos aspectos para o PI, que o tornará ainda mais relevante na formação profissional dos estudantes

Assim, este trabalho oferece uma reflexão mais profunda sobre a aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo de cada semestre dos cursos tecnológicos no que se refere às propostas e ao gerenciamento de Projetos Interdisciplinares, possibilitando vislumbrar metodologias mais dinâmicas e inovadoras que sejam capazes de promover a participação do docente e do discente em um processo de influência mútua, criando possibilidades de aprendizagens significativas.



INTERDISCIPLINARIDADE: O QUE É E QUAL A SUA IMPORTÂNCIA?

A educação superior no Brasil é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN 9394/96) de 1996. E essa lei apresenta em seu artigo 3º, O inciso XI do artigo 3º estabelece como princípio a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. De acordo com Fazenda e Godoy (2014), interdisciplinaridade está relacionada a este princípio e deve ser entendida como um mecanismo necessário para garantir a qualidade da educação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) postulavam, desde a década de 2000, que os cursos de graduação, independente da área, deveriam construir Projetos Pedagógicos que, de forma flexível, possibilitem a interdisciplinaridade e o domínio das Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC).

Para Fazenda (1979 p.32, apud Alves et al. (2012):

O conhecimento interdisciplinar deve ser uma lógica da descoberta, uma abertura recíproca, uma comunicação entre os domínios do saber, uma fecundação mútua e não um formalismo que neutraliza todas as significações, fechando todas as possibilidades. (FAZENDA, 1979, p. 32 apud ALVES et al, 2012)

Os PCNs questionam a fragmentação dos saberes e salientam a necessidade de relações de interação entre os diversos campos do saber. Essas interações devem ser construídas ao longo do processo ensino e aprendizagem, mas este é um processo que implica uma nova atitude docente de desconstruir seus próprios saberes de modo que sua práxis possibilitem a integração e a conexão dos conhecimentos. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN),

Os conhecimentos não são mais apresentados como simples unidades isoladas de saberes, uma vez que estes se inter-relacionam, contrastam, complementam, ampliam e influem uns nos outros. Disciplinas são meros recortes do conhecimento, organizados de forma didática e que apresentam aspectos comuns em termos de bases científicas, tecnológicas e instrumentais. (BRASIL, 2002, p. 30)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNs) orientam para o desenvolvimento de um currículo que contemple a interdisciplinaridade como algo que vá além da justaposição de disciplinas e, ao mesmo tempo, evite a diluição das mesmas de modo a se perder em generalidades. O trabalho interdisciplinar precisa “partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafie uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários” (BRASIL, 1999, p. 88-89 apud BONATTO et al, 2012).

Para Luck (1994, p. 44 apud FREITAS; GOULART (s.d, p.2), o objetivo da interdisciplinaridade é:



Promover a superação da visão restrita de mundo e a compreensão da complexidade da realidade, ao mesmo tempo resgatando a centralidade do homem na realidade e na produção do conhecimento, de modo a permitir ao mesmo tempo uma melhor compreensão da realidade e do homem como o ser determinante e determinado. (LUCK, 1994, p. 44 apud FREITAS; GOULART 2005, p. 2)

Assim sendo, o trabalho pedagógico precisa conduzir o aprendizado para uma visão globalizada e contextualizada, em que teoria e prática sejam relacionadas com projetos interdisciplinares que reflitam sobre situações simuladas ou reais que desafiem os estudantes a buscarem soluções criativas e inovadoras e, desta forma, o sejam preparados para atuar eficientemente na sua área de conhecimento. Segundo Barra e Santos (2012, p. 5), o Projeto Integrador tem como objetivo:

Problematizar temas de fundamental importância na área do curso, como forma de contextualizar o ambiente real de trabalho, articular a interdisciplinaridade, indo em direção à transdisciplinaridade. Propicia atividades em equipe, estimula o aprendizado e identifica a evolução da construção de saberes, com relação à profissionalização e a futura diplomação. O PI volta-se, principalmente, para o reconhecimento da habilidade de articulação entre os saberes do aluno durante a concepção, elaboração e construção do processo de caracterização do objeto de estudo. (BARRA; SANTOS, 2012, p. 5)

Segundo Gontijo et al. (2015), o Projeto Interdisciplinar passa por algumas fases:

Inicialmente o projeto é delineado pelo professor abordando o tema do semestre, onde propõem para as empresas parceiras o tema a ser desenvolvido, em seguida, é realizada uma pesquisa e aprofundamento do contexto analisado para desenvolver o projeto. Posteriormente, faz-se um estudo do processo produtivo na empresa, reunindo então informações necessárias para o desenvolvimento e aprimoração do mesmo. Para um controle, a frequência de tal acompanhamento é definida pela empresa e, esta, deve estar em comum acordo com os alunos que a representa, em que, ao final do semestre, é obrigatório o desenvolvimento de um artigo científico a respeito do projeto desenvolvido. (GONTIJO et al, 2015, p. 6)

De acordo com Bonatto (et al, 2012), a interdisciplinaridade é um elo entre o entendimento das disciplinas nas suas mais variadas áreas, abrangem temáticas e conteúdos permitindo dessa forma recursos inovadores e dinâmicos, assim o processo de aprendizagem é aumentado.

A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados. BRASIL (1999, p. 89 apud BONATTO et al, 2012).

CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA: CONFIGURAÇÕES

A Educação Tecnológica consiste em uma formação superior de menor duração e voltada à capacitação para diversas profissões orientada para atender às demandas, do mercado de trabalho. Nesse contexto, os Cursos Superiores de Tecnologia (CST), ofertados por



instituições públicas e privadas, tem a função de desenvolver competências profissionais que possibilitem a melhoria dos processos e utilização da tecnologia para potencializar resultados. Neste sentido, educação tecnológica pode ser entendida, como uma formação em nível superior que tenha

[...] o compromisso do trabalhador para dominar processos físicos e organizacionais ligados aos arranjos materiais e sociais, e de conhecimento aplicado e aplicável; princípios científicos e tecnológicos específicos de um determinado ramo de atividade humana” (OLIVEIRA, 2000, p. 41-42)

A educação tecnológica tem como desafio a formação intelectual, cultural, científica e técnica, bem como uma aguda percepção histórica do desenvolvimento e uso da tecnologia na sociedade. Segundo Grispun (2001),

[...] O conceito de educação tecnológica diz respeito [...] à formação do indivíduo para viver na era tecnológica, de uma forma mais crítica e mais humana, ou à aquisição de conhecimentos necessários à formação profissional (tanto uma formação geral como específica), assim como às questões mais contextuais da tecnologia, envolvendo tanto a invenção como a inovação tecnológica (GRISPUN, 2001, p. 27-28)

De acordo com a Legislação Básica da Educação Profissional e Tecnológica de nível superior, elaborada pelo MEC, os Cursos Superiores de Tecnologia:

Têm por finalidade o desenvolvimento de competências profissionais que permitam tanto a correta utilização e aplicação da tecnologia e o desenvolvimento de novas aplicações ou adaptação em novas situações profissionais, quanto o entendimento das implicações daí decorrentes e de suas relações com o processo produtivo, a pessoa humana e a sociedade. O objetivo a ser perseguido é o do desenvolvimento de qualificações capazes de permitir ao egresso a gestão de processos de produção de bens e serviços resultantes da utilização de tecnologias e o desenvolvimento de aptidões para a pesquisa tecnológica e para a disseminação de conhecimentos tecnológicos (BRASIL, 2002, p.271).

Neste contexto, verifica-se um grande crescimento da educação superior tecnológica no Brasil, uma vez que oferece formação especializada em termos de menor duração dos cursos, entre dois e três anos, e foca nas necessidades produtivas do país.

GESTÃO DE TI NO CONTEXTO DO MUNDO DOS NEGÓCIOS

A tecnologia da informação, na definição de O'Brien (2004, p. 6) é consiste em “um conjunto organizado de pessoas, hardware, software, redes de comunicações e recursos de dados que coleta, transforma e dissemina informações em uma organização”. No mundo dos negócios, os sistemas de informação têm se configurado como fundamentais para o armazenamento, processamento e difusão de informações que utilizadas de forma estratégica auxilia as organizações na tomada de decisão.



De acordo com o site da Fatec Barueri, o curso de Gestão de TI é definido como o estudo dos “aspectos gerenciais da tecnologia, nos métodos, ferramentas e processos de gestão, com uma visão estratégica das organizações e do uso dos sistemas de informação a seu serviço.”

O profissional atua na administração dos recursos de TI de uma empresa que envolve a infraestrutura física e lógica dos ambientes informatizados como redes, banco de dados e sistemas operacionais. Implanta, desenvolve e realiza manutenção de sistemas e programas. Gerencia os recursos humanos de TI da empresa e os projetos de TI. (FATEC BARUERI, 2022)

Segundo o site Guia do Estudante, Gestão da Tecnologia da Informação é a “habilitação do aluno na criação, implementação e administração de sistemas de informação de dados”. De acordo com o site, há cerca de 140 escolas que oferecem o curso.

O tecnólogo é o profissional responsável pela implementação e pelo gerenciamento dos sistemas informatizados nas empresas. Ele avalia os sistemas de informação, segurança e banco de dados, implementa sistemas de automação no gerenciamento da informação e determina estratégias de utilização da informática para garantir o melhor desempenho de cada um dos setores da companhia. Também diagnostica disfunções do sistema, soluciona problemas de rede e escolhe os projetos de informática que devem ser adotados na empresa. (GUIA DO ESTUDANTE, 2021)

Segundo o site Guia da Carreira (2022), no curso de Gestão de TI, as disciplinas são voltadas para áreas técnicas como gerenciamento de infraestrutura, gerenciamento de projetos de Tecnologias da Informação, gestão da qualidade, gestão estratégica de Recursos Humanos, governança de Tecnologia da Informação; lógica, modelagem de processos, modelagem de sistemas e planejamento estratégico de Tecnologia da Informação.

A carreira de Gestão da Tecnologia da Informação está ligada à área de Informática, envolvendo a administração dos recursos de infraestrutura física e lógica de ambientes informatizados. Na prática, esse profissional define parâmetros de utilização de sistemas, cuida da implantação e da documentação rotinas, controla os níveis de serviço de sistemas operacionais e banco de dados, gerencia os recursos humanos envolvidos nesses processos e faz a gestão dos sistemas implantados. (GUIA DA CARREIRA, 2022)

Como pode ser verificado o profissional de gestão da tecnologia da informação, necessita desenvolver um conjunto de competências que lhe permita atuar de forma estratégica nas organizações. Para atento, é fundamental que esta formação possibilite a articulação entre teoria e prática. Neste sentido, as atividades interdisciplinares são fundamentais para que o estudante possa aplicar os saberes teóricos por meio de projetos desenvolvidos ao longo de sua formação.

FATEC E ATIVIDADES AUTONOMAS DE PROJETOS¹

As Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo (FATECs) são instituições de

¹ O Projeto Interdisciplinar nos diversos cursos oferecidos nas unidades da Fatec espalhadas no estado de São Paulo recebe a designação de Atividades Autônomas de Projetos (AAP). Segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), as AAPs são atividades integradoras das disciplinas do semestre em que estão inseridas.



ensino superior públicas; pertencentes ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), autarquia da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia (SDECTI) do estado de São Paulo.

São, atualmente, 75 Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo, sediadas em 68 municípios paulistas que oferecem cursos superiores de graduação tecnológica em diferentes áreas do conhecimento. São cursos reconhecidos pelo ministério da educação, estruturados e desenvolvidos para atender às demandas das variadas atividades industriais e do setor de serviços, tendo em vista a constante evolução tecnológica.

As Fatecs são reconhecidas por formar profissionais de notória qualidade na área de com excelentes índices de empregabilidade em seus mais de 50 anos de história no estado de São Paulo.

O manual da Fatec Barueri, cita que o objetivo é integrar conjuntos de conhecimentos de determinados componentes curriculares no desenvolvimento de projetos práticos e/ou aplicados.

Quadro 01: Componentes curriculares integradores.

Semestre	Componentes integradores	CH
2º	AAP sobre Modelagem de Processos	80h
3º	AAP sobre Banco de Dados AAP sobre Engenharia de Software	80h
4º	AAP sobre Programação para Internet	80h
5º	AAP sobre Sistemas Integrados de Gestão	80h
6º	AAP sobre Projetos de Tecnologia da Informação	80h

Fonte: Autoria própria, 2022.

A ementa do curso informa que os estudantes deverão cumprir 400h/a (quatrocentas horas/aulas) ao longo de todo o curso em atividades projetos interdisciplinares. Os trabalhos serão propostos e direcionados pelos professores dos componentes curriculares integradores, conforme planejamento didático-pedagógico semestral.

O manual de Atividade Autônoma de Projetos da Fatec Jales (2016) cita que as Atividades Autônomas de Projeto devem igualmente incentivar práticas independentes e autônomas de aprendizagem, coleta de dados, investigação e reflexão, visando uma progressiva



capacitação para a tão necessária autonomia profissional e intelectual do futuro tecnólogo, preparando-o para lidar com situações corriqueiras no ambiente de trabalho, na realização de pesquisas de cunho científico e/ou tecnológico, atuar em atividades de inovação tecnológica, entre outras.

O documento da Fatec Jales (2016) complementa que por se tratar de um trabalho em equipe e também de investigação, os Projetos Interdisciplinares estimulam as relações interpessoais entre os integrantes da equipe, bem como a dos alunos e professores, estudantes e trabalhadores das empresas, instituições de ensino e pesquisa, profissionais ligados a inovação tecnológica, comunidade externa à Instituição, entre outros.

É sempre um grande desafio a construção de um currículo interdisciplinar. Cabe a todos os envolvidos uma reflexão sobre que tipo de profissional e cidadão se pretende formar. Para tanto, é necessário que as propostas de atividades interdisciplinares levem em conta

[...] a coerência, a flexibilidade, e contextualização, confrontando-as com as demandas sociais e a coerência como princípios da instituição. Atentar ainda para a flexibilidade para permitir a (re)construção, (re)organizaçãoea (des)construção do saber, promovendo uma mobilidade do conhecimento para outras áreas de conhecimento ainda não explorados. E, por fim a contextualização que deverá abraçar o multiculturalismo e a diversidade dos saberes como elementos intrínsecos na formulação do currículo e na prática curricular. Com isso, encurta-se a distância entre o discurso curricular da sua prática curricular propriamente dita, proporcionando ainda a sua aplicabilidade em contextos variados. (SANTOS, 2008, p. 34-35)

METODOLOGIA

A pesquisa tem como ponto de partida a realização de leituras investigativas sobre estudos procedentes de diversos autores sobre interdisciplinaridade, visando aprofundar os conhecimentos sobre os assuntos a serem trabalhados e a definição de ações estratégicas para a consecução dos objetivos propostos durante a fase de execução da pesquisa.

Para o estudo da proposta do uso da “interdisciplinaridade na formação profissional”, o público alvo foi o corpo discente e docente do curso de Gestão em TI da Fatec Barueri.

Em termos metodológicos, foi utilizado, inicialmente, um levantamento que privilegiou o estudo sobre as percepções que os sujeitos envolvidos nas AAPs, e nos levou a optar pela investigação qualitativa, uma vez que privilegiava o estudo do fenômeno com base nas percepções dos próprios sujeitos. (BOGDAN; BIKLEN, 1994)

A coleta de dados será por meio de questionários constituídos por uma série ordenada de perguntas que objetiva levantar opiniões e expectativas dos discentes, do coordenador e dos professores na condução e elaboração dos projetos de AAP.



As questões serão agrupadas por categorias de análise de forma semiestruturadas e nos ligaram aos elementos necessários para detectar dados relativos ao problema da pesquisa. Segundo Richardson (1999, p. 208), a entrevista semiestruturada visa obter do entrevistado o que ele considera os aspectos mais relevantes de determinado problema: as suas descrições de uma situação em estudo.

A investigação desejada por esse estudo procura descrever e analisar o modelo de Projeto Interdisciplinar criado para o curso de Gestão em TI da Fatec Barueri. Com a intenção de compreender o problema que norteia essa pesquisa foi feita a escolha pela pesquisa qualitativa.

[...] as pesquisas que se utilizam da abordagem qualitativa possuem a facilidade de poder descrever a complexidade de um determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais. (OLIVEIRA, 2004, p. 117)

O questionário foi composto por sete questões objetivas que poderiam ser avaliadas de 1 a 5, sendo 1 para menos de acordo ou ruim para 5 mais de acordo ou ótimo. Como amostra de análise para a pesquisa foram escolhidas duas turmas, 2º e 6º semestre do curso de Gestão da Tecnologia da Informação da Fatec Barueri, como forma de apontar duas percepções sobre o Projeto Integrador: a dos alunos que realizam o projeto pela primeira vez e a dos alunos que desenvolvem o projeto em sua fase final de formação acadêmica.

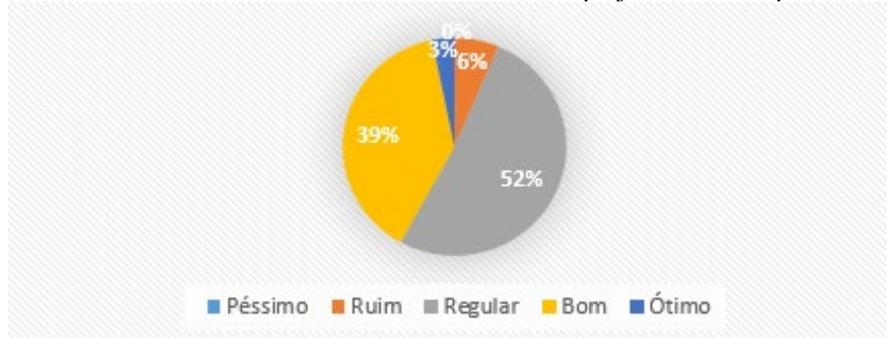
As questões foram as mesmas aplicadas para as duas turmas no sentido de identificar os pontos que convergem em ciclos diferentes, que seria no primeiro projeto e como são vistos no último.

RESULTADOS DA PESQUISA

A pesquisa fora aplicada em dois momentos: no primeiro dia o público escolhido foi o segundo semestre com 19 participantes e, no segundo dia, foi aplicado para discentes do sexto semestre com 13 participantes. No total, 32 discentes responderam à pesquisa sobre a Atividade Autônoma de Projeto. Vale ressaltar que as informações passadas pelo sexto semestre remetem aos projetos de AAP já realizados no decorrer do curso e não exclusivamente do PI realizado no sexto semestre.



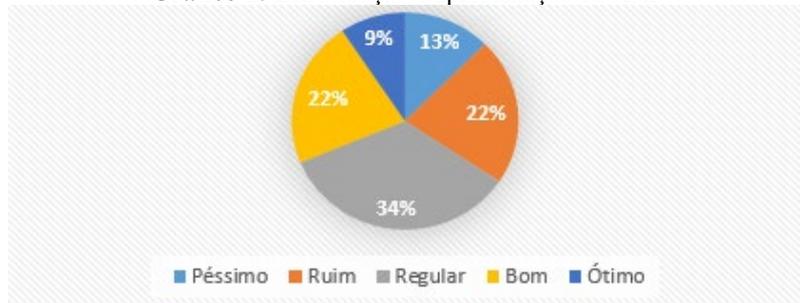
Gráfico 1: Familiaridade em desenvolvimento de projetos interdisciplinares.



Fonte: Autoria própria, 2022.

Essa questão aborda qual a familiaridade dos discentes no desenvolvimento de projetos interdisciplinares. O gráfico total demonstra que 52% dos discentes possuem um conhecimento regular sobre esse tipo de atividade e 39% apontam um grau bom de conhecimento sobre PI.

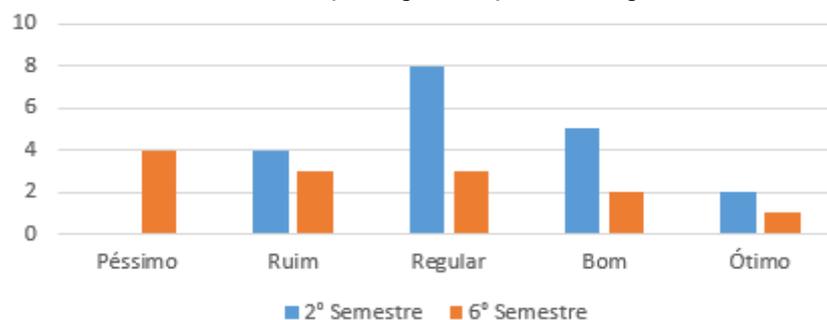
Gráfico 2: Estruturação e apresentação da AAP.



Fonte: Autoria própria, 2022.

Diante das respostas indicadas, é visto que entre Ruim e Regular somam 69% das opiniões sobre o conceito da realização das atividades autônomas de projeto e somente 31% dos discentes informam que o conceito para realização do projeto está bom ou ótimo. Este dado aponta para a necessidade de melhor estruturação do que se espera que seja construído e entregue como produto final desta atividade. Observe a percepção dos discentes por semestre:

Gráfico 2.1: Estruturação e apresentação da AAP por semestre.



Fonte: Autoria própria, 2022.

Como pode ser verificado, os alunos que iniciam a atividade interdisciplinar revelam sentir necessidade de maior clareza quanto ao que se espera da AAP. Seria interessante que o professor que orienta esta atividade, planejasse nesta fase uma base introdutória para que o

aluno compreendesse as atividades do projeto a ser desenvolvido e fosse capaz de perceber a conexão entre teoria e prática.

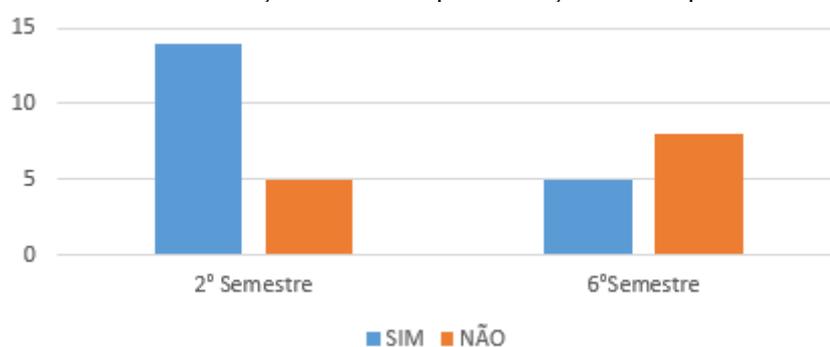
Gráfico 3: Informações suficientes para execução da AAP.



Fonte: Autoria própria, 2022.

É interessante observar que 59% dos discentes informaram que as informações dadas pelo orientador foram suficientes para ter uma base para o início do projeto. No entanto, 41% aponta que com o que é informado não é possível encaminhar o projeto. Vale ressaltar que os alunos do 6º semestre apontaram a necessidade de mais clareza quanto ao que se é esperado. Tal fato pode ser explicado por conta do que se espera nesta etapa: apresentação de projetos de Tecnologia da informação. Este tipo de atividade exige um nível alto de amadurecimento e percepção da área de TI, a fim de seja possível propor projetos que se caracterizem pelo viés empreendedor e inovador.

Gráfico 3.1: Informações suficientes para execução da AAP por semestre.



Fonte: Autoria própria, 2022.

A próxima questão a ser verificada diz respeito à conexão entre o desenvolvimento da AAP e as disciplinas que formam o corpo teórico do semestre em andamento. A questão visa verificar se os discentes conversam com os professores do semestre, a fim de buscar auxílio para construção e desenvolvimento do projeto.



Gráfico 4: Diálogo com os professores das disciplinas do semestre.



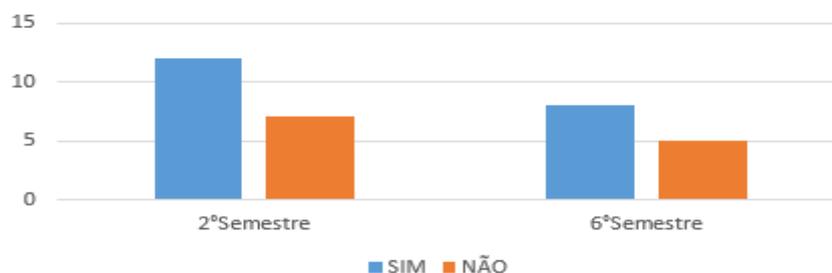
Fonte: Autoria própria, 2022.

Como já citado, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apud Alves et al. (2012b), na perspectiva interdisciplinar:

Os conhecimentos não são mais apresentados como simples unidades isoladas de saberes, uma vez que estes se inter-relacionam, contrastam, complementam, ampliam e influem uns nos outros. Disciplinas são meros recortes do conhecimento, organizados de forma didática e que apresentam aspectos comuns em termos de bases científicas, tecnológicas e instrumentais.

A conversa com professores de outras disciplinas é fundamental para o desenvolvimento do PI (AAP), uma vez que gera uma troca de conhecimentos por parte do docente e discente. Sem isso, o Projeto Interdisciplinar não tem o seu total aproveitamento por parte dos participantes, nem possibilita que o aluno contextualize o que solução a ser entregue.

Gráfico 4.1: Diálogo com os professores das disciplinas por semestre.



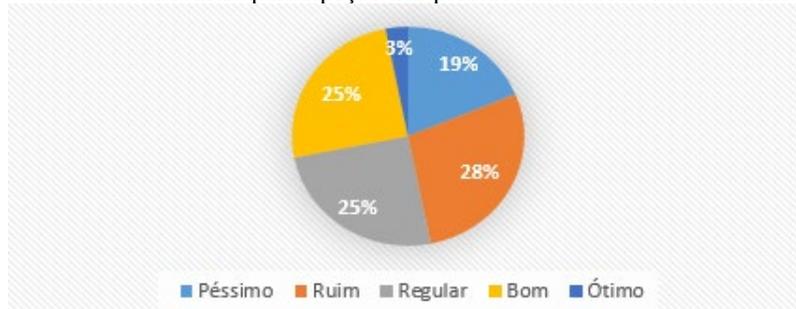
Fonte: Autoria própria, 2022.

O sucesso da AAP depende muito da possibilidade dos alunos articularem teoria e prática. Deste modo, é fundamental que o orientador da AAP tenha o cuidado de acompanhar a construção do projeto, bem como o seu desenvolvimento. Desta forma, o orientador deve questionar os estudantes sobre os aspectos das disciplinas do semestre que serão considerados na proposta apresentada pelos alunos.

Muito semelhante à questão anterior que abordava a questão dos discentes conversar com os docentes, a questão 5 procura identificar o nível de participação dos professores das disciplinas do semestre no projeto de AAP.



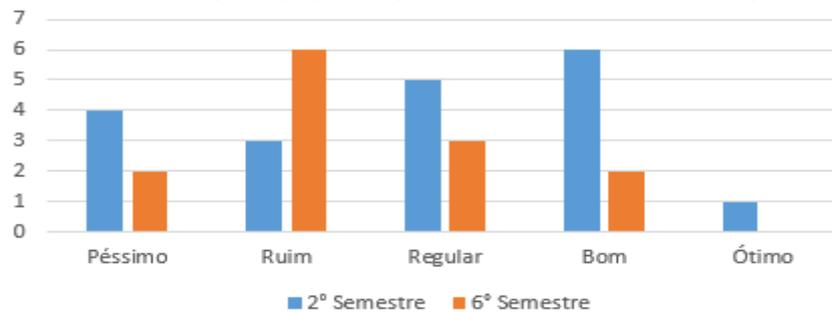
Gráfico 5: Nível de participação dos professores do semestre na AAP.



Fonte: Autoria própria, 2022.

Conforme pode ser verificado, por volta de 70% dos professores conversam com os alunos dando-lhes subsídios para construção do projeto. Ressalta-se que esta postura é muito significativa, porque a participação dos professores pode indicar aspectos significativos de suas disciplinas a ser empregado na AAP.

Gráfico 5.1: Nível de participação dos professores do semestre na AAP por semestre.



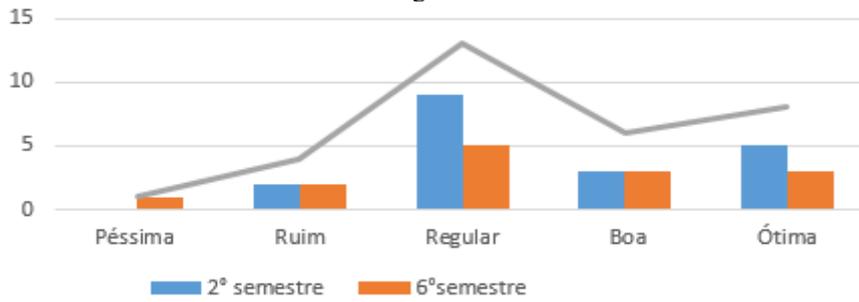
Fonte: Autoria própria, 2022.

Verificou-se que há maior participação dois professores no segundo semestre, fase inicial das atividades interdisciplinares. Embora isto revele que os professores participam mais ativamente no semestre que inicia a AAP, também evidencia que esta participação precisa ser atuante em todos os semestres, com aumento do grau de complexidade trazido pelos docentes, estimulando maior aprofundamento das questões abordadas na pesquisa.

A questão 6 procurou identificar quais foram as principais dificuldades encontradas pelos alunos para início do projeto e desenvolvimento do projeto (AAP). As repostas apresentadas revelam os entraves que forma encontrados pelos discentes do segundo e sexto semestres. Os gráficos revelam como cada semestre pesquisa percebe o impacto de cada um destes aspectos.

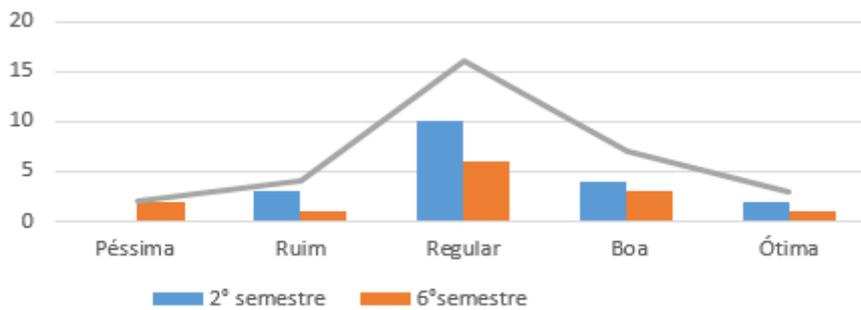


Gráfico 6.1: Insight com base no tema.



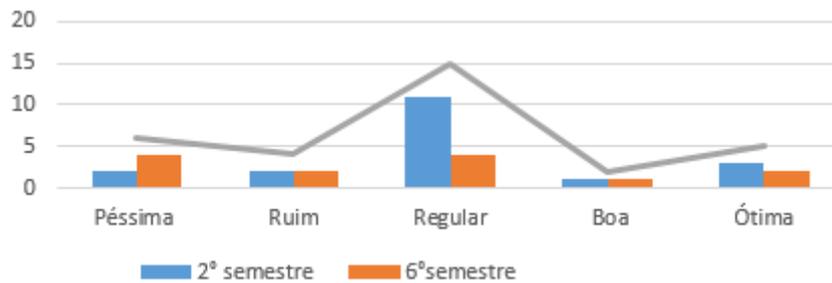
Fonte: Autoria própria, 2022.

Gráfico 6.2: Desenvolvimento da ideia.



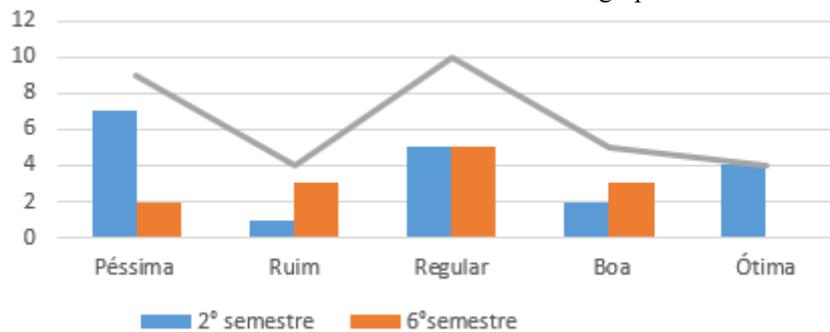
Fonte: Autoria própria, 2022.

Gráfico 6.3: Não sabia por onde começar.



Fonte: Autoria própria, 2022.

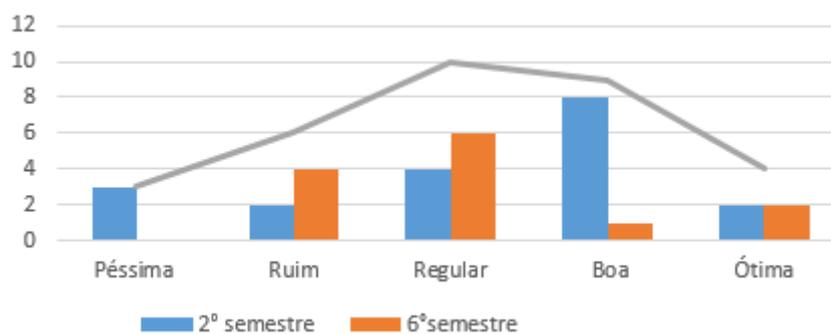
Gráfico 6.4: Falta de sincronismo do grupo.



Fonte: Autoria própria, 2022.

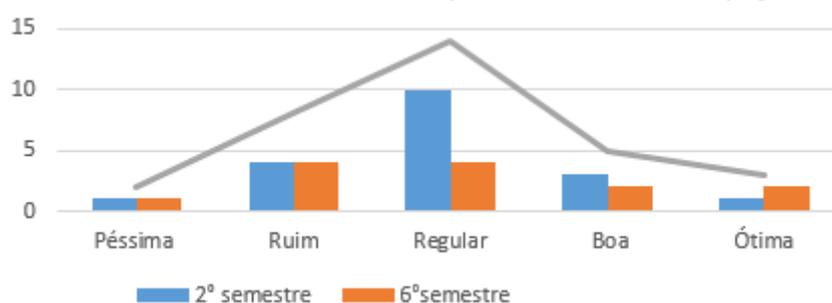


Gráfico 6.5 -Tema do projeto é complexo.



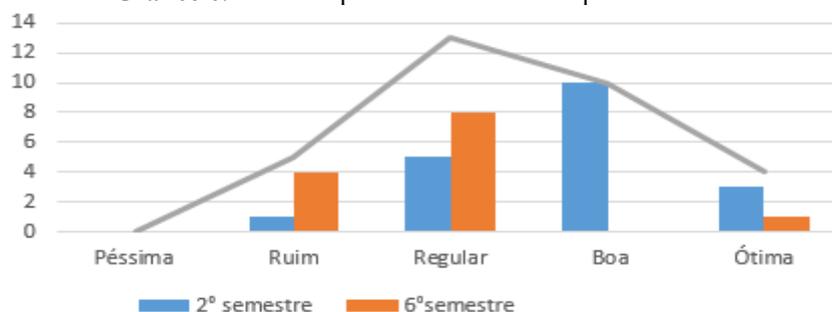
Fonte: Autoria própria, 2022.

Gráfico 6.6: Falta de conhecimento para desenvolvimento do projeto.



Fonte: Autoria própria, 2022.

Gráfico 6.7: O acompanhamento realizado pelo orientador.

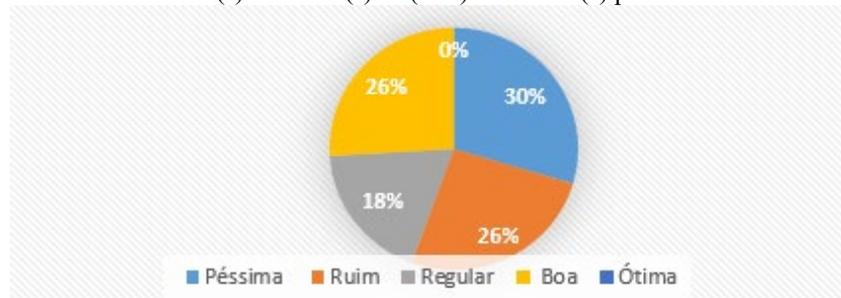


Fonte: Autoria própria, 2022.

Os gráficos acima relacionados à questão 6, revelam que de modo geral, tanto os alunos do segundo quanto os do sexto mestres têm percepções semelhantes quanto à estruturação e desenvolvimento do projeto. As respostas às questões estão sempre entre “regular” e “boa”. Isto revela que a maioria dos alunos compreende a proposta da AAP e conseguem conduzir o trabalho. Merece destaque gráfico 6.7 que aponta para o acompanhamento realizado pelo orientador de AAP. Os alunos do segundo semestre que a atuação foi para maioria “boa”. Como estes alunos têm a atividade pela primeira vez no segundo semestre, é fundamental que haja uma participação muito ativa do orientador para a operacionalidade do projeto ao longo do semestre. Os alunos do sexto semestre revelam que a participação, para a maioria, “regular”. É

de se esperar que o orientador dê mais autonomia ao grupo no sexto semestre, uma vez que já tiveram um percurso de desenvolvimento de AAP.

Gráfico 7: Conhecimentos do(s) semestre(s) foi(ram) suficiente(s) para o desenvolvimento da AAP.

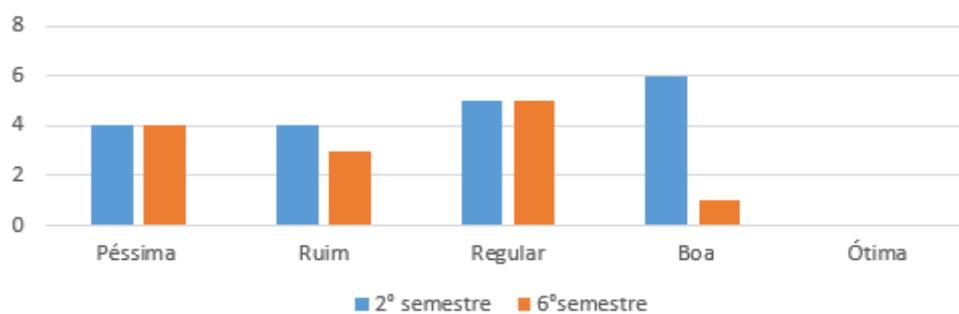


Fonte: Autoria própria, 2022.

Essa questão aborda outro problema em relação a AAP: o que deve ser feito no projeto, os alunos já possuem a expertise necessária para realizar?

A proposta do projeto integrador é a articulação entre os conteúdos do semestre, para construção de um projeto que articule teoria e prática. Entretanto, quase 60% dos alunos destacaram que, muitas vezes isto não ocorre. Como exemplo, no segundo semestre, o projeto de AAP (Modelagem de processos) deve possuir uma análise de mercado sobre o projeto em desenvolvimento que exige conhecimento sobre marketing. Vale destacar que a disciplina de marketing faz parte da grade do 4º semestre do curso de Gestão de TI. Desta forma, é importante que as questões que serão exigidas no projeto em cada semestre estejam diretamente relacionadas às disciplinas do semestre em curso.

Gráfico 7.1: Conhecimentos do(s) semestre(s) foi(ram) suficiente(s) para o desenvolvimento da AAP.



Fonte: Autoria própria, 2022.

Observe que em 7.1, em que o gráfico destaca como o segundo e sexto semestre veem a articulação dos conhecimentos do semestre para o andamento do projeto, os respondentes salientam apontam como “péssima”, “ruim” e “regular”. Este fato reforça que, ao pensarem os projetos, os orientadores devem planejar com os professores que ministram as disciplinas para que estes sugiram que aspectos podem ser considerados no desenvolvimento do projeto, a partir dos saberes que serão construídos no semestre ou que já foram, semestre anteriores, trabalhados.



Desta forma, pode-se evitar que sejam exigidos aspectos alheios aos conteúdos ministrados no semestre ou em semestres anteriores.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa propôs investigar o ponto de vista de discentes do curso de Gestão da Tecnologia da Informação sobre a realização da Atividade Autônoma de Projeto (AAP). A questão a ser verificada foi a percepção dos alunos do segundo semestre, que iniciam as atividades da AAP e os do sexto semestre que estão em fase de conclusão do curso, sobre a importância desta atividade na formação do aluno de Gestão de TI.

O questionário abordou questões relevantes sobre o desenvolvimento e acompanhamento dos Projetos Interdisciplinares, desde a concepção do aluno sobre projetos interdisciplinares até as principais dificuldades encontradas na operacionalização do projeto.

A pesquisa evidenciou que deve haver maior participação dos professores na concepção do projeto, de modo que as questões levantadas estejam dentro do acervo de conhecimentos das disciplinas do semestre em curso ou de semestre anteriores.

O estudo verificou que o desenvolvimento de Atividades Autônomas de Projeto auxilia na formação do aluno de Gestão da Tecnologia da Informação, propondo vários cenários em que se faz necessário trabalhar em equipe, realizar a gestão de pessoas, organizar e se programar com gestão de projetos e por fim utilizar o conhecimento e aptidões que desenvolveu ou estão em desenvolvimento em projetos de Projetos Integradores no decorrer do curso.

Em cenários cada vez mais dinâmicos que exigem reflexão e autonomia, proposta de projetos interdisciplinares são fundamentais para o desenvolvimento de profissionais que superem a mera reprodução de conhecimento e que sejam capazes de articular saberes que lhes permitam a resolução de problemas de forma inovadora e criativa. Portanto, o projeto interdisciplinar deve ser visto como uma prática de pesquisa que permite conexões entre diversos saberes e entre diferentes formas de aplicações para solução nas diferentes organizações.

REFERÊNCIAS

ALVES, T. B. et al. **Interdisciplinaridade: Troca e Enriquecimento Mútuo no Processo de Ensino-Aprendizagem.** Disponível em: <http://www.unifra.br/eventos/sepe2012/Trabalhos/5264.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2022.



BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BONATTO, A. et al. **Interdisciplinaridade no ambiente escolar**. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2414/501>. Acesso em: 04 abr. 2022

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Diretrizes Curriculares Nacionais no Nível de Tecnólogo. Legislação Básica - Nível Superior**. Parecer, CNE/CP no 29/2002. Brasília 2008. 7ª ed. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer292002.pdf. Acesso em: 27 jun. 2022.

FATEC BARUERI. **Gestão de Tecnologia da Informação**. Disponível em: http://www.fatecbarueri.edu.br/cursos/gestao_da_tecnologia_da_informacao.php. Acesso em: 15 mar. 2022.

_____. **Plano pedagógico do curso de tecnologia em gestão da tecnologia da informação**. Disponível em: <http://www.fatecbarueri.edu.br/download/ppc-gestao-da-tecnologia-da-informacao.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2022

FATEC JALES. **Projeto Interdisciplinar**, AAP (Atividade Autônoma de Projeto). Disponível em: http://www.fatecjales.edu.br/images/stories/media/c_gestao/informacoes/atividades-interdisciplinares/manual-projeto-interdisciplinar-i.pdf Acesso em: 20 mai. 2022.

FAZENDA I. C. A.; GODOY, H. **Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

FREITAS, D. S.; GOULART, S. F. **Unidades Didáticas Interdisciplinares: possibilidades e desafios**. 2005. V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Associação Brasileira de Educação em Ciências. **Atas do V ENPEC - Nº 5**. 2005 Disponível em: www.nutes.ufrj.br/abrapec/venpec/conteudo/artigos/1/doc/p414.doc Acesso em: 23 mar. 2022.

GONTIJO, F. et al. **Avaliação Quantitativa do componente curricular de Projeto Integrador no curso de Engenharia de Produção do Centro Universitário de Patos de Minas**. Disponível em http://www.abepro.org.br/biblioteca/TN_STO_215_270_27064.pdf. Acesso em: 24 mar. 2022.

GRINSPUN, M. P. S. Z. **A prática dos orientadores educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001

GUIA DO ESTUDANTE. **Gestão da Tecnologia da Informação**. Disponível em <http://guiadoestudante.abril.com.br/profissoes/ciencias-exatas-informatica/gestao-tecnologia-informacao-686342.shtml>. Acesso em: 15 mar. 2022.

IBM. **Falta de mão de obra é desafio para 50% dos CEOs brasileiros, aponta estudo da IBM**. Disponível em: <https://www-03.ibm.com/press/br/pt/pressrelease/32546.wss>. Acesso em: 12 fev. 2022.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/catalogo-nacional-dos-cursos-superiores-de-tecnologia-> Acesso em: 20 mar. 2022..

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de metodologia científica:** projetos de pesquisa, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2004.

OLIVEIRA, M. R. N. S. **Mudanças no mundo do trabalho:** acertos e desacertos na proposta curricular para o ensino médio (Resolução CNE 03/98): diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. Educação e Sociedade, Campinas, n. 70, p. 40-62, abr. 2000. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11368/7851> Acesso em: 15 jun. 2022.

PORTAL BRASIL. **Ensino superior registra mais 7,3 milhões de estudantes.** Disponível em: [http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/09/ensino-superior-registra-mais-de-7-3-milhoes-de-estudantes.](http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/09/ensino-superior-registra-mais-de-7-3-milhoes-de-estudantes) Acesso em: 12 fev. 2022.

PORTAL EDUCAÇÃO. **O que é o Tecnólogo.** Disponível em <http://www.portaleducacao.com.br/iniciacao-profissional/artigos/51720/o-que-e-o-tecnologo#ixzz44AYoeudS>. Acesso em: 20 mar. 2022.

PUCPR. **Sobre o Tecnólogo.** Disponível em: <http://www.pucpr.br/tecnologos/>. Acesso em: 24 mar. 2022.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa Social Métodos e Técnicas.** 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, M. **Profissional Tecnólogo.** Disponível em http://crars.org.br/artigos_interna/profissional-tecnologo-46.html. Acesso em: 23 mar. 2022.

SANTOS, M. C. C. **Análise de duas práticas pedagógicas no ensino superior tecnológico: interdisciplinaridade ou problematização?** /127f. Dissertação (mestrado) – Escola Superior de Teologia. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2008. Disponível em: http://dspace.est.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/BR-SIFE/36/santos_mcc_tmp68.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 jul. 2022.

UOL. **A Volta por cima dos Tecnólogos.** Disponível em: <http://www2.uol.com.br/aprendiz/guiadeempregos/estagios/noticias/ge140507.htm> Acesso em: 20 mar.2022.

VERONEZZI, F. **Gestão da Tecnologia da Informação.** Disponível em: <http://www.guiadacarreira.com.br/carreira/gestao-da-tecnologia-da-informacao/>. Acesso em: 15 mar. 2022.

CAPÍTULO 20

DE PROFESSORES A TUTORES: PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOS PROFESSORES PELA MODALIDADE EAD

Noemi Fonseca Negrão Alves
Edenar Souza Monteiro
Glória Fonseca Negrão Martins

RESUMO

Na atualidade um dos graves problemas da educação brasileira é a baixa atratividade do magistério. Dados do censo da Educação Superior indicam retração no número de matrículas em cursos de licenciatura, provocando a escassez de professores. Surge então a oferta de cursos de licenciatura por meio da Educação a Distância (EaD), mediado por diversos atores, sobretudo os Tutores. Objetivo do artigo é analisar o processo de precarização do trabalho docente pela redução do professor a tutor. O seguinte estudo contou com dois procedimentos que se relacionam no desenvolvimento da investigação: editais lançados pelo IFMT relativos ao PPC de 2006 e o PPC de 2012 e relatos dos atores da EaD extraídos por meio das entrevistas. A investigação qualitativa foi desenvolvida na instituição de Ensino Superior IFMT. O estudo revelou que o tutor não é reconhecido como um docente, sendo assim, não recebe das instituições de ensino superior a atenção e a formação apropriada para trabalhar com a EaD. Acredita que o tutor deverá receber formação específica e adequada para a sua condição docente já que este é responsável pela formação em nível superior de professores da educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: Educação à distância; Tutor; Formação de professores.

INTRODUÇÃO

HISTÓRIA DA PROFISSÃO DOCENTE

Autores que tratam da história da profissão docente em Portugal e no Brasil (NÓVOA, 1991; TANURI, 2000; MENDONÇA & RAMOS DO Ó, 2007; SAVIANI, 2009) relacionam esta temática com o surgimento da escola, por volta do século XVI, e com o que se pode considerar como *momentos fortes* que caracterizaram a modernidade. Este período histórico foi marcado, especialmente, pela luta em defesa de maior liberdade de pensamento e de atuação humana no mundo (pressupostos da revolução científica), pela reforma protestante, pela emergência do capitalismo e pela criação/intervenção do Estado na organização social e política nas diversas nações.

Mendonça & Ramos do Ó (2007, p.14), ancorados em estudos de Nóvoa, relacionam os “*momentos fortes*” da história da profissão docente em Portugal e no Brasil com os seguintes fatos: Reformas Pombalinas da Instrução Pública promovidas no século XVIII; emergência das



escolas normais, no século XIX, e sua consolidação, na primeira metade do século XX; luta pela profissionalização dos professores.

A reforma Pombalina é um importante marco na história da Educação Brasileira. Os objetivos que conduziram a administração pombalina a tal reforma estão relacionados com as circunstâncias históricas. Com a expulsão dos jesuítas, o governo não poderia deixar de suprir o buraco que se abria no cenário educacional de Portugal e de suas colônias. Para o Brasil, a expulsão dos jesuítas significou, entre outras coisas, a destruição do único sistema de ensino existente no país. Em Portugal, a reforma trouxe os primeiros esforços de criar um sistema nacional para o ensino elementar, o que marcou também o início da profissão do magistério naquele país (NÓVOA, 1987).

No Brasil, foram dois séculos de domínio do método educacional jesuítico. Bruscamente os jesuítas saem de cena e a educação passa a ser responsabilidade da Coroa Portuguesa. Criaram-se então várias escolas e foram realizadas reformas nas já existentes. Além das aulas régias de gramática latina, retórica e grego, a lei de 6 de novembro de 1772, foram criadas aulas régias de leitura, escrita e cálculo, além das cadeiras de filosofia. Os professores régios (de gramática latina, grego, retórica e filosofia e os mestres de ler, escrever e contar) constituíram, portanto, os dois primeiros grupos de profissionais do magistério selecionados, nomeados, pagos e controlados pelo Estado (MENDONÇA & CARDOSO, 2008). Em linhas gerais é possível dizer que as atitudes do passado de Marquês de Pombal trouxeram como herança muitos erros difíceis de serem consertados ainda hoje, dentre eles pode destacar os baixos salários, a má formação profissional, a má distribuição e aplicação de rendas na educação, dentre outros. No que se refere a então reforma, esta contou com pessoas não capacitadas para o ensino, além da carência de professores para o exercício da função. O caminho encontrado para equacionar essa questão

foi a criação de escolas normais, de nível médio, para formar professores primários, atribuindo-se ao nível superior, a tarefa de formar os professores secundários (SAVIANI, 2007, p. 01).

De acordo com Mendonça & Ramos do Ó (2007, p. 14) a consolidação do processo de profissionalização dos professores no Brasil ocorreu em entre os anos de 1920 a 1960, sob o impacto do ideário da Escola Nova. Esta nova perspectiva pedagógica chamou atenção para a necessidade de cientificização do campo da educação pelo reconhecimento de que essa prática social requer um conjunto de conhecimentos que inclui, além daqueles derivados das diversas ciências, outros relativos à dimensão psicológica, pedagógica e político-social. Esse movimento



propôs novos caminhos a educação que parecia em descompasso com o mundo em constante transformação movida, sobretudo pelos avanços da ciência e tecnologia.

John Dewey (1859-1952) é considerado um dos pensadores da Escola Nova formulada para o novo mundo. A Escola Nova recebeu muitas críticas, notadamente pela supervalorização do novo em detrimento do velho, por reduzir a autoridade do professor, por atribuir à criança a responsabilidade pela gestão do processo e pela desvalorização daquilo que foram considerados conteúdos tradicionais. No Brasil, Anísio Teixeira é apontado como propagador das ideias de Dewey. Ele trouxe para a arena de discussões os postulados do pragmatismo educacional que influenciou os textos da legislação educacional, a exemplo da primeira lei de diretrizes e bases da educação brasileira (LDB 4024/61).

Em suma, a história da profissão docente no Brasil é marcada por problemas de natureza diversa, fato que exige analisá-los mantendo articulações com aspectos históricos e com o contexto econômico, político e social do nosso tempo. O exame dessas questões permite compreender fatos que explicam a escassez de professores revelada em estudos que tratam dessa problemática. Os fatos exigem análises sobre espaços e práticas de formação docente e, por conseguinte, as políticas que obliteram a histórica luta pela valorização dos professores. É imperativo observar que nessa luta o movimento social é fator preponderante. A relevância desse movimento se expressa em algumas conquistas tais como a criação de entidades representativas, como é o caso da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Desde sua criação, em 1990, a ANFOPE atua efetivamente na formulação das políticas nacionais para a formação docente na perspectiva de educação de qualidade político-social (SCHEIBE, 2002; BRZEZINSKI, 1999; FREITAS, 2002).

A atuação efetiva dos movimentos sociais no cenário educacional brasileiro reitera a tese de que a produção de políticas é uma atividade complexa que ocorre em arenas de luta pela fixação de sentido que circulam nos discursos e nos textos que apresentam as políticas. Refere-se, portanto, à “combinação de lógicas globais, distantes e locais” (AMIN, *apud* BALL, 2001, p. 102) que produzem, ao mesmo tempo, identidade e diferença, homogeneidade e heterogeneidade, desterritorialização e reterritorialização, mudança e estabilidade (LOPES, 2008). Considera que o estudo desta temática é relevante, pois se refere a uma das mazelas da educação brasileira: a escassez de professores. Neste sentido, entende que para o desenvolvimento da pesquisa, faz-se necessário a orientação metodológica.



O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO:

A concepção de metodologia é um caminho que orienta a organização e o desenvolvimento do estudo. A metodologia relaciona-se, então, com o referencial teórico adotado pelo pesquisador. Diante deste entendimento é necessário explicitar a concepção de política que orienta este estudo.

Entende que a política na acepção apresentada por Mouffe (2001), ou seja, como uma atividade inerente à natureza humana. Refere-se “à reunião de práticas, discursos e instituições que buscam estabelecer certa ordem e organizar a coexistência humana em condições que são potencialmente conflitantes.” (MOUFFE, 2001, p.417). Os conflitos resultam do antagonismo que, inevitavelmente, está presente nas relações sociais. Políticas referem-se, portanto, a um complexo processo de esforço de definição de ações coletivas codificadas em meio a disputas, compromissos, interpretações e reinterpretações.

A dinâmica do mundo globalizado torna o processo de produção das políticas ainda mais complexo. A notória influência do contexto global nas políticas dos diferentes países explica por que alguns autores falam em “convergência de políticas”, “transferência de políticas”, “empréstimo de políticas”, “epidemias de políticas” e até mesmo no “fim da política” (BALL, 2001). No campo educacional a similaridade nas orientações das políticas é evidente. Porém, conforme observou Ball (1991, 2001, 2004, 2006) as políticas não são traduzidas como uma receita pronta. A “tradução” das políticas é marcada por processos de recontextualização. Por esta razão, esse autor prefere conceber as políticas como um ciclo que mantém articulação entre três contextos principais: de influência, de produção do texto e da prática.

Mainardes (2006) descreveu a abordagem do ciclo de políticas defendido por Stephen Ball. Em nossa compreensão, tal abordagem pode ser sumariada conforme o que segue. O contexto de influência relaciona-se com o global e o local. Nele ocorrem disputas entre discursos veiculados pelo poder público, por grupos econômicos nacionais e internacionais, por movimentos sociais, partidos políticos, instituições, comunidades disciplinares e epistêmicas, enfim, por um coletivo de grupos sociais interessados em exercer influências na formulação e nos destinos da política. O contexto de produção do texto político articula-se com o contexto de influência e reflete os conflitos e confrontos dos discursos circulantes. Constitui-se também num espaço de enunciação, disputa, negociação e articulação de sentidos que dão base à representação política. Os textos políticos são, assim, uma forma de representação da política. O contexto da prática é onde a política pode produzir efeitos e consequências. Uma das



características marcantes do nosso tempo é o fluxo de ideias veiculadas nos diversos contextos. Nesse sentido, é imperativo destacar que os diversos atores (governamentais e não-governamentais) que participam da formulação das políticas buscam produzir coalizões e alinhamentos (em alguns casos transnacionalizados) a fim exercer maior influência na produção de textos políticos. Em se tratando de políticas educacionais, a influência do contexto global pode ser ilustrada pelo relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. No referido relatório à comissão manifesta esforços no sentido de: elaborar raciocínios que pudessem apresentar um quadro prospectivo dominado pela globalização; selecionar as questões importantes e que se colocam em qualquer parte do mundo, e traçar algumas orientações válidas, tanto em nível nacional como mundial (DELORS, 1998, p. 12). No referido relatório fica evidente também o destaque dado à universidade aberta e à educação a distância.

(...) existe amplo acordo, os meios de comunicação social constituem um vetor eficaz de educação não-formal e de educação de adultos: por exemplo, as experiências de universidade aberta e de educação a distância, demonstram o interesse que há em definir uma estratégia educativa para o futuro, que integre as tecnologias da informação e da comunicação (DELORS, 1998, p. 116).

Ao apresentar esta perspectiva teórico-metodológica busca explicitar o entendimento de que a questão aqui analisada faz parte de um complexo processo de produção e de desenvolvimento das políticas educacionais para formação de professores. Por essa razão, desenvolve este estudo a partir de informações e a teia de relações entre atores que participam da dinâmica de operacionalização do curso Licenciatura em Química oferecido pelo IFMT/UAB, para isso, recorre as seguintes fontes de informações: editais lançados pelo IFMT relativos ao PPC de 2006 e o PPC de 2012 e relatos e entrevistas dos atores que fazem parte do referido curso. Os dados também foram buscados no site do MEC e em textos oficiais que regulamentam a Educação à Distância (Leis, Decretos, Portarias). Na análise busca identificar o papel que os tutores têm assumido na EaD, assim como, as dificuldades enfrentadas e precarização da tutoria.

Balizadas por estes propósitos organizar o texto em duas partes. Na primeira apresenta um breve histórico sobre a oferta da Educação a Distância, e depois analisa o PPC e as entrevistas com os atores do curso de Licenciatura em Química.

EaD: UMA TEIA DE RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Conforme estudos que tratam da Educação a distância (EaD) no Brasil (BARBOSA, 2009) esta modalidade de ensino no nosso país não é novidade. A história remete aos antigos



cursos por correspondência, que aconteceram a partir do século XVIII nos Estados Unidos. No Brasil a Educação a Distância surgiu em 1904 através da mídia impressa. Os cursos eram oferecidos por instituições privadas. O Instituto Universal Brasileiro, iniciado em 1940, é uma das instituições mais antigas a manter cursos por correspondência. Conforme Faria & Vechia (2011) o Instituto Universal Brasileiro oferece Cursos Técnicos, com Registro Profissional Técnico em Transações Imobiliárias, Secretariado, Secretaria Escolar e Gestão Comercial. Neste sentido também é possível se profissionalizar em cursos que compreendem a mais de 60 (sessenta) modalidades, desde pintura, corte e costura, eletrônica, mecânica de automóveis, até a aprendizagem de idiomas e programas de computador (ARY, 2010).

A Educação a distância foi introduzida oficialmente no sistema de ensino brasileiro em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Base (LDB) Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Esta a lei previu em seu Artigo 80º que “o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996). Até o surgimento da citada Lei nenhuma outra legislação havia apontado essa modalidade de educação como uma possibilidade de formação superior (BARBOSA, 2009). Para Barbosa (2009) são muitas as pessoas e instituições públicas e privadas que investem e acreditam na EaD como uma modalidade eficiente e eficaz de formação continuada e permanente. Isso explica porque a educação a distância tende a ser assumida como uma das principais modalidades de ensino, sobretudo na educação superior. Vale lembrar que em 1995 o MEC já tinha criado a extinta Secretaria de Educação a Distância (SEED). Observa-se que nas últimas décadas, o expressivo avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) permitiu a combinação de vários meios, atores e instituições para favorecer a expansão da educação, sobretudo no nível superior. Em se tratando da formação de professores é preciso dar destaque ao papel atribuído à Universidade Aberta do Brasil.

DE PROFESSOR A TUTOR: MARCAS DA DESPROFISSIONALIZAÇÃO

A realização do curso na modalidade EaD, nos moldes do que foi o objeto deste estudo, está relacionada com o que Barreto (2004) denomina movimento de reconfiguração do trabalho e da formação docente resultante (particularmente), da possibilidade da presença das tecnologias de informação e comunicação na educação. A autora ressalta que a presença das TIC na educação está associada ao desejo de superar limites postos pelas “velhas tecnologias” (quadro de giz, materiais impressos) para dar resposta aos mais diversos problemas educacionais, incluindo a formação de professores.



O movimento de reconfiguração do trabalho docente se expressa de forma notória no conjunto de atores que participam do processo educativo. No caso do curso em questão, o coletivo de profissionais que atuam na operacionalização das atividades acadêmicas é constituído por uma rede de atores que inclui: coordenador pedagógico, coordenador de tutoria, coordenador do polo de apoio presencial, professor titular (pesquisador e conteudista), tutor presencial, tutor a distância, web designers instrucionais, designers gráficos, revisores de textos, ilustradores, diagramadores que desenvolvem o material didático, tanto impresso (caderno de estudo), quanto on-line (para plataforma) e vídeo aula. Dentre os atores envolvidos diretamente na elaboração e no desenvolvimento do curso de licenciatura em Química do IFMT/UAB destaca aqui a equipe de atendimento imediato ao aluno e que tiveram maior participação nesta pesquisa: professores titulares, tutores presenciais e tutores a distância. Observa que nos documentos analisados há variações no uso desses termos.

Para entender a teia de relações entre atores que participam da dinâmica de operacionalização do curso recorre as seguintes fontes de informações: editais lançados pelo IFMT relativos ao PPC de 2006 e o PPC de 2012 do curso Licenciatura em Química e relatos extraídos por meio das entrevistas, por atores que contribuem para a formação docente no referido curso.

De acordo com o PPC de 2006 o coletivo de atores do curso era assim constituído:

Coordenador de curso: responsável pela coordenação do curso. Implica em acompanhar e avaliar todo o processo de execução do curso.

Professores coordenadores de disciplinas: responsáveis pelas áreas de conhecimento de cada módulo do curso e estarão à disposição para esclarecimento de dúvidas dos estudantes e/ou tutores a partir de cronograma a ser estabelecido junto a cada docente.

Professores coordenadores de polo: indicados pelos representantes do curso e farão o acompanhamento dos estudantes nos polos.

Tutores e monitores: Cumprem o papel de facilitadores da aprendizagem, esclarecendo dúvidas, reforçando a aprendizagem, coletando informações sobre os estudantes para a equipe e principalmente na motivação. Em alguns casos serão acrescidos a função de Coordenador de Tutores e Professores Editores e Revisores de material (CEFET/MT 2006, p. 142).

A análise dos dados indica que o coordenador pedagógico, coordenador de tutoria e alguns professores titulares eram vinculados ao IFMT. O coordenador do polo de apoio presencial era vinculado à Secretaria de Educação do Estado e/ou município. Para compor o quadro de atores do curso foram realizados processos de seleção de bolsistas para as seguintes funções: coordenador de tutoria, professores titulares e tutores (presencial e a distância).

O edital 2012 seguiu o mesmo formato do edital de 2006. Destaca aqui algumas disposições preliminares que chama a atenção, tais como: “caso o bolsista seja aprovado no



processo seletivo, não será permitido o acúmulo de bolsas do FNDE/CAPES, estes devem fazer opção por um dos programas (UAB, e-TEC, PARFOR, SECADI); o deslocamento dos bolsistas de onde reside até ao polo de atendimento no qual estão ligados (tutor presencial e coordenador do polo) será por conta própria, ou seja, o bolsista será responsável pelas despesas de deslocamento; no caso do coordenador, só poderá se inscrever para um polo e o tutor presencial e as distâncias deverão inscrever somente para um curso; os bolsistas só poderão inscrever para uma das funções ofertadas” (IFMT, 2012). Os professores orientadores bolsistas (também denominados no PPC de colaboradores, a exemplo do que ocorre em empresas do setor privado), desempenham o papel de professor pesquisador (I ou II) e podem receber duas bolsas CAPES/FNDE/IFMT de valor variável, conforme a experiência comprovada.

6.2 Para a função de professor orientador, o candidato aprovado na classificação receberá duas bolsas de professor pesquisador para orientarem grupos de 05 (cinco) alunos. O valor da bolsa depende da experiência comprovada do candidato aprovado, podendo ser bolsas de:

a) Professor pesquisador I: com no mínimo três anos de experiência no magistério superior. O valor atual da bolsa é de R\$ 1.300,00 (mil e trezentos reais); b) Professor pesquisador II: inferior a três anos de experiência no magistério superior. Entretanto o candidato deverá estar cursando ou ter concluído curso de pós-graduação *strictusensu*. O valor atual da bolsa é de R\$ 1.100,00 (mil e cem reais) (EDITAL IFMT, 2012, p.12).

De acordo com a Resolução IFMT nº 26, de 5 de junho de 2009, o professor titular deve assumir as atribuições listadas abaixo:

Elaborar e entregar os conteúdos dos módulos desenvolvidos ao longo do curso no prazo determinado; Adequar conteúdos, materiais didáticos, mídias e bibliografia utilizadas para o desenvolvimento do curso à linguagem da modalidade a distância; Adequar e disponibilizar, para o coordenador de curso, o material didático nas diversas mídias; Coordenar as atividades acadêmicas dos tutores atuantes em disciplinas ou conteúdos sob sua coordenação; Apresentar ao coordenador de curso, ao final da disciplina ofertada, relatório do desempenho dos estudantes e do desenvolvimento da disciplina; Participar de grupo de trabalho para o desenvolvimento de metodologia e materiais didáticos para a modalidade a distância (IFMT, 2012, p.101-103).

Os tutores presenciais, também denominados “colaboradores”, são responsáveis por um conjunto de disciplinas de áreas afins. São profissionais de nível superior que normalmente não compõem o quadro de docente da instituição sendo contratados por meio do sistema de bolsas da CAPES/FNDE/IFMT no valor de R\$ 765,00 para cada 20 horas dedicadas às atividades previstas no PPC e no edital de seleção. No processo seletivo o candidato deve atender as seguintes condições: residir no polo onde exercerá suas atividades, e possuir os conhecimentos básicos exigidos de um tutor local, no mínimo um ano de experiências de magistério, de acordo com a lei 11.273/2006 e de acordo com a resolução CD/FNDE n. 18 de 16/06/2010, ter residência fixa no município do polo de apoio ou comprovar que chegará duas horas de antecedência no polo.



O PPC do curso de Licenciatura em Química, elaborado em 2012, estabeleceu que os tutores presenciais devessem assumir as seguintes atribuições:

Ter disponibilidade para participar de atividades de orientação de tutoria no IFMT/UAB; ter disponibilidade de tempo para se dedicar ao cumprimento das tarefas que compõem sua atividade. Desempenhará funções referentes a quatro dimensões: orientadora, acadêmica, administrativa e de colaboração (IFMT, 2012, p.105-106).

Os tutores presenciais mantêm contato direto com os licenciandos do curso, mas esse contato se restringe às orientações relativas aos conteúdos curriculares e ao uso das ferramentas tecnológicas requeridas para o desenvolvimento das atividades. Eles gozam de pouca autonomia sobre o processo educativo.

Em casos de dificuldades na aprendizagem e outras dúvidas relacionados as propostas do professor titular, os alunos devem solicitar a intervenção dos tutores presenciais, por meio de plantões pedagógicos. É importante ressaltar que os tutores presenciais não assumem a função “dar aulas”. Estes devem orientar os licenciandos visando ajudá-los a superar as dificuldades das mais variadas disciplinas que se lhes apresentam quanto à aprendizagem dos conteúdos, inserção no curso, organização do tempo de estudo, realização das atividades de estudo programadas etc.

Ao analisar os dois projetos elaborados em 2006 e 2012, nota algumas mudanças em relação às funções dos tutores à distância. No primeiro, parecem existir apenas tutor/monitor que exercia os papéis de professores titulares, tutores presenciais e tutores a distância. A definição que encontra no PPC (2012) de tutores a distância: “são executores das estratégias dos planos de estudo elaborados para os alunos”. São profissionais de nível superior, contratados por meio do Sistema de bolsas da CAPES/FNDE/IFMT de valor R\$ 765,00 para cada 20 horas semanais destinadas às atividades relativas à sua função. O valor de bolsas pagas ao tutor depende da quantidade de alunos atendidos e da carga horária da disciplina tutorada. Cada grupo de 25 alunos tem um tutor a distância com formação adequada ao desenvolvimento da função que lhe é atribuída: receber, acompanhar e controlar o processo de distribuição de material didático aos alunos, bem como efetuar a cobrança da segunda via quando necessário.

O papel dos tutores à distância o PPC (2012) é:

Mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas; Acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso; Apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes; Manter regularidade de acesso ao AVA e dar retorno às solicitações do cursista no prazo máximo de 24 horas; Estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes; Colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes; Estar à disposição dos licenciandos em dias e horários previamente estabelecidos Coordenar a aplicação



das avaliações presenciais; Corrigir as avaliações presenciais (IFMT, 2012, p. 103-105).

É o tutor à distância que tem a tarefa de desenvolver o planejamento que foi estabelecido pelo professor titular da disciplina (conteudista e/ou pesquisador). Deve também fomentar a interatividade, auxiliar em caso de dúvidas e de dificuldades no uso das ferramentas Moodle dando Feedback no prazo de 24 horas.

Levando em conta que os tutores/monitores têm papel de estaque na EaD julga necessário discutir o significado destes termos já que são polissêmicos e representam uma imagem-síntese da precarização do trabalho docente (BARRETO, 2004, p.1186). Consultando os significados dicionarizados da palavra tutor observa que ela vem do latim tutor, óris que significa defensor, guarda protetor, aquele que exerce uma tutela que ampara e protege. De acordo com o dicionário Houaiss (2001), o termo **tutor** foi datado no século XIII e, no latim, significa “**guarda, defensor, curador**”. Tutor como “indivíduo que exerce uma tutela (ou tutoria)”, “**aquele que ampara e protege**”, “**quem ou o que supervisiona, dirige, governa**”. O significado de tutoria o coloca diante de uma responsabilidade: ser tutor significa responsabilizar-se por algo. Em Direito, tutor significa indivíduo que exerce uma tutela aquele que ampara e protege. Na Administração, tutor é quem ou o que supervisiona, dirige, governa. Também é possível encontrar na agricultura o significado de tutor como estaca ou vara que se enterra no solo para amparar uma planta de caule frágil, flexível ou volúvel. A ideia de “guia” prevalece nas definições de tutor no âmbito da EaD: aquele que apoia a construção do conhecimento e dos processos reflexivos de estudantes. Para algumas instituições de ensino, tutor é o aluno a quem se delega a instrução de outros alunos.

Os múltiplos sentidos da palavra monitor foram destacados por:

1- aquele que dá conselhos, lições, que admoesta; 2- aluno que auxilia o professor no ensino de uma matéria, em geral na aplicação de exercícios, na elucidação de dúvidas etc.; 3- instrumento que controla o funcionamento de um equipamento ou sistema; 4- aparelho receptor utilizado para se supervisionar a qualidade do vídeo e/ou áudio durante uma transmissão ou gravação; e 5- dispositivo de saída de dados, no qual se visualizam as informações apresentadas por um computador; a tela do computador (Barreto,2004,p. 1186).

As análises chamam atenção para o fato de que os tutores não são reconhecidos como docentes, mas sim, como “colaboradores”, “facilitadores”, “animadores”, “tutores”, “monitores”, etc. Esses termos expressam princípios de flexibilização, de eficiência e de performatividade requerido pelo mundo do trabalho.

Quanto às condições de trabalho dos docentes que atuam no curso os dados indicam que



um número reduzido de professores titulares integra o quadro permanente do IFMT. Os demais, assim como os tutores são contratados por meio de processos precários e provisórios, fato que explica a atuação deles em outros postos de trabalho. Assim, a tutoria tende a ser assumida como um “bico”, um “quebra-galho”, ou seja, como um trabalho extra que complementa o salário.

Muitos professores e muitos tutores tratam o trabalho como um bico e, no fim, o curso é visto como inferior ao presencial. Além disso, o exercício da tutoria, em parte das instituições, não é contabilizado para fins de comprovação de experiência em processos seletivos de cursos presenciais. Fui concorrer a uma vaga dentro do próprio IF, e a minha experiência como tutora não valeu de nada em um processo seletivo do ensino tradicional. Não contou nenhum ponto. (T4)

Muitos encaram a EaD como um “bico”, não dão tanta prioridade. (T7)

Mesmo sendo flexíveis os horários, a atuação da tutoria requer tempo para exercê-la com qualidade. A maioria dos tutores tem vínculos em outras instituições. A sobrecarga pode dificultar a interatividade entre alunos e tutora distância. (T1)

A sobrecarga do trabalho docente prejudica a interação entre os atores da EaD. Nem sempre é possível cumprir os horários estabelecidos, mas esforçamos ao máximo (T5)

A tutoria, assim como outros cargos da carreira docente, exige dedicação no processo de formação do professor. Acredito que um dos maiores desafios é saber organizar o tempo. E quando se fala em interatividade, entende-se que seja algo que dê maior atenção. Ter o tempo para dialogar com aluno e estreitar a comunicação poderia melhorar o aprendizado. (PT2)

Alguns tutores são interativos, a maioria não é. Acho que tem profissionais que assumem a tutoria como se fosse um “quebra-galho”, por isso não deve dar tempo de se dedicar e instigar os participantes. (L6)

Entende que o caráter precário e provisório dos contratos dos tutores expresso no pagamento de bolsas de valor irrisório tem implicações na sua profissionalização não apenas para o contratado como também para a categoria docente. Os bolsistas não possuem garantias de benefícios como: férias, gratificações natalinas, dispensa por motivo de doenças ou caso fortuito e força maior. Em casos de problemas pessoais o bolsista deverá repor o horário perdido. Essa realidade tem implicações não apenas na vida pessoal do contratado precariamente como também para toda categoria docente uma vez que se trata de iniciativas que promovem apagamentos na imagem do professor e permitem a expansão do acesso à educação superior a baixos custos. A imagem de universidade como locus de formação de professores também é apagada já que a formação pode ocorrer em qualquer lugar onde exista um equipamento (computador, tablet, celular) conectado à internet.

A compressão do tempo foi um problema que afeta tanto os tutores como também os estudantes comprometendo o desenvolvimento das atividades curriculares.



Às vezes torna-se complicado fazer o feedback no tempo previsto, pois muitos alunos enviam as atividades nos últimos minutos do prazo. O que acaba sobrecarregando as nossas tarefas. (T1)

Assim como os docentes, os alunos estão atarefados. Estes costumam dar prioridades as disciplinas mais complexas de estudar a distância. Participar só por participar não é atrativo para o aluno. (T2)

Já fiquei horas na frente do computador esperando os alunos para a realização de uma web conferência. Houve a participação mínima, cerca de 10% no total de 40 alunos. Percebo que a falta de compromisso de alguns alunos, entre outros fatores, interferem no andamento do processo de formação (T3)

A precarização do trabalho docente pode ser notada também na falta de política de formação continuada para o tipo de trabalho requerido pela modalidade a distância. Neste sentido, é necessário destacar que todos os tutores consideram que o treinamento básico foi insuficiente para o exercício da função. As dificuldades foram relacionadas especialmente com o manuseio das ferramentas tecnológicas.

O treinamento básico nos fornece apenas uma noção de como atuar nesta modalidade. O aprendizado no uso das ferramentas acontece durante o processo de tutoria, o qual exige dedicação. (T3)

Você vai aprendendo a mexer conforme você vai explorando o ambiente virtual. (TP)

Kenski (2008) lembra que os problemas relativos “ao uso das TIC na educação vão muito mais além das especificidades tecnológicas e da vontade dos professores em utilizá-las adequadamente em situações de aprendizagem”. Nesta perspectiva, a autora destaca que nada adianta realizar formação continuada se estes treinamentos continuarem distantes de suas práticas cotidianas. Ao analisar os dados sobre as dificuldades apresentadas principalmente pelos tutores quanto à interatividade tecnológica, acreditam que poderiam possivelmente ser minimizadas se a formação docente fosse pautada no trabalho com as TIC no contexto das escolas brasileiras e que não limitasse apenas não formação continuada. Neste sentido, é preciso superar a função capitalista e instrumental de mero treinamento e ajustamento para o trabalho, pois é um “imediatismo pedagógico”. Na perspectiva de Barreto (2003) esse discurso está relacionado ao considerado “novo paradigma” da sociedade capitalista que,



É constituído pela redução da formação de professores ao treinamento das habilidades desejáveis ao manejo dos materiais de ensino que, traduzindo os parâmetros curriculares estabelecidos, podem favorecer um bom desempenho na avaliação das competências estabelecidas. Dito de outro modo, os materiais didáticos são incorporados como um vértice da triangulação compreendida pelo "currículo centralizado" (parâmetros e diretrizes com "tradução" para os professores, alijados da sua concepção), sustentando modalidades de "avaliação unificada", centradas nos produtos e nos indicadores quantitativos (SAEB, ENEM, ENC), na "mediação" dos programas de EAD, através do uso intensivo das TIC (p.3).

De acordo com a autora, a redução refere-se à substituição parcial do professor, a qual tem assumido configurações mais sofisticadas e apagadas no cenário, uma vez que a centralidade deslocada para as TIC têm proliferado programas de formação e treinamento para o uso "adequado". Neste sentido, o professor não é excluído da cena, mas assume um papel periférico, sendo suas ações reduzidas à execução de tarefas determinadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, um dos graves problemas educacionais, é a formação de professores, fato que se revela na escassez destes profissionais no país. Nesse sentido, a oferta de cursos a distância vem sendo apontada como uma alternativa para enfrentamento desse grave problema. Para a realização dos cursos EaD, faz-se necessário a presença dos tutores, que como observado nas análises assumem papel de destaque, pois são os atores que estabelecem contatos mais efetivos com os estudantes, assumindo dois tipos de tutoria: presencial e a distância.

Foi possível observar também que os tutores têm assumido diversas responsabilidades, dentro da Educação à Distância, tornando o ensino um pouco mais frágil, deixando uma carga de responsabilidade muito grande em cima destes profissionais, que não possuem formação adequada para se trabalhar com as ferramentas que exige a EaD (TIC), além disso, são ausentes do vínculo institucional, de direitos trabalhistas, caracterizando como precárias as relações de trabalho. Tudo isso produzem nos tutores a sensação de despreparo, insegurança, ansiedade e baixa autoestima. Como afirma Antunes (2001), no plano da subjetividade é preciso considerar a íntima relação entre a esfera do sujeito e a atividade do trabalho.

Contudo, vale a pena refletir sobre esses múltiplos papéis que estes tutores tem desempenhado, no sentido da busca de uma melhor qualidade no processo de aprendizagem dos alunos, pois trata se daqueles que compartilham da responsabilidade pela formação de professores da educação básica.



REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. A avaliação da aprendizagem escolar: fascículo 11. Petrópolis, RJ Vozes, 2001.

ARY, E. A breve história da EAD no Brasil: do Instituto Universal Brasileiro à Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: <<http://edsonary.blogspot.com/2007/06/grupo-3-breve-historia-da-ead-no-brasil.html>>, 4 jun. 2007. Acesso em: 12 setembro de 2010.

BARRETO, R.G. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, dez.2004.

BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. Currículo sem fronteiras, v. 1. N. 2, 2001. p. 99 – 116. Jul/dez. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 02 mar. 2015.

BARBOSA, L. A. B. A. Políticas e Programas em Educação a distância: o curso de licenciatura plena em ciências biológicas na universidade aberta do Piauí.190f 2009, Canoas- RS (Dissertação de Mestrado).

BARRETO, R.G. As tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. Educação & Pesquisa, n. 30, jul./dez. 2003. p. 271-286

BRASIL. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: DF. 1961. Disponível em:<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529.htm>>.Acesso em: 25 janeiro 2015.

BRASIL. Ministério da educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, 1996. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em 16 de abril de 2015

BRZEZINSKI, I. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, 1999.

DELORS, J (org.). Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 2a Edição - São Paulo: Cortez, 1998, p 12-116.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009.** Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema UAB vinculados à CAPES.2009b. Disponível em: <[index.php/arq-resolucoes-2009/494.../download](http://www.fnde.gov.br/index.php/arq-resolucoes-2009/494.../download) > <http://www.fnde.gov.br/>. Acesso, 22 de julho de 2014.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009.** Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema UAB vinculados à CAPES. 2009b. Disponível em:<[index.php/arq-resolucoes-2009/494.../download](http://www.fnde.gov.br/index.php/arq-resolucoes-2009/494.../download) > <http://www.fnde.gov.br/>. Acesso, 22 de julho de 2015.



_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Resolução/CD/FNDE nº 48, de 4 de setembro de 2009. Estabelece orientações e diretrizes para concessão e pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes das instituições públicas de educação superior que atuam nos cursos especiais presenciais de primeira e segunda licenciatura e de formação pedagógica do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, a serem pagas pelo FNDE. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/3357-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-48,-de-4-de-setembro-de-2009>. Acesso 22 de maio de 2015.

FARIA, A. V. A. O Instituto Universal Brasileiro e a gênese da educação a distância no Brasil. **Caderno de Pesquisa** 2011.

FREITAS, H. C. L. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos e formação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, setembro de 2002.

HOUAISS, A. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001

IFMT. Projeto Pedagógico do Curso de Química do IFMT/UAB. Cuiabá: IFMT, 2006.

IFMT. Projeto Pedagógico do Curso de Química do IFMT/UAB. Cuiabá: IFMT, 2012

KENSKI, V. M. Tecnologias E Ensino Presencial E A Distância. Campinas, SP:Papirus,2008.

MENDONÇA, A. W. P.; RAMOS DO Ó, J. M. N. História da profissão docente no Brasil e em Portugal. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, SP: CAPES, Autores Associados, n. 15, p. 11-30, set./dez. 2007.

MOUFFE, C. Identidade democrática e política pluralista. In: MENDES, C. (Org.). **Pluralismo cultural, identidade e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001, p. 417.

_____. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: Ed. da UERJ, 2008.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40 jan./abr. 2007.

SCHEIBE, L. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: Vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, I.P.A.; AMARAL, A. L. (orgs.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002.

CAPÍTULO 21

ABORDAGENS INVESTIGATIVAS EM LIVROS DE CIÊNCIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

Quésia Guedes da Silva Castilho
Delma Maria Sousa da Silva
Vera Lucia Neves Dias Nunes

RESUMO

O Ensino de Ciências por Investigação (ECI) é uma abordagem didática que tem sido recomendada mundialmente. Esse ensino pode ser implementado pelos professores por meio de atividades nas quais os alunos investigam um problema proposto e tentam buscar hipóteses, soluções e considerações para respondê-lo. Este trabalho objetiva compreender, a partir de estudos e discussões, o Ensino de Ciências por investigação com ênfase na contribuição relativa à melhoria da qualidade das práticas educativas em escolas públicas na cidade de Caxias – MA. A pesquisa constitui-se em uma abordagem qualitativa, onde realizou-se um levantamento das questões voltadas ao “Ensino de Ciências por Investigação”, no que diz respeito às abordagens investigativas em livros de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental, em um recorte temporal de 2010 a 2021. Posteriormente, realizou-se o levantamento dos livros de Ciências em duas das maiores escolas do município de Caxias – MA, haja vista que estes foram adotados no ano de 2021, nos anos finais do Ensino Fundamental. Feito o levantamento, seguiu-se para a análise minuciosa dos livros selecionados. Tal análise teve como foco a verificação do conteúdo textual, dos exercícios, dos recursos visuais e dos recursos adicionais propostos nessa pesquisa. Para isso, considerou-se a organização e a estruturação nos livros analisados, nomeando os itens analisados em seções de discussão. Além disso, apresentou-se como revisão bibliográfica, um breve histórico sobre o Ensino de Ciências por Investigação, focado especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental. Contudo, no Ensino de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental faz-se necessário a utilização de metodologia com abordagens investigativas para conectar o ensino à realidade dos alunos. De tal maneira, no presente estudo, foram constadas atividades com abordagem investigativas nos livros de Ciências Naturais, utilizados nas escolas públicas da cidade Caxias – MA como sugestões aos professores para serem realizadas com os alunos, tanto fora como em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Ciências. Abordagem Investigativa. Anos Finais do Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

O Ensino de Ciências por Investigação (ECI) é uma abordagem didática que tem sido recomendada mundialmente. Esse ensino pode ser implementado pelos professores por meio de atividades nas quais os alunos investigam um problema proposto e tentam buscar hipóteses, soluções e considerações para respondê-lo (MACHADO e SASSERON, 2012; CAJAS, 2001).

Este exercício vem dos termos “alfabetização científica”; em inglês, science literacy, que também pode ser traduzido como “letramento científico”. Da mesma maneira que uma



pessoa é alfabetizada para ter a capacidade de ler e interpretar o mundo que a rodeia, a alfabetização científica deve fornecer conhecimentos científicos suficientes para que esta pessoa saiba interpretar fenômenos e resolver problemas em sua realidade. Assim, o processo de alfabetização científica tem forte relação com o Ensino de Ciências por Investigação, pois uma das formas de se trabalhá-la dentro das escolas, seria por intermédio do Ensino por Investigação (AAAS, 1993; GORMALLY, 2009; MACHADO e SASSERON, 2012).

O Ensino de Ciências por Investigação está associado às novas demandas que apareceram no ensino de Ciências, pois, tanto pesquisadores quanto professores mais reflexivos perceberam que é preciso se utilizar de novas formas de ensinar (CARVALHO, 1997), ao considerar que os alunos mudaram, bem como os recursos disponíveis. Segundo Borges (2012), o importante não é a manipulação de objetos e artefatos concretos, mas, sim, o envolvimento comprometido com a busca de respostas/soluções bem articuladas para as questões colocadas, em atividades que podem ser puramente de pensamento.

Nesse sentido, Borges (2012) afirma que se pode pensar que o núcleo dos métodos ativos, de trabalhos ou atividades práticas, não envolve necessariamente atividades típicas em ambiente de laboratório escolar. Atividades de resolução de problemas, modelamento e representação, com simulações em computador, desenhos, pinturas, colagens ou simplesmente atividades de encenação e teatro, cumprem esse papel de mobilizar o envolvimento do aprendiz.

Essas atividades apresentam, muitas vezes, vantagens claras sobre o laboratório usual, uma vez que não requerem a simples manipulação, às vezes, repetitiva e irrefletida, de objetos concretos. Assim, é mais eficiente recorrer a atividades que envolvam as ideias e as representações, com o propósito de comunicar outras ideias e percepções. Obviamente, todas elas podem ser associadas a certos aspectos materiais. A materialização de um modelo, de uma representação, de uma encenação etc., requer objetos que não são necessariamente os mesmos de uma atividade de laboratório. A riqueza desse tipo de atividade está em propiciar, ao estudante, a oportunidade na qual ele precisa estar consciente de trabalhar com coisas e objetos como se fossem outras coisas e objetos, em um exercício de simbolização ou representação. Ela permite conectar símbolos com coisas e situações imaginadas, o que raramente é buscado no laboratório, expandindo os horizontes de sua compreensão (BORGES, 2012).

Deste modo, entende-se que as atividades investigativas favorecem uma visão de ciência como uma interpretação do mundo, uma vez que, na elaboração de atividade investigativas, “os alunos serão capazes de pensarem, levando em conta a estrutura do conhecimento; falarem



evidenciando seus argumentos e conhecimentos construídos; lerem, entendendo criticamente o conteúdo lido; escreverem, mostrando autoria e clareza nas ideias expostas” (CARVALHO, 2018, p. 766).

Em vista disso, na Educação Básica, é importante que o ensino de ciências parta de atividades problematizadoras e que os alunos consigam relacionar os temas com sua realidade. É fundamental que o ensino mostre a Ciência como um elemento presente no cotidiano e que os conhecimentos adquiridos em sala de aula possam ser relacionados com a tecnologia, a sociedade e o meio ambiente. Além disso, é de extrema importância que os estudantes sejam alfabetizados cientificamente, que compreendam o ser humano como parte do meio ambiente e que podem influenciá-lo de maneira positiva e/ou negativa e, também, serem influenciados por esse meio.

Neste sentido, torna-se necessário pôr em pauta duas questões norteadoras: 1. De que forma as abordagens investigativas em livros de ciências podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem? 2. Como discussões em Ensino de Ciência por Investigação podem auxiliar na compreensão de atividades investigativas, bem como na melhoria das práticas educativas nas escolas?

O objetivo geral foi norteado pelos objetivos específicos, onde busca-se pesquisar sobre e discutir o tema “Ensino de Ciências por Investigação”, de modo a apresentar uma revisão bibliográfica relevante e avaliar os livros de ciências utilizados nos anos finais do Ensino Fundamental em escolas públicas de Caxias – MA, caracterizando abordagens investigativas. Este trabalho possui caráter qualitativo, sendo fundamentado em aportes teóricos, onde buscou-se discutir questões voltadas ao “Ensino de Ciências por Investigação”, no que diz respeito às abordagens investigativas em livros de ciências nos anos finais do Ensino Fundamental, em um recorte temporal de 2010 a 2021.

REVISÃO DE LITERATURA

ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Geralmente, muito se discute sobre as ciências se constituem na produção cultural humana resultante do constante processo de busca pelo conhecimento do mundo que nos cerca (ODY; LONGO, 2018). O mais interessante, no que diz respeito ao conhecimento humano, é que esta área é bem abrangente, possuindo diversos critérios para objetos de estudo.

No caso da área das ciências da natureza, precisamos percebê-la como a tentativa de compreensão do mundo natural e da interação entre ser humano, enquanto parte do mundo natural, com os demais seres que compõem esse contexto. Nessa relação, o ser



humano se constitui e também influencia a existência dos demais seres. A ciência é um conhecimento básico indispensável para aprender a viver e conviver, para nos conhecer e conhecer o outro (ODY; LONGO, 2018).

“Se antes a escola mantinha um ensino puramente metódico e tradicionalista, hoje, sabemos que o foco concentra-se em um ensino moderno, com múltiplas possibilidades de aprendizagem para a construção da cidadania” (SOUZA, 2015, p. 102). De tal modo, nesta etapa da pesquisa, vale a pena destacar que “as atividades experimentais são recurso muito utilizado no Ensino de Ciências, que possibilitam a articulação entre os fenômenos e a teoria. Essa relação é possível quando se propõem uma explicação sobre a observação de um fenômeno” (FORTUNA, 2021, p. 118). Nesse sentido, “faz-se necessário compreender que a sala de aula é um espaço capaz de promover aprendizagens além de conceitos, procedimentos, normas e técnicas, por meio de propostas que envolvam atividades investigativas (CUNHA, 2020, p. 28).

Com essa junção, percebe-se que “as atividades experimentais em sala de aula proporcionam aos estudantes a oportunidade de compreender como se procede à construção do conhecimento científico, adquirindo assim percepção de como “fazer ciência” (FORTUNA, 2021, p. 118). Por conseguinte, “dentro desse cenário, o aluno constrói conhecimento científico ao buscar respostas para problemas existentes em seu cotidiano e se reconhece como elemento fundamental nessa construção” (CUNHA, 2020, p. 48).

Em referência aos Anos Finais do Ensino Fundamental, o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) evidencia que, nessa etapa da Educação Básica:

Espera-se que, ao chegar no 6º ano, os(as) estudantes já tenham desenvolvido as primeiras noções da área ao explorar o ambiente e fenômenos, possibilitando o desenvolvimento de habilidades específicas que envolvam conhecimentos sobre materiais, incluindo transformações e propriedades, o corpo humano, escala de tempo, prevenção de acidentes, as relações dos seres vivos com o ambiente, as plantas e os animais, a Terra e o Sistema Solar, questões de Saúde, e outros objetos de conhecimento que favoreçam a compreensão de elementos mais concretos e do ambiente que os cercam (PNLD, 2019, p. 3).

Em complemento a este posicionamento do PNLD, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ressalta que:

O processo investigativo deve ser entendido como elemento central na formação dos estudantes, em um sentido mais amplo, e cujo desenvolvimento deve ser atrelado a situações didáticas planejadas ao longo de toda a educação básica, de modo a possibilitar aos alunos revisitar de forma reflexiva seus conhecimentos e sua compreensão acerca do mundo em que vivem (BRASIL, 2017, p. 322).

Nesta perspectiva, o estudo das ciências é de extrema importância na construção do conhecimento científico, pois é através dele que passa-se a conhecer e compreender o meio em



que vivemos, além de identificamos as relações entre conhecimento científico e produção de tecnologia, a qual, atualmente, é um meio para suprir as necessidades humanas. Ou seja, com a evolução da tecnologia, a ciência cresce, e, conseqüentemente, o ensino de ciências avança na mesma proporção.

ENSINO DE CIÊNCIA POR INVESTIGAÇÃO

“Existe um consenso generalizado acerca da utilização de atividades que tenham a problematização como ponto de partida, com vistas ao desenvolvimento da criticidade dos indivíduos” (CUNHA, 2020, p. 15). Com isso, Santos e Freitas (2017, p. 8) defendem que:

O desenvolvimento de atividades problematizadoras que investiguem, questionem as ideias prévias dos alunos sobre determinados conceitos científicos podem favorecer a mudança não apenas conceitual, contribuindo assim, para mudanças de valores, hábitos e atitudes por parte alunos que é o construtor do próprio conhecimento.

Cunha (2020, p. 26) retoma a discussão ao afirmar que “uma problematização bem elaborada, contextualizada, amparada por uma teoria pode levar o aluno a sentir-se parte da investigação, superando a ideia de que é um mero cumpridor de tarefas e possa alfabetizar-se cientificamente”. Em consonância, Souza (2015, p. 10) diz que, “com a transmissão de conhecimentos científicos concretos e incontestáveis, os estudantes, muitas vezes, ficam restritos à receptividade de informações, sem, contudo, terem oportunidades de se aproximarem das atividades características do trabalho científico”.

Para superar essa barreira existente entre a ciência praticada e a ciência ensinada, uma atividade considerada investigativa deve ir além de executar procedimentos, registrar dados e construir gráficos, ela deve possuir um objetivo epistêmico, ou seja, um objetivo que aproximaria os estudantes da compreensão de aspectos importantes da natureza da ciência e da origem do conhecimento científico (BOUÇAS, 2016, p. 17).

De forma concomitante, Cunha (2020, p. 29) afirma que “as práticas investigativas buscam estabelecer aproximações entre a ciência praticada nos laboratórios e centros de pesquisa e a ciência que é ensinada na escola”. Assim, “o Ensino de Ciências por Investigação, por meio de atividades diversificadas, pode contribuir para uma abordagem de ensino capaz de desenvolver processos de Alfabetização Científica e que esteja próxima a uma Cultura Científica” (SANTOS; FREITAS, 2017, p. 2). Destarte, O Ensino de Ciências por Investigação torna-se uma ferramenta educativa de veras útil para o processo de ensino e aprendizagem.



ATIVIDADE INVESTIGATIVA NOS LIVROS DE CIÊNCIAS

“O livro didático é uma importante ferramenta para encorajar a adoção de novas perspectivas ou para sustentar a manutenção de crenças e perspectivas já adotadas pelo professor” (BOUÇAS, 2016, p. 150). Assim, é verídico que um caminho a ser trilhado para o enfrentamento a um tipo de ensino de ciências que não contribui para o desenvolvimento das competências e habilidades desejadas poderia ser o da utilização de atividades investigativas (SILVA, 2020).

Nesse sentido, acredita-se que o processo de ensino-aprendizagem na disciplina de ciências aconteça de forma significativa quando os alunos têm a oportunidade de realizar atividades investigativas. Essas atividades podem proporcionar a eles a sua participação na construção do seu conhecimento, além de contribuir com a sua alfabetização científica. (SILVA, 2020).

A partir dessa ideia, Batista e Silva (2018) comentam que “é necessário que as atividades contribuam para o desenvolvimento da capacidade de reflexão dos alunos, de modo que o conhecimento anterior gere um novo”. Assim, o professor evidencia-se como uma peça essencial nesse processo para que ocorra a interação, ou seja, uma mediação mútua.

O papel do professor é crucial, uma vez que ele é o mediador do processo investigativo e é sua função fornecer as condições e orientações para os alunos compreenderem o que está proposto para resolver o problema proposto (BATISTA; SILVA, 2018).

Do ponto de vista didático, atividade de investigação deve contemplar a aprendizagem, promover formação de conceitos, compreensão da dinâmica do trabalho científico, desenvolvimento de pensamento crítico, reflexão sobre os fenômenos naturais, desenvolvimento da argumentação, entre outros (BATISTA; SILVA, 2018).

“As transformações ocorridas ao longo dos anos no ECI, destacam a relevância de ensinar ciências de modo planejado, contextualizado, organizado [...]” (CUNHA, 2020, p. 46). Com esse paradigma, “no cenário brasileiro, os livros didáticos de Ciências passaram por diversas mudanças e suas características delineiam-se conforme o contexto histórico, social, econômico e cultural de sua época” (SOUZA, 2015, p. 22). Com isso, torna-se evidente a necessidade das escolas trabalharem com bons livros de ciências, com ênfase nas atividades investigativas.

METODOLOGIA

A metodologia aplicada para realização deste trabalho constituiu-se em uma abordagem qualitativa, onde realizou-se um levantamento das questões voltadas ao “Ensino de Ciências por Investigação”. A pesquisa foi desenvolvida na cidade de Caxias, onde foram realizadas pesquisas bibliográficas sobre o tema proposto, entre os anos de 2010 e 2021, na literatura em artigos e livros publicados neste período sobre Ensino de Ciências por Investigação.

O levantamento dos livros de ciências, adotados no ano de 2021, aconteceu nas duas maiores escolas do município de Caxias – MA, como foco nos anos finais do Ensino Fundamental. Por conseguinte, buscou-se analisar os referidos livros com base nos critérios propostos neste estudo, tais como: conteúdo textual, exercícios, recursos visuais e recursos adicionais. Assim, buscou-se saber como estão inseridas sugestões de atividades com abordagem investigativa nos livros didáticos de ciências.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As escolas escolhidas para a pesquisa dos livros foram o Colégio Militar Tiradentes IV e, também, a Unidade Integrada Joao Lisboa. Verificou-se que ambas as escolas utilizam a mesma coleção de livros de Ciências Naturais, intitulada “Aprendendo com o cotidiano”. Os livros de Ciências do 6º, 7º, 8º e 9º selecionados para análise de dados são mostrados na Figura 1.

Figura 1: Imagens dos livros do 6º, 7º, 8º e 9º selecionados para análise.



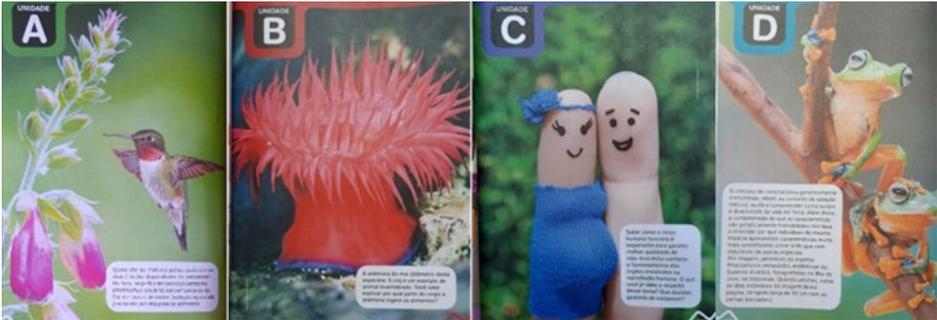
Fonte: Canto, 2018.

A coleção dos livros mencionada integra o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de Educação Básica das redes federal, estadual, municipal e distrital, e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).



A análise foi realizada conforme a organização e estruturação dos livros. A coleção didática analisada apresenta conteúdos condizentes com ilustrações diversificadas. Na seção de “Aberturas de Unidade” dos quatro volumes, os autores apresentam fotografias ou ilustrações chamativas, como pode ser observado na Figura 2. Além disso, as ilustrações/fotografias são acompanhadas de uma ou mais perguntas a ela relacionadas. Estas, por sua vez, têm a intenção de estimular a curiosidade dos estudantes que.

Figura 2: Imagem da seção “Abertura de unidade” dos livros de Ciências Naturais 6º, 7º, 8º e 9º ano.



Fonte: Canto, 2018.

Deste modo, segundo Araújo (2016, p. 4), esse tipo de abordagem “desperta naturalmente a curiosidade dos alunos por estar diretamente ligada à dúvida que guia os primeiros “porquês” das crianças”. Sendo assim, em um primeiro momento, tal prática configura-se como uma forma de sondagem do saber do aluno, uma forma de saber em que nível está seu conhecimento, a sua aprendizagem. Além disso, proporcionam ao educador um momento propício para explorar e registrar concepções prévias que o ajudarão a encaminhar o trabalho com os conteúdos.

Referente a seção “Motivação”, são sugeridas atividades experimentais e de pesquisas, onde são apresentados os respectivos procedimentos impostos para realização das mesmas em grupo, a critério do professor. As Figuras 3 e 4 contém exemplos destas atividades, nos quatro volumes analisados.

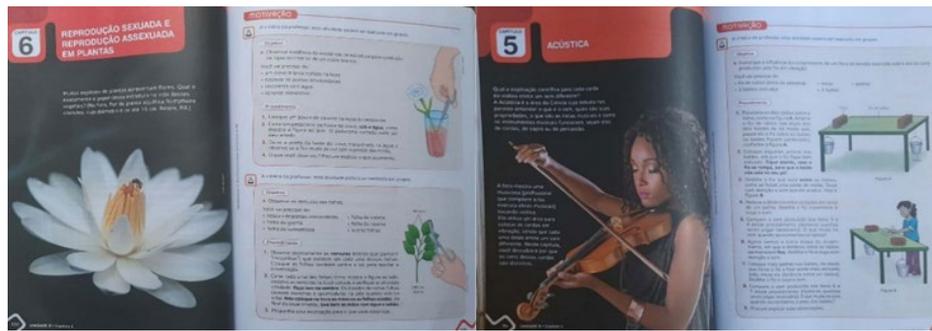
Figura 3: Imagem referente a seção de atividade “Motivação” dos livros de Ciências Naturais do 6º e 7º ano.



Fonte: Canto, 2018.



Figura 4: Imagem referente a seção de atividade “Motivação” dos livros de Ciências Naturais do 8º e 9º ano.



Fonte: Canto, 2018.

Essas atividades são importantes, uma vez que auxilia os alunos no processo de ensino-aprendizagem, e também ajuda os alunos na aprendizagem dos conteúdos. Neste contexto, Araújo (2016, p. 12), apoiado em Carvalho (2013), ressalta que os problemas podem ser experimentais e não experimentais, porém independentemente do tipo do problema escolhido, este necessita seguir uma sequência de etapas que propicie ao aluno levantar e testar hipóteses, passando da ação manipulativa para a intelectual estruturando o pensamento e apresentando argumentações discutidas com seus colegas e professor. Assim, o professor como mediador, pode explorar concepções prévias dos estudantes para utilizá-las no ensino.

Na seção “Desenvolvimento do tema”, é explanado todo o conteúdo, que em parte é nítido de forma restrita. Por outro lado, encontra-se bastante imagens ilustrativas, de modo, que essas ilustrações favorecem a compreensão do aluno, no que se refere o conteúdo. Tais informações podem ser comprovadas na Figura 5.

Figura 5: Imagem da seção “Desenvolvimento do tema” nos livros de Ciências Naturais do 6º, 7º, 8º e 9º ano.



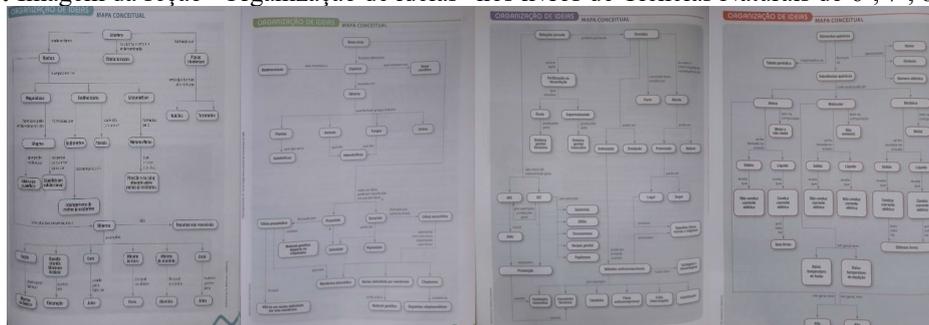
Fonte: Canto, 2018.

Observando a Figura 5, fica claro que o conteúdo explicado com ilustrações proporciona ao aluno uma melhor compreensão do conteúdo e, conseqüentemente, uma melhor absorção do conhecimento e uma melhor aprendizagem.



Na seção “Organização de ideias” (Figura 6), os livros analisados apresentam mapas mentais que envolvem conceitos tratados no capítulo, os quais permitem ao aluno noções básicas sobre a elaboração de mapas conceituais.

Figura 6: Imagem da seção “Organização de ideias” nos livros de Ciências Naturais do 6º, 7º, 8º e 9º ano.

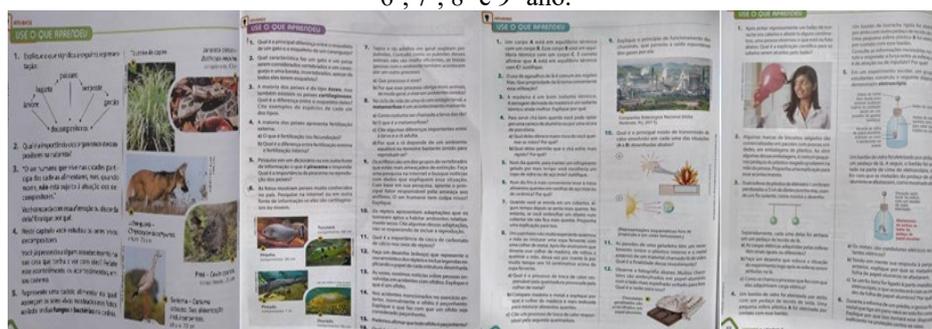


Fonte: Canto, 2018.

É de extrema importância que os alunos adquiram familiaridade com esse tipo de representação, pois os mapas conceituais permitem uma melhor estruturação das ideias, organizadas de forma visual e as informações podem ser compreendidas e memorizadas com mais facilidade. E, de certa forma, também contribui para aprendizagem do aluno.

Quanto a seção atividade “Use o que aprendeu”, são propostas situações em que os estudantes podem verificar seus conhecimentos sobre os temas estudados e que, para resolver tais situações problemas, os mesmos podem novamente discutir e comparar o que fizeram e como pensaram para resolver o problema. Alguns exemplos dessas atividades são apresentados na Figura 7.

Figura 7: Imagem referente a seção atividades “Use o que aprendeu” nos livros didáticos do 6º, 7º, 8º e 9º ano.



Fonte: Canto, 2018.

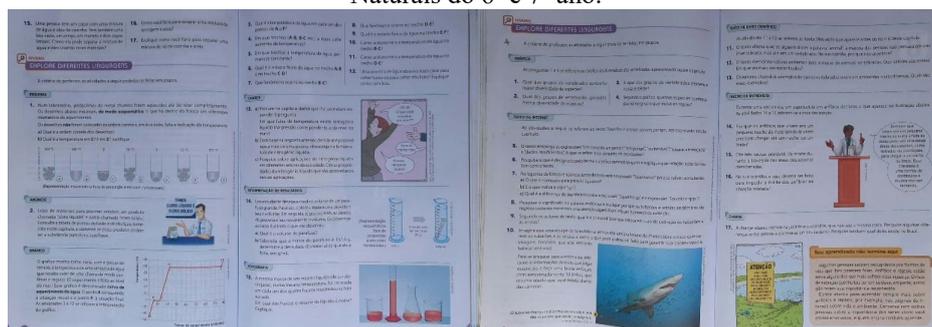
Ao analisar as atividades, observou-se que as mesmas propõem elaboração, observação, pesquisa e discussão de resultados. Segundo Kaiser (2019), essas atividades permitem o desenvolvimento de habilidades motoras interação social e contextualização dos conteúdos. Os alunos podem, a partir da situação, desenvolver planejamento de resolução, reunir



problematizado, inferências. Além disso, durante as atividades, é possível aos alunos desenvolverem a sua capacidade de argumentação.

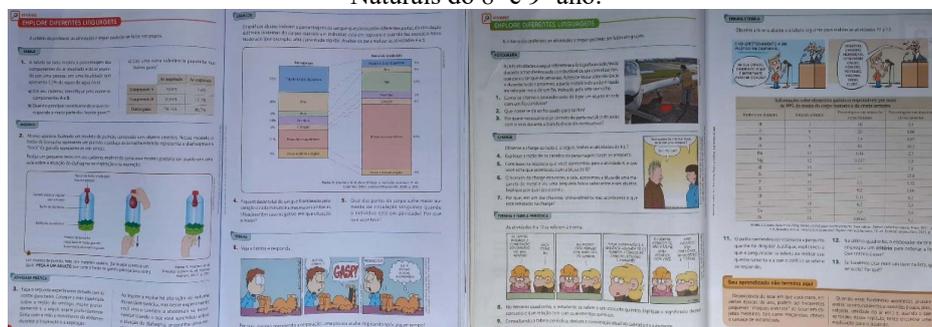
Na seção atividades “Explore diferentes linguagens”, foram conferidas diversas atividades em diferentes formas de expressão como cartazes, encenações, desenhos, ditados populares, piadas, textos técnicos, poemas, trechos de entrevistas, textos de internet, esquematizações, tabelas, gráficos, slogans, tirinhas, charges etc. Alguns exemplos dessas atividades são apresentados nas Figuras 8 e 9.

Figura 8: Imagem da seção de atividade “Explore diferentes linguagens” nos livros Ciências Naturais do 6º e 7º ano.



Fonte: Canto, 2018.

Figura 9: Imagem da seção de atividade “Explore diferentes linguagens” nos livros Ciências Naturais do 8º e 9º ano.



Fonte: Canto, 2018.

Essas atividades podem ser interpretadas ou desenvolvidas pelos alunos, beneficiam a compreensão dos alunos, promovem a compreensão de sua escrita autoral, permitem a correlação entre obras visuais e escritas, a compreensão das múltiplas linguagens estão presentes em seu dia a dia, e isto favorece a sua aprendizagem.

Quanto a seção de atividade “Seu aprendizado não termina aqui”, a ideia dos autores é instigar a vontade de saber mais. E isso fica por conta do desejo do estudante em continuar a buscar conhecimentos através de leitura e buscas de informações; nos quais são aprendidos por seus próprios meios, sem precisar do ambiente escolar ou da ajuda do professor. Alguns exemplos dessas atividades são apresentados nas Figuras 10.



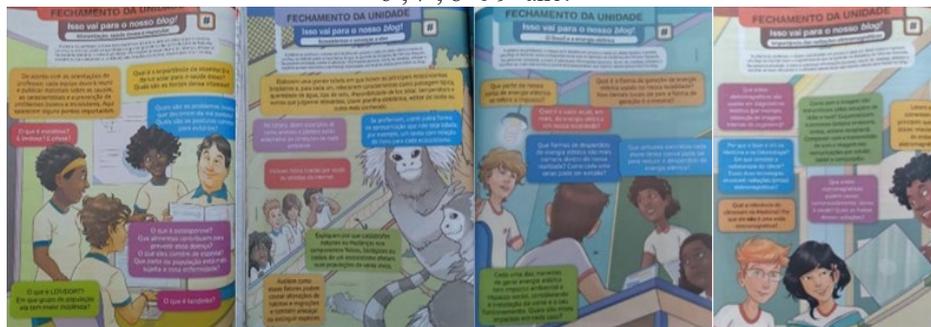
Figura 10: Imagem referente a seção de atividade “Seu aprendizado não termina aqui” no livro de Ciências Naturais do 6º ano.



Fonte: Canto, 2018.

Os autores afirmam que no fechamento de cada unidade “*Isso vai para o nosso blog!*”, atividades extras nas quais é proposta a elaboração de *um blog na internet* sobre a importância do que se aprende na disciplina de Ciências Naturais, a meta é selecionar informações como, acessar, reunir, lê analisar, debater e escolher as mais relevantes, relacionar aos tópicos referidos para incluir no blog como descrito no manual do professor. Alguns exemplos dessas atividades são apresentados nas Figuras 11.

Figura 11: Imagem da atividade extra “Isso vai para o nosso blog!” nos livros Ciências Naturais do 6º, 7º, 8º e 9º ano.



Fonte: Canto, 2018.

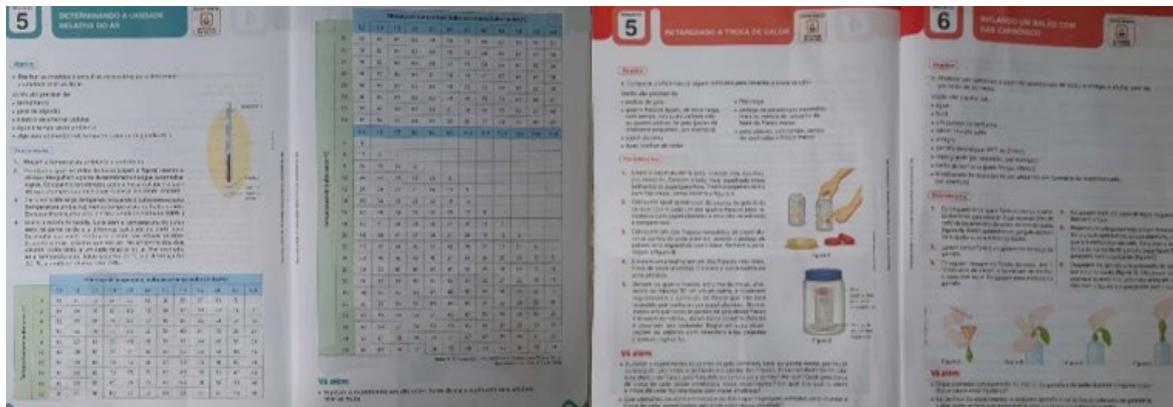
Atividades envolvendo elaboração de blogs, permitem como formas de interação entre o indivíduo e seu objeto de estudo o desenvolvimento, que o aluno em prática suas competências qualificadas coloquem novas competências em um processo de construção do conhecimento.

Em relação a seção “Suplemento de projetos” são apresentados projetos como propostas de atividades práticas experimentais e de pesquisas, as mesmas são apresentadas aos alunos os problemas juntamente com seus respectivos objetivos e procedimentos que devem serem



adotados para realizá-las. Alguns exemplos dessas atividades são apresentados nas Figuras 12 e 13.

Figura 12: Imagem referente aos “Projetos” nos livros Ciências Naturais do 6º e 7º ano.



Fonte: Canto, 2018.

Figura 13: Imagem referente aos “Projetos” nos livros Ciências Naturais do 8º e 9º ano.

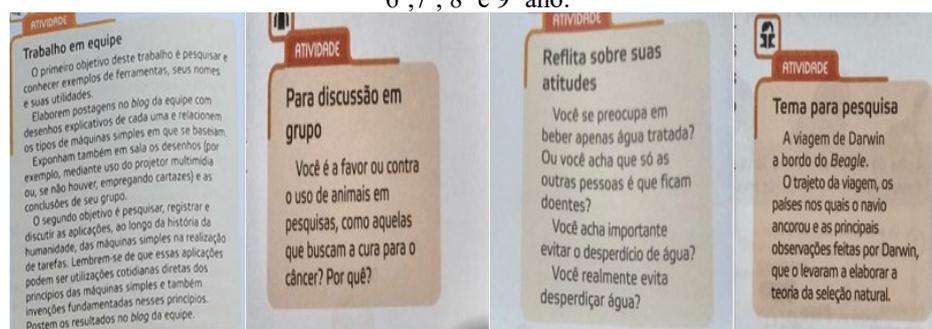


Fonte: Canto, 2018.

Essas atividades, sejam elas de laboratório ou não, são significativamente diferentes das atividades de demonstração e experimentações ilustrativas, realizadas nas aulas de Ciências, por fazerem com que os alunos, quando devidamente engajados, tenham um papel intelectual mais ativo durante as aulas (ZÔMPERO; LABURÚ, 2011).

Além disso, os exemplares apresentam outras seções de atividades denominadas “Quadros laterais”. Com essas atividades, os autores instigam os alunos a realizarem não somente pesquisa sobre um proposto tema, mas a registrar respostas atreladas aos questionamentos impostos, além de discutir as suas observações. Alguns exemplos são mostrados na Figura 14.

Figura 14: Imagem da seção de atividade “Quadros laterais” nos livros de Ciências Naturais do 6º, 7º, 8º e 9º ano.



Fonte: Canto, 2018.

REVISÃO SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIA POR INVESTIGAÇÃO

O ensino de ciências por investigação é uma abordagem didática de caráter investigativo; essas atividades não só desperta a curiosidade do aluno, como, também, melhora compreensão dos conteúdos em sala de aula, favorecendo aquisição de conhecimentos. Para que isso aconteça, Sousa e Melo, (2018) apoiados em Selbach (2010, p 36) afirmam que “os professores precisam abandonar as aulas de exposição de narrativas visando à memorização de conceitos e em seu lugar desenvolver situações de aprendizagem que promovam o questionamento, estimulem o debate e proponham investigações”. É notório que o ensino com a utilização de atividades com abordagem investigativas tem sido uma forma estratégia metodológica, pois ensinar por investigação significa inovar, mudar o foco da dinâmica da aula deixando de ser uma mera transmissão de conteúdo.

A partir disso, conforme achados na literatura a respeito as atividades de caráter investigativo, pressupõe que, à medida que os alunos passam a ter contato com estas atividades investigativas – seja por meio de aulas práticas ou não – os mesmos são capazes de realizar discussões e reflexões do meio e aproximar da alfabetização científica.

ENSINO DE CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

Pesquisas no setor educacional aumentam gradativamente em torno do Ensino de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental “devido à necessidade de ampliação dos conhecimentos, bem como de oferecer suporte aos profissionais da educação, objetivando contribuir para um ensino de melhor qualidade” (CAMARGO, et al., 2015). Decorrente da evolução tão rapidamente na Ciência, surge a necessidade de acompanhar as novidades constantemente; deste modo, houve a necessidade do professor de Ciência estar atento em transpor as mudanças científicas com entusiasmo a seus alunos



A Educação brasileira tenta romper com os paradigmas que envolvem a obtenção do conhecimento apenas através da transmissão de informações e da escuta passiva aos alunos, no ensino tradicional (SANTANA, 2017). É importante salientar que, na maioria das vezes, os alunos não têm tanto interesse em aulas paradas, deste modo, quando a aula é apenas expositiva estes não dão tanta importância aos assuntos decorados e lições metódicas.

Por outro lado, o uso de metodologias bem aplicadas em sala de aula pode ocasionar a empolgação e a curiosidade científica, além de estimular a sua participação nas aulas, de forma mais ativa. Deste modo, Sousa e Melo (2018) e Selbach (2010, p. 147) orientam que o professor de Ciências “disponha de várias estratégias para alcançar o ensino aprendizagem, através do estudo do meio, análises de filme, peças de teatro, da novela e até do pátio da escola”, a possibilitar um aprendizado mais significativo e contextualizado e que os alunos sejam capazes de associar os conhecimentos práticos com os científicos”

ABORDAGENS INVESTIGATIVAS NOS LIVROS DE CIÊNCIAS

Ao que se refere esse estudo, vale ressaltar a importância de uns dos instrumentos utilizados pelos educadores como recurso, o livro didático. “Em vários momentos ele assume o papel de norteador do ensino, tanto para o desenvolvimento do conteúdo curricular quanto para a proposição de atividades, sendo para muitos referência de conhecimento científico” (FIGUEIREDO, 2017). Apesar disso, o livro didático de Ciências tem sido objeto de análise há décadas; Figueiredo (2017) e Ferreira e Selles (2003) argumentam que “a análise não deve partir apenas do que falta no livro didático, mas também do contexto de produção e uso”. Visto sua importância para o processo de ensino-aprendizagem, segundo Rosa (2013) “deve ter uma linguagem adequada e sem erros conceituais; o conteúdo deve estar contextualizado, valorizando os conhecimentos prévios e instigando o pensamento científico, a partir de diferentes gêneros textuais; apresentar diagramação de qualidade e atender às exigências da proposta curricular”.

Outros autores sinalizam que:

O livro está perdendo seu espaço para novos recursos e as aulas de Ciências estão sendo complementadas com novas ferramentas: slides, reportagens, vídeos, mapas conceituais, esquemas, entre outros, indicando que o ensino de Ciências não baseie-se somente no livro didático. E quando o tomam como referência, os docentes, nesse grupo pesquisado, não utilizam as atividades complementares, os experimentos e projetos sugeridos pelos exemplares, recursos esses que, para os autores, podem trazer para o dia a dia escolar mais dinamismo, contextualização e aprendizagem significativa (FIGUEIREDO, 2017; BAGANHA, 2010; GUIMARÃES 37, 2011 e ROSA, 2013).



Desta forma, percebe-se que embora consta atividades com abordagens investigativas nos livros de ciências, estas, na maioria das vezes, nem se quer chegam a ser trabalhada com os alunos em sala de aula. Embora os professores considerem estas atividades como metodologia importante que motiva intrinsecamente os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como ato primeiro em resposta aos objetivos propostos nesta investigação, permitiu-se através de estudos bibliográficos e discursões no que diz respeito ao Ensino de Ciências por Investigação, que muitos autores acreditam ser uma nova forma de Ensinar Ciências; no qual nesse ensino são dotadas metodologias que podem ser aderidas e trabalhadas pelos professores, tanto fora, como em sala de aula. Mediante a isso, entende-se que o ensino de Ciências nos anos finais do ensino fundamental se faz necessário a utilização de metodologias com abordagens investigativas para conectar o ensino à realidade dos alunos.

Constatou-se que todos os livros da coleção didática sugerem atividades investigativas, dentre as seções analisadas. Conforme foi verificado, as atividades investigativas nos livros analisados são sugeridas aos professores para serem realizadas com os alunos tanto fora como em sala de aula. Estas, por sua vez, propõem liberdade para ação do aluno, exposição de um problema e este ser solucionado, como também desenvolver procedimento e realizá-los, afim de obter suas próprias conclusões.

Com isso, tais atividades, presentes nos livros didáticos, de certa forma, não só contribuem como também possibilitam o desenvolvimento de habilidades dos alunos. sobre revisão o Ensino de Ciências por Investigação, os autores destacam a importância da utilização do livro didático e que, embora haja atividade investigativas nos livros de Ciências Naturais, ressaltam que as mesmas não chegam a serem realizada pelos professores, pressuposto pela demanda de trabalhos dos educadores.

REFERÊNCIAS

American Association for the Advancement of Science. **Benchmarks for Science Literacy**. New York: Oxford University Press. 1993.

ARAÚJO Tamires Bartazar. **PRODUTO EDUCACIONAL**: Uma Proposta para o desenvolvimento de sequência investigativa em Ciências. Universidade Tecnológica Federal do Paraná Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza – PPGEN, Mestrado Profissional. 2016.



BATISTA, Renata F. M; SILVA, Cibelle Celestino. A abordagem histórico investigativa no ensino de Ciências. **Estudos avançados** 32 (94), 2018.

BOUÇAS, Danielle de Assis Rocha. **Apropriação da proposta investigativa de um livro didático por uma professora de ensino de Ciências**. Dissertação (Mestre em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, 2016, 162 p.

BORGES, Antônio Tarciso. Novos rumos para o laboratório escolar de ciências. **Cad. Brás. Ens. Fís.**, v. 19, n.3: p.291-313, 2002.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21/03/2022.

CAMARGO, Nilce Svarcz Jungles de. BLASZKO, Caroline Elizabel, UJIIE. Nájela Tavares **O Ensino de Ciências e o papel do Professor**: Concepções de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente-SIPD-cátedra UNESCO- PUCPR- 26 a 29/10/2015.

CANTO. Eduardo Leite do. CANTO, Laura Celloto. **Coleção de livros de Ciências naturais: aprendendo com o cotidiano**, - 6. ed – São Paulo: moderna, 2018. Obra em 4v. Para alunos de 6º ao 9º ano. CAJAS, Fernando. Alfabetización Científica y Tecnológica: la transposición didáctica del conocimiento tecnológico. *Enseñanza de las Ciencias*, 19(2):243-254, 2001

CAJAS, Fernando. **Alfabetización Científica y Tecnológica**: la transposición didáctica del conocimiento tecnológico. *Enseñanza de las Ciencias*, 19(2):243-254, 2001.

CUNHA, Aline Oliveira. **As atividades investigativas e o ensino de ciências por investigação**: tendências da pesquisa acadêmica. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestra em Educação em Ciências) – Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, Ilhéus – BH, 2020, 136 p. Disponível em: <http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201810930D.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2022.

FIGUEIREDO, Márcia Cristina de Oliveira. **O LIVRO DIDÁTICO NA SALA DE AULA**: os modos de uso de um livro de Ciências por uma professora do ensino fundamental UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO (UFOP) Instituto de Ciências Exatas e Biológicas (ICEB). Mestrado Profissional em Ensino de Ciências (MPEC). 2017.

FORTUNA, Caroline. Atividades experimentais de química nos livros didáticos de Ciências do 9º ano do PNLD. 2017. **Rede Latino-Americana de Pesquisa em Educação Química - RELAPEQ**, v. 5, n. 2, p. 118 - 144. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/eqpv/article/download/2965/2806>. Acesso em: 29 jan. 2022.

GORMALLY, Cara., BRICKMAN, Peggy., HALLAR, Brittan., e ARMSTRONG, Norris. (2009). **Effects of Inquiry-based Learning on Students' Science Literacy Skills and Confidence**. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 3(2), 1- 22.

KAISER, Angélica Karine. **AULAS PRÁTICAS EM CIENCIAS**: análise de livros didáticos utilizados nas escolas públicas no município de Santa Helena Paraná. 2019.



MACHADO, Vitor Fabrício, e SASSERON, Lucia Helena. (2012). As perguntas em aulas investigativas de Ciências: a construção teórica de categorias. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências** 12(2), 29-44.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, **PNLD**. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-acoes-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>>. Acesso em: 18/01/2022. 52

ODY, Leandro Carlos; LONGO, Maristela. Experimentações e práticas investigativas: reflexões sobre o ensino de ciências nos anos finais do ensino fundamental. **ESPAÇO PEDAGÓGICO** v. 25, n. 2, Passo Fundo, p. 438-454, maio/ago. 2018.

ROSA, Marcelo D'Aquino. A seleção e uso do livro didático na visão de professores de ciências: **um estudo na rede municipal de ensino de Florianópolis**. 2013. 197 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SELBACH, Simone. **Ciências e didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SILVA, Janaína Brumer Reis. Abordagem investigativa para o tema Vida e Evolução em uma turma do Ensino Fundamental: apuração de indícios de aprendizagem de Ciências por meio de atividades desenvolvidas para além da sala de aula e sob princípios da BNCC. **Especialização em Educação em Ciências**. Universidade Federal de Minas Gerais, 2020.

SANTOS, Roziane Aguiar dos; FREITAS, Andreia Cristina Santos. Uma proposta de atividade investigativa para formação dos professores de ciências do ensino fundamental dos anos iniciais no Sul da Bahia. **IV Congresso Nacional de Educação – CONEDU**, 2017, 9p. 53 Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_E_V073_MD1_SA16_ID7176_11092017223824.pdf. Acesso em: 29 jan. 2022.

SOUSA, Francisco da Silva; MELO, Keylla Rejane Almeida. Metodologias do ensino de ciências nos anos finais do ensino fundamental em escola do campo. **Metodologias do ensino de ciências cadernos cajuína**, v. 3, n. 3, 2018, p.82 - 102. issn: 2448- 0916.

SOUZA, Mariana Cristina Moreira. **O livro didático como instrumento para o desenvolvimento de uma atividade investigativa de ciências**. 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Instituto de Ciências Exatas e Biológicas, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2015, 129 p.

ZÔMPERO, Andreia Freitas; LABURÚ, Carlos Eduardo. Atividades investigativas no ensino de ciências: Aspectos históricos e diferentes abordagens. **Rev. Ensaio** | Belo Horizonte | v.13 | n.03 | p.67-80 | set-dez | 2011.

CAPÍTULO 22

A LEITURA PROFUNDA E SUA IMPORTÂNCIA PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O ENCONTRO DA NEUROCIÊNCIA COM A LEITURA

Aparecida Dias Macedo
Josele da Rocha Monteiro
Rafael Durant Pacheco

RESUMO

Pensando na perspectiva de que a produção textual e a literatura estão intimamente interligadas, é necessário repensar quais estratégias didáticas os professores lançam mão. Neste sentido, este estudo buscou compreender como a leitura profunda e a neurociência podem ser estratégias importantes na produção textual na educação básica. Foi abordado ainda o papel não apenas da escola, mas da família no processo de fomentação da leitura literária e da produção textual. O presente estudo ainda abordou como a neurociência pode contribuir para uma leitura de maior aprendizado e proveito para a produção textual. Para desenvolver este escrito foi feita uma abordagem de cunho bibliográfico a partir de leituras a respeito da produção textual, leitura e neurociência. Ao final, pode-se concluir que a leitura profunda, detida, mais atenta é fundamental na aquisição de vocabulário – instrumento indispensável para construção de textos coesos e coerentes. Conclui-se ainda que os alunos precisam encontrar prazer na produção textual e produzirem textos que de fato sejam significativos. Por outro lado, cabe ao professor da disciplina de produção textual a partir da aprendizagem significativa e dos saberes da neurociência proporcionar aos seus alunos a melhor experiência acadêmica de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Produção textual. Neurociência.

INTRODUÇÃO

Diagnosticar a realidade do ensino de produção textual é apenas o passo inicial de uma longa jornada de constatações. Essa compreensão exigirá um esforço para além do conhecimento em didática, pois a produção de texto está intimamente ligada a qualidade de leitura dos alunos.

Compreender a leitura em toda sua extensão, principalmente do ponto de vista da neurociência é uma grande estratégia de dar um passo à frente na superação das dificuldades mais expressivas que se agravaram com a pandemia da Covid19.

Neste sentido, estudo tem por objetivo analisar a seguinte interrogação: como a leitura profunda e a neurociência podem ser estratégias importantes na produção textual?

Para tanto almeja-se de forma ampla analisar quais fatores contributivos a neurociência por meio da leitura profunda pode oferecer como conhecimento aos docentes que atuam no



ensino de produção textual para superar as mazelas cognitivas impostas pela pandemia da Covid19.

A presente investigação é de extrema importância, visto que entender como a leitura se processa desde a perspectiva neurológica, fisiológica e didática será um diferencial no ensino da produção textual, permitindo aos alunos alcançarem maior eficácia em seus escritos.

A metodologia empregada neste estudo é uma pesquisa bibliográfica com os estudos mais recentes da neurociência e da metodologia de ensino da produção textual.

Quanto a estruturação da narrativa, o presente estudo está alicerçado em três seções a saber: na primeira seção foi realizada uma abordagem das constatações da realidade do ensino da produção textual, apontando seus méritos e seus desafios frente a pandemia da Covid19 que tanto impactou o ensino no Brasil e no mundo.

A continuação é apresentada a leitura profunda como uma aliada para uma produção textual eficaz, trazendo luz a respeito do seu conceito, aplicações e questionando se a leitura profunda está em perigo na atualidade.

Por fim, na última seção apresenta o encontro da leitura com a neurociência e as possíveis contribuições desta última com a primeira.

Assim espera-se contribuir para um repensar nas estratégias utilizadas pelos docentes, bem como um novo olhar sobre o planejamento docente e suas leituras preparatórias como o momento da aula.

A REALIDADE DO ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL

É imperioso afirmar que a pandemia da Covid 19 trouxe luz a problemas preexistentes ao drama do isolamento social e a suspensão das aulas presenciais. Antes mesmo da realidade caótica da pandemia, a educação já enfrentava dramas já bem conhecidos como a falta de estrutura mínima para o ensino de qualidade e a aprendizagem eficaz principalmente nas escolas públicas brasileiras.

Assim, a eclosão da pandemia evidenciou mais uma vez as mazelas e crises vivenciadas pelo sistema educacional brasileiro, fazendo com que muitas crianças e adolescentes neste momento ficasse à deriva do processo de ensino-aprendizagem por falta de recursos e estrutura suficientes para garantir o direito constitucional de acesso à educação de qualidade e universal.

Merece ainda atenção o fato de em se tratando especificamente das aulas de produção textual que os alunos em sua maioria encaram a leitura apenas como uma obrigação didática ou



uma etapa a ser vencida para se alcançar nota. A leitura tornou-se um castigo, um peso, enfim uma atividade da qual quase todos declinam.

Neste aspecto, observa-se que a escola e o corpo docente (não apenas os professores de Língua Portuguesa e Produção Textual) precisam estar atentos ao seu público para que as escolhas didáticas a respeito do acervo a ser selecionado estejam diretamente em consonância, visto que o desinteresse pela leitura muitas vezes está relacionado a uma obra distante de sua realidade, de sua linguagem e cotidiano. O objetivo não é tornar a leitura escolar rasa, mas próxima de seu corpo discente.

Merece ainda menção o fato de no momento da escola das temáticas das produções textuais, o professor acaba por se render a temas e contextos de sua preferência e desconsidera as preferências de seu público, fazendo com que os mesmos escrevam sobre temas e abordagens das quais não guarda nenhuma significação para eles.

Coadunando-se a esta concepção João Wanderly Geraldi é enfático ao mencionar que: “na situação escolar o aluno é obrigado a escrever dentro de certos padrões previamente estipulados e, além disso, seu texto será julgado. Consciente disso, o estudante procurará escrever a partir do que acredita que o professor gostará” (GERALDI, 2006, p.120).

Desta forma, o aluno escreve aquilo que o professor quer que ele escreva ou esteja dentro dos padrões das plataformas de redação contratadas pelas instituições de ensino.

O papel de fomentador da leitura não deve ficar a cargo somente da escola, tendo em vista que ela tem tantas metas e atribuições embelezadas pelos documentos oficiais da educação. Cabe assim, também a família o papel de acompanhar e incentivar a leitura de suas crianças e fazer cumprir o estabelecido pela Constituição Federal da República em seu art.205:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Este mesmo princípio educacional é enfatizado na lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, em seu art.2º:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Cabe ainda compreender que o conceito de leitura no presente estudo não é o de simplesmente o de decodificar signos linguísticos, mas compreender seus sentidos, permitindo



desta maneira compreender o mundo que o rodeia. A partir do momento que o aluno por meio da leitura consegue assimilar e interagir com o mundo que o cerca, a educação integral almejada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96).

Nesta mesma vertente, a estudiosa Ligia Chiappini acentua que: “ao promover a interação entre os indivíduos, a leitura compreendida não só como a leitura da palavra, mas também como leitura do mundo, deve ser atividade constitutiva de sujeitos capazes de interagir com o mundo e nele atuar como cidadãos” (CHIAPPINI, 2001, p. 22).

No mesmo período de início de vigência da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira que é data de 1996, o pensador Paulo contemporâneo a esta legislação educacional já destacava em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (1996) que a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Afirma ainda que a leitura da palavra será determinante na leitura de mundo.

Desta forma, resta claro que o conhecimento acumulado ao longa da vida, chamado de leitura de vida deve ser associado ao saber acadêmico e precisar ser considerado como objeto de conhecimento.

Ainda no contexto de debates a respeito da compreensão do que seja o ato de ler, cabe destacar que:

As inúmeras concepções vigentes sobre leitura, grosso modo, podem ser sintetizadas em duas caracterizações: como decodificação mecânica de signos linguísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta; e como processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos. (MARTINS, 1994, p.31)

Seguindo a mesma vertente:

Ler não decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que o seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a essa leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (LAJOLO *apud* GERALDI, 2003, p.59)

Outro ponto que merece atenção é o fato de fora dos muros da escola o mundo avançou, inovou e se reinventou. Entretanto, no universo da escola em si, ainda é vivenciada a realidade de séculos anteriores, seja pelo uso de recursos que hoje são considerados obsoletos ou escolar de estratégias didáticas que não conseguem alcançar os discentes. Desta forma, percebe-se que os alunos transitam entre essas realidades tão distintas

Confirmando as informações anteriores:

“O problema é que as pessoas, me refiro aos alunos, são as mesmas e participam destes dois mundos tão diferentes, causando desinteresse pela aula e gerando indisciplina,



além de um desgaste tanto físico quanto psicológico do professor.” (AGUILAR, 2021, p.8)

Neste mesmo sentido, ao tratar da necessidade da escola se reinventar durante o período pandêmico, a autora enfatiza:

Diante de uma pandemia, a escola teve que se reinventar, professores que estavam acostumados como chão da sala de aula, tiveram que aprender a planejar uma aula diante de um computador. Uma nova escola apareceu após a pandemia, do vírus COVID19, mas será que a tecnologia e aulas remotas garantiram maior aprendizagem? (AGUILAR, 2021, p.8)

A resposta para o questionamento levantado, ainda levará tempo a ser respondido e carece de análise de muitos fatores. Contudo, neste momento o que se pode concluir a respeito da leitura é que resta claro a dualidade entre decodificação e leitura de mundo. Entretanto, ambas são importantes no processo da leitura, visto que o aluno necessita da decodificação dos signos linguísticos para se apropriar e decifrar os textos iniciais para alcançar uma leitura eficiente, mas esse processo se torna completo quando a partir da decodificação, o aluno consegue aplicar esse saber ao mundo que rodeia, conseguindo interagir com o mesmo, reconhecendo as aplicações desses signos na realidade.

COMPREENDENDO A LEITURA PROFUNDA

A ascensão da tecnologia proporcionou a sociedade pós-moderna novos comportamentos e novas abordagens produtivas. Assim a sociedade passa a se comportar de uma forma diferente frente as novas possibilidades apresentadas pela tecnologia.

A leitura não ficou de fora do alcance de todas essas transformações, as telas conquistaram seu espaço, desbancaram principalmente nos grandes centros as versões impressas de livros didáticos, obras literárias como um todo, despojando como consequência o ato de escrever a próprio punho e abrindo espaço para o verbo “digital”.

Desde o ensino fundamental I ouve-se dos docentes que escrever à mão ajuda a aprender melhor, de forma mais focada, pois quando é registrado à mão o ato de escrever se faz necessário reler a frase, aprofundar o pensamento no escrito e nos motiva a despertar a ir além.

O tempo de tela tem sido um tema muito discutido, pois se pergunta até onde de fato é uma estratégia interessante e até que ponto interfere na aprendizagem.

A sensação que se tem é que a geração tecnológica é uma geração de leituras rasas, de conhecimento superficial e que não conseguem associar os conteúdos a realidade vivida. É como se a aquisição de conhecimentos fosse algo passageiro e desnecessário. Assim, não há profundidade no ato de ler.



Em sua obra “O cérebro no mundo digital, a neurocientista Maryanne Wolf destaca: "Ler é um conjunto adquirido de habilidades que literalmente muda o cérebro", ressalta a estudiosa (WOLF, 2019, p.70).

Nessa mesma vertente, a autora mencionada ainda afirma que: “Essa transformação "começa com cada novo leitor". "(A habilidade de ler) não existe dentro de nossa cabeça. Cada pessoa que aprende a ler tem que criar um novo circuito em seu cérebro" (WOLF, 2019, p.72).

Ainda corroborando seu pensamento, ainda destaca que: “Quem lê cuidadosamente consegue distinguir melhor o que é verdade e acrescentar que sabe.” (WOLF, 2019, p.70)

Por fim, entende-se que a leitura profunda ou de conhecimento de fundo é fundamental para uma melhor compreensão do texto, do contexto e da realidade que cerca cada leitor.

Uma leitura com imersão é capaz de proporcionar a descoberta de novos conceitos, assim como um vocabulário mais vasto e amplo, proporcionando à produção textual a possibilidade de se alcançar textos mais coesos, coerente e com maior qualidade.

O ENCONTRO PRODUTIVO DA NEUROCIÊNCIA COM A EDUCAÇÃO

A neurociência é uma ciência que se destina estudar para além do aspecto neurobiológico do cérebro.

O objetivo deste estudo é efetivamente a partir dos conhecimentos consolidados no campo da neurociência, aplicar à as aulas de produção textual, as recomendações trazidas por este segmento ainda ser mais investigado e explorado.

Assim, cabe destacar que estudo é ainda considerado uma investigação preliminar e que a mesma carece de um debruçar mais atento, visto que na área educacional, a neurociência ainda é uma novidade e por essa razão não é possível ter informações tão profundas.

A neurociência é amplamente debatida na área médica e há alguns passou a ser objetivo de estudos também da educação.

Neste contexto a respeito da produção textual e leitura, a neurociência recomenda que para os momentos dedicados aos estudos, é necessário criar um ambiente propício, como é possível observar: “É recomendável existência de uma certa disciplina, com locais e horas dedicados aos estudos e em que os estímulos distraidores devem ser reduzidos” (CONSENZA; GUERRA, 2011, p.58).



Outro aspecto muito considerado pela neurociência é o fato de o discente ter qualidade de sono. Dormir de forma adequada prepara o cérebro para o momento de aprendizagem assim como consolida as informações e conhecimentos alcançados naquele dia.

Desta forma,

existem evidências de que o fenômeno da consolidação ocorre durante o sono. Experimentos especialmente planejados mostram que a privação do sono impede ou prejudica a aprendizagem, ao passo que o sono normal facilita. É durante o sono que os mecanismos eletrofisiológicos e moleculares envolvidos na formação de sinapses mais estáveis estão em funcionamento. (CONSENZA; GUERRA, 2011, p.65)

Seguindo na mesma vertente os autores citados ainda reafirmam que: “É como se o cérebro, durante o sono, passasse a limpo as experiências vividas e as informações recebidas durante o período de vigília, tornando mais estáveis e definitivas aquelas que são mais significativas” (CONSENZA; GUERRA, 2011, p.65).

Mais uma vez a aprendizagem significativa ganha espaço e deixa novamente claro a necessidade de escolhas didáticas relevantes e significantes para os alunos.

Coadunando-se ao enfatizado anteriormente, ainda reforça que: “Como a consolidação ocorre durante o sono, os períodos de descanso ajudam a fixar o que foi aprendido e preparam o cérebro para novas associações” (CONSENZA; GUERRA, 2011, p.73).

Outro aspecto considerado pela neurociência é a necessidade de revisitar os conteúdos com maior relevância ou que sejam pré-requisitos para novos conteúdos. Neste sentido, a recomendação é: aprofundar e rever os conceitos fundamentais antes de avançar para um conteúdo de cunho mais densos e profundos

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao investigar a respeito da leitura profunda e sua importância para a produção textual na educação básica abordando o encontro da neurociência com a leitura foi um desafio de inovação, visto que a aplicação da neurociência à educação é recente.

Desta forma a literatura ainda é tímida, tendo em vista que as obras que foram traduzidas ainda são com um olhar mais direcionado ao aspecto médico e biológico, ainda distantes do mundo educacional.

Neste sentido, justifica-se o uso de referências mais voltada para área médica.

Este estudo buscou responder a questão norteadora que era compreender como a leitura profunda e a neurociência podem ser estratégias importantes na produção textual.



Como resposta a problemática estabelecida conclui-se que a leitura de forma detida e mais atenta, conhecida como leitura profunda é uma grande aliada na produção textual, já que para produzir textos coesos e coerentes o aluno necessita de um vocabulário mais robusto. É inegável que esse vocabulário mais consistente é alcançado por meio da leitura que o considere, que o investigue e acima de tudo que o saiba utilizar.

Este estudo ainda destaca a importância que o planejamento das aulas de produção textual precisa ser revisitado, pois a disciplina foge totalmente ao sentido de uso da língua, já que restou claro que os alunos escrevem aquilo que os professores gostariam de ler e deixam sobreposto seu real desejo de escrita.

REFERÊNCIAS

- AGUILAR, Renata. Neurociência aplicada à educação. 3 ed. São Paulo: Edicon, 2021.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.
- CHIAPPINI, Ligia (Coord.). **Aprender e ensinar com texto**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- CONSENZA, Ramon; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: Como o cérebro aprende**. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- GERALDI, João Wanderley. **Unidades básicas do ensino português**. 3ª ed. São Paulo: 2003.
- MARTINS, Maria Helena. Ampliando a noção de leitura. In: **O que é leitura**. 18. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1944.
- WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2019.

CAPÍTULO 23

O PROJETO GIS COMO PRÁTICA DE EDUCAÇÃO SOCIAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UMA PESQUISA EM GRUPO FOCAL COM PROFISSIONAIS¹

Raphael Aguiar Leal Campos

RESUMO

O presente artigo visa analisar o projeto Grupo de Integração Social (GIS), promovido pelo Instituto de Desenvolvimento Humano Allma Inluser na cidade de Teresópolis-RJ, enquanto prática de educação social junto a pessoas com deficiência, a partir da perspectiva de seus profissionais. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de campo exploratória qualitativa, empregando a técnica de grupo focal, no mês de Julho de 2022, com cinco profissionais do projeto em questão. Primeiro, a educação social foi concebida como objeto da Pedagogia Social e como processo formativo de socialização que acontece por toda a vida em contextos não-escolares de educação. Em seguida, foi apresentada a visão dos profissionais sobre o projeto GIS: de modo geral, o projeto caracteriza-se por envolver convivência, afetividade e respeito à diferença; seus objetivos são promover inclusão, talentos e identidades; atende pessoas com deficiência em qualquer fase do ciclo de vida que vivem processos de exclusão; sua metodologia é participativa através de vivências socioculturais; sua visão crítica o estigma da deficiência, propondo um modelo social inclusivo; e seus profissionais possuem competências para ser, saber e fazer junto das pessoas assistidas. Por último, cada um destes elementos foi discutido com pesquisas no campo da educação social. Concluiu-se que todos os elementos constituintes do GIS estão alinhados com o campo de prática da educação social.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Social. Grupo de Integração Social. Inclusão. Pessoa com Deficiência.

INTRODUÇÃO

O presente artigo visa analisar o projeto Grupo de Integração Social (GIS), promovido pelo Instituto de Desenvolvimento Humano Allma Inluser na cidade de Teresópolis-RJ, enquanto prática de educação social junto a pessoas com deficiência, a partir da perspectiva de seus profissionais.

Parte-se da premissa de que a compreensão de deficiência foi reposicionada no debate social. A perspectiva biomédica, vigente até então, definia deficiência como uma limitação ou incapacidade do indivíduo. Já a perspectiva social, enxerga como uma dificuldade da

¹ Trabalho apresentado como critério exigido para conclusão do curso de pós-graduação em Pedagogia Social pela Faculdade Famart.



sociedade em incluir o indivíduo com deficiência. Assim, o problema que antes era apenas do indivíduo agora passa a ser do grupo social como um todo (FRANÇA, 2013).

Tal mudança de perspectiva exige um trabalho educativo junto à sociedade e às pessoas com deficiência. Neste sentido, a educação social emerge como possível categoria de trabalho, pois se refere aos processos formativos que estão para além do contexto acadêmico, e se encontram nos aprendizados através das relações sociais e da convivência humana.

Na interface entre a problemática social da deficiência e o trabalho socioeducativo, encontra-se o Grupo de Integração Social (GIS). Trata-se de um projeto desenvolvido pelo Instituto de Desenvolvimento Humano Allma Includer na cidade de Teresópolis-RJ, que prevê a socialização e a inclusão de pessoas com deficiência (ALLMA INCLUSER, 2013).

Frente à relevância de discutir propostas de educação social para a população que possui alguma deficiência e a sociedade, emergiu a seguinte problemática: Na perspectiva dos profissionais, qual o potencial socioeducativo do projeto GIS junto a pessoas com deficiência?

METODOLOGIA

Para responder a esta questão foi realizada uma pesquisa de campo do tipo exploratória com abordagem qualitativa dos resultados, que empregou como técnica o grupo focal.

A técnica de grupo focal é, segundo Minayo (2007), uma estratégia de entrevista grupal adequada como estratégia de trabalho de campo. Este procedimento é usado para compreender as percepções de um determinado coletivo de indivíduos diretamente ligados ao tema de interesse do pesquisador.

Desta maneira, realizou-se no mês de Julho de 2022 um encontro de entrevista em grupo, que contou com a participação de cinco profissionais do projeto em questão. O pesquisador foi o mediador do grupo focal.

Foram feitas as seguintes perguntas disparadoras para os profissionais: “O que é o GIS?”; “A quem ele se destina?”; “Qual é o seu objetivo?”; “Qual é a sua metodologia?”; “Em que o projeto tem a contribuir socialmente?”; e “Quais são as características de um profissional do GIS?”.

O registro do debate produzido no encontro aconteceu por meio de uma "nuvem de palavras", transcritas em papel quarenta quilos pelo mediador, contendo as ideias-chave levantadas pelos profissionais do GIS



Na etapa seguinte, o material produzido com o grupo focal (a "nuvem de palavras" debatida) foi organizado em categorias e discutido comparativamente com as características da noção de educação social.

REFERENCIAL TEÓRICO

A noção de educação social possui diferentes sentidos e não tem um consenso definido. Ela pode designar tanto uma prática educativa, quanto uma profissão, ou um título técnico-universitário (SAEZ; MOLINA, 2006 apud MACHADO, 2012). Assim sendo, buscou-se elaborar o referencial teórico com base em uma visão generalista do conceito, articulando diferentes autores.

De modo geral, pode-se entender a educação social como o campo empírico das práticas educativas e de aprendizado ocorridas em contextos sociais, abordado por uma vertente da Pedagogia: a Pedagogia Social (CALIMAN, 2011; DÍAZ, 2006). Em outras palavras, a Pedagogia Social é "a ciência da educação social das pessoas e grupos" (DÍAZ, 2006, p. 92).

A título de contextualização, a Pedagogia Social teve origem na Alemanha no século XX, com a urbanização das cidades europeias. Neste período, a realidade europeia passava por demandas sociais como desemprego, pobreza e delinquência. Por este motivo, os educadores alemães reivindicavam que toda educação deveria ser social, pois somente se pensada em relação aos problemas vividos em sociedade a educação poderia transformar este cenário (OTTO, 2009; DÍAZ, 2006).

Sobre esta educação, tomada em seu caráter social, Ortega (1999 apud DÍAZ, 2006) descreve como a educação que se dá predominantemente fora do ambiente escolar e por toda a vida humana. Por meio dela, o indivíduo aprende a existir e conviver com os outros em comunidade. Ela visa, portanto, integrar o sujeito ao meio social em que vive, mas com capacidade para melhorá-lo.

Em consonância com esta visão, Trilla (1996) estabelece três critérios que definem a educação social: (1) seu objetivo é desenvolver a sociabilidade de indivíduos ou grupos, (2) seus destinatários são pessoas que experimentam algum tipo de conflito social, e (3) seu contexto prioritário é o âmbito não-formal ou não-escolar.

Os referidos contextos "não-formal" ou "não-escolar" marcam a educação social. Sobre isso, Ferreira, Sirino e Mota (2020) esclarecem que a educação formal ou escolar está ligada ao ensino estruturado ofertado em escolas e universidades, e que possui currículo e intencionalidade planejada. A educação não-escolar, por outro lado, refere-se aos processos



formativos que acontecem em contextos não formais ou informais de educação, isto é, promovidos em outros ambientes para além da sala de aula: nas mídias, nas relações sociais e na vida cotidiana, e que envolvem o saber popular.

Do ponto de vista profissional, o campo da educação social ainda não é regulamentado no Brasil, diferentemente de países como Espanha, Uruguai e Alemanha (MACHADO, 2011 apud MACHADO, 2012). No entanto, podem-se citar os Projetos de Lei nº 5.346-B de 2009 e nº 328 de 2015 como iniciativas políticas de normatizar a atuação do educador social no Brasil.

Os dois Projetos de Lei afirmam que a categoria profissional do educador social "possui caráter pedagógico e social, devendo estar relacionada à realização de ações afirmativas, mediadoras e formativas" (BRASIL, 2009, p. 2; 2015, p. 1).

Desta forma, a atuação do educador social envolve a execução de projetos educativos para grupos com demandas sociais, culturais, econômicas e políticas. Dentre os quais cabe ressaltar os segmentos sociais excluídos socialmente (BRASIL, 2009; 2015), em especial as pessoas portadoras de necessidades especiais (BRASIL, 2009).

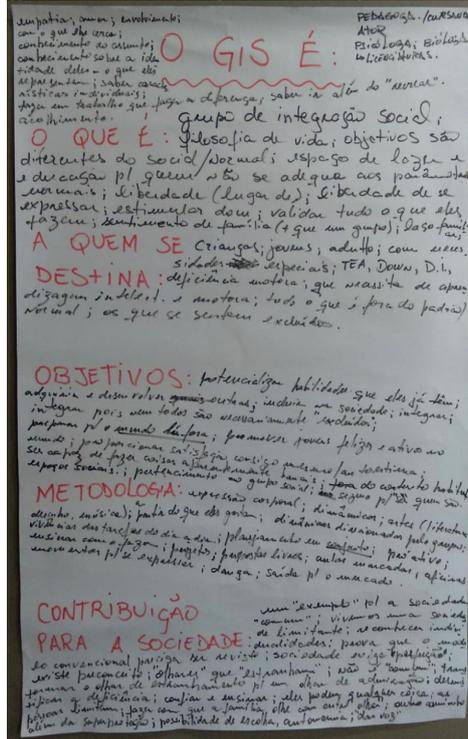
Dadas as características da educação social e da atuação do educador social, resta agora compreender a perspectiva dos profissionais do GIS e verificar suas possíveis relações com a noção de educação social.

RESULTADOS

Os resultados da pesquisa permitiram a construção de uma nuvem de palavras contendo a perspectiva dos profissionais sobre o projeto GIS. O material coletado está exibido na Figura 1.



Figura 1: Nuvem de palavras dos profissionais.



Fonte: Acervo pessoal (2022).

As expressões usadas pelos profissionais e registradas na nuvem de palavras foram categorizadas, conforme exposto no Tabela 1, a fim de compará-las e analisá-las com base na literatura de educação social.

Tabela 1: Características socioeducativas presentes na narrativa dos profissionais.

Assunto	Categorias e rol de palavras-chave
Descrição do GIS	<p>Convivência: grupo de integração social; filosofia de vida;</p> <p>Afetividade: mais que um grupo, é um sentimento de família; laço familiar;</p> <p>Respeito às diferenças: lugar de liberdade; liberdade de se expressar; estimular dons; validar o que eles fazem; seus objetivos são diferentes do padrão social "normal"; espaço de lazer e educação para quem não se adequa aos parâmetros da normalidade.</p>
Objetivos	<p>Promover inclusão: incluir na sociedade; integrar; integrar, pois nem todos são necessariamente excluídos; preparar para o mundo lá fora; criar espaços sociais; pertencimento a um grupo social;</p> <p>Desenvolver talentos: promover jovens felizes e ativos no mundo; potencializar habilidades que eles já têm; adquirir e desenvolver outras habilidades; ser capaz de fazer coisas aparentemente banais; fazer coisas fora do contexto habitual;</p> <p>Valorizar identidades: proporcionar satisfação consigo mesmo e a autoestima; se sentir seguro para serem quem são.</p>
População assistida	<p>Ciclo de vida: crianças, jovens ou adultos;</p> <p>Pessoas com deficiência: pessoas com necessidades especiais; autismo, síndrome de Down, deficiência intelectual, deficiência motora; pessoas que necessitam de aprendizagem intelectual e motora;</p> <p>Exclusão social: todos aqueles que estão fora do padrão da normalidade; aqueles que se sentem excluídos.</p>



Metodologia	Metodologia participativa: dinâmicas; projetos; aulas marcadas; oficinas; atividades a partir do que eles gostam; dinâmicas direcionadas pelo grupo; o planejamento acontece em conjunto; ser pró-ativo; propostas livres; Vivências socioculturais: vivências das atividades do dia a dia; ensinar como fazer; saída para o mercado; expressão corporal; momentos para se expressar; artes (literatura, desenho, música); dança.
Visão social	Crítica ao estigma social da deficiência: vivemos numa sociedade limitante; a sociedade exige "perfeição"; existe preconceito; olhares que estranham; não é comum; as pessoas limitam; prova de que o modelo social convencional precisa ser revisto; Proposta de modelo social inclusivo: servir como um exemplo para a sociedade comum; transformar o olhar de estranhamento em um olhar de admiração; desmistificar a deficiência; fazer com que a família olhe com outro olhar; outro caminho além da superproteção; confiar e ensinar; reconhecer individualidades; eles podem qualquer coisa; possibilidade de escolha; autonomia; dar voz a eles.
Competências profissionais	Ser: empatia; amor; envolvimento; acolhimento; Saber: conhecer o que lhe cerca; conhecimento sobre a inclusão; conhecimento sobre a identidade deles e o que eles representam; saber reconhecer as características individuais. Fazer: fazer um trabalho que faça a diferença; saber ir além da recreação.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

DISCUSSÃO

a. Descrição geral do GIS

Mais que um conjunto de intervenções, o projeto Grupo de Integração Social (GIS) foi descrito pelos profissionais como um **modo de convivência** que envolve **afetividade** e tem como premissa ética o **respeito às diferenças**.

Sobre isso recorre-se a Pereira e Lopes (2020), que em seu ensaio reflexivo no campo da Pedagogia Social argumentam que conviver requer hospitalidade. Isto significa dizer que a convivência entre sujeitos, pautada nos direitos humanos, é a base da vida social. Para isso, a hospitalidade entendida enquanto acolhimento e respeito ao outro na totalidade de suas diferenças é o princípio ético que regula tal convivência.

Ferreira, Sirino e Mota (2017), ao investigarem os trabalhos acadêmicos apresentados no I Jornada de Educação Não-Escolar e Pedagogia Social (I JENEPS), analisaram que a categoria Afetividade/Respeito é um dos aspectos presentes na conceitualização de educação social usada pelos pesquisadores participantes do evento.

b. Objetivos

Segundo o site oficial do Instituto Allma Includer, instituição proponente do GIS, o projeto tem como proposta: através da convivência em grupo inserir seus participantes no contexto social que vivem, estimulando habilidades sociais e individuais (ALLMA INCLUSER, 2013).



Na visão dos profissionais do projeto, os objetivos específicos do GIS envolvem **promover a inclusão, desenvolver talentos e valorizar identidades**. Argumenta-se que estes aspectos vão de acordo com as definições de educação social propostas por Trilla (1996) e Ortega (1999 apud DÍAZ, 2006).

Como citado anteriormente, os autores defendem como a intencionalidade principal da socioeducação o desenvolvimento de aspectos da socialização (ou sociabilidade) dos indivíduos ou grupos, ou seja, da preparação dos sujeitos-alvo para a convivência em sociedade (TRILLA, 1996; ORTEGA, 1999 apud DÍAZ, 2006).

Dassoler e Caliman (2017), em entrevista com gestores, educadores e acadêmicos das áreas pedagógica, sociológica e psicológica, encontraram como ponto de convergência entre entrevistados a ideia de que o ser humano é um ser social em constante processo formativo que vai além da sala de aula, tal qual ocorre no GIS. Os autores concluíram que educação, socialização e sociabilidade são processos diretamente interligados e que se concretizam por ações socioeducativas.

c. População assistida

Para os profissionais, o trabalho realizado pelo projeto GIS destina-se a **pessoas com deficiências**, em todas as fases de seu **ciclo de vida**, que vivencie ou possa vir a vivenciar processos de **exclusão social** em decorrência da deficiência.

Quanto a isso, as informações presentes no site Allma Includer explicam que o projeto foi criado sob a justificativa da necessidade de um trabalho de inclusão voltado às pessoas com deficiência ou transtornos do desenvolvimento, cujo número de diagnósticos tem sido crescente em nossa sociedade (ALLMA INCLUDER, 2013).

Tal descrição vai de acordo com os públicos-alvo do trabalho do educador social citado nos Projetos de Lei nº 5.346-B de 2009 e nº 328 de 2015 também mencionados anteriormente. Nos escritos dos Projetos de Lei, tratam-se dos grupos que sofrem exclusão social e/ou as pessoas com deficiência (BRASIL, 2009; 2015).

Alinhado com o grupo destinatário as práticas de educação social sinalizado por Trilla (ano), defende-se que os sujeitos atendidos pelo GIS vivenciam como conflito social a dualidade entre os processos de inclusão e exclusão da pessoa com deficiência.



Particularmente sobre as pessoas em diversas fases do ciclo de vida assistidas no projeto, recorre-se a ideia de Ortega (1999 apud DÍAZ, 2006). Lembra-se que o autor defende que a educação social deve se dar ao longo de toda a vida do indivíduo, ininterruptamente.

d. Metodologia

Conforme expresso pelos profissionais, as ações do projeto GIS se baseiam em uma **metodologia participativa** com propostas de **vivências socioculturais** direcionadas para as necessidades reais de vida desta população.

Aqui também destaca-se a similaridade com aspectos da prática socioeducativa. Martinez (2011 apud GADOTTI, 2012) defende que as práticas no campo da educação social devem possibilitar uma relação horizontal entre educador e educando medida pelo diálogo; devem acontecer através da didática grupal e participativa; além de articular as situações educativas com a necessidade de mudanças sociais locais.

Uma consulta nas redes sociais publicizadas pelo Allma Includer, permite perceber que as práticas ofertadas no GIS acontecem efetivamente ora no ambiente físico do Allma Includer, ora em espaços públicos e comércios da região.

Algumas de suas ações envolvem, por exemplo, visitas a espaços culturais; oficinas de habilidades socioemocionais, de informática e redes sociais virtuais; lanche coletivo; compras guiadas em mercado da região; ensino adaptado de artes e literatura; aulas de educação física; olimpíadas; cuidado de uma horta coletiva; dentre outras. (ALLMA INCLUDER, 2022a; 2022c).

Destas iniciativas pode-se destacar a I Feira de Ciências Inclusiva da Região Serrana, que foi aberta ao pública e abordou temas como a reciclagem e a poluição; além dela, o Espetáculo Inclusivo, que foi realizado em um shopping local e também aberto ao público, contando com atrações em diversas modalidades artísticas; e a Oficina de Teatro, planejada com foco em proporcionar autoconfiança, criatividade e expressão corporal (ALLMA INCLUDER, 2022b).

Tratam-se, portanto, de práticas situadas em contextos não-escolares, não-formais e informais de educação, tal como defendem Trilla (1996), Ortega (1999 apud DÍAZ, 2006) e Ferreira, Sirino e Mota (2020). Isto se dá pois, conforme visto, as iniciativas do GIS prevêm o envolvimento dos saberes dos participantes e da cidade onde os sujeitos assistidos estão inseridos. Além disso, as intervenções são feitas por meio das interações pessoa-pessoa e pessoa-comunidade que caracterizam a educação não-escolar.



e. Visão social

Em seu caráter ideológico, ou seja, em sua visão social, o GIS foi definido pelos profissionais como uma iniciativa assentada na **crítica ao estigma social** que a pessoa com deficiência carrega e busca como máxima **propor um modelo social inclusivo**, que proporcione e valorize a participação deste segmento populacional na vida comunitária.

Apesar de não se referir especificamente à noção de educação social, o educador Paulo Freire traz um elemento fundamental que caracteriza a prática socioeducativa. Trata-se do caráter sociotransformador da educação social.

Paulo Freire (2011) argumenta que o papel do trabalhador social, através da educação, pode ser responsável tanto pela manutenção quanto pela mudança da estrutura política que configura os processos de desigualdade e exclusão social.

Romans, Petrus e Trilla (2003), levantam esta característica ao analisarem as funções do educador social. Para eles, parte do trabalho do educador social relaciona-se com sua função política, de transformação da realidade social ou do ambiente onde o indivíduo assistido por ele existe, atuando na promoção e defesa dos direitos dos excluídos.

Estas ideias vão ao encontro com a proposta de mudança da visão social da deficiência concebida no projeto GIS. Por conseguinte, entende-se que o trabalho deste projeto pretende diminuir as barreiras criadas pelo preconceito de ordem social sofrido pelas pessoas com deficiência e suas implicações psicológicas (CROCHIK, 2011).

f. Competências profissionais

Por último, conforme os profissionais apontam, para a execução de todo este projeto, existe um rol de competências necessárias para atuação profissional no GIS. Segundo eles, devem-se possuir habilidades para **ser** (acolhedor, amoroso, empático), para **saber** (sobre inclusão e a realidade social em que vivemos) e para **fazer** (ações transformadoras do meio social).

Comparam-se estes apontamentos aos achados de Caliman et al. (2012). Os autores entrevistaram educadores sociais para compreender as competências julgadas por eles como necessárias para o desempenho profissional. No olhar dos entrevistados, consideraram-se habilidades da dimensão ontológica, epistemológica e de práxis (CALIMAN et al., 2012), o que equipara-se, respectivamente, às habilidades para ser, saber e fazer mencionadas pelos profissionais do GIS.



Foram competências citadas pelos entrevistados do estudo de Caliman et al. (2012), por exemplo:

Do ponto de vista ontológico: criatividade, comunicação e adaptação, relação de cuidado de tratamento, respeito pela diversidade, valores morais.

Sobre as competências epistemológicas: capacidade de elaboração e gestão de projetos educativos, formação e fundamentação teórica, capacidade de mediação.

Por fim, como competências de práxis: capacidade e facilidade de trabalhar em equipe, compromisso sociotransformador, experiência e habilidade com adolescentes e jovens, compreender a realidade social.

Considera-se que grande parte das competências percebidas pelos entrevistados por Caliman et al. (2012) são comparáveis, em alguma medida, às exigências da prática profissional daqueles que conduzem GIS, ainda que não tenham sido citadas no momento da nuvem de palavras.

CONCLUSÃO

Em síntese, acredita-se que com o que foi descrito até aqui foi possível elaborar uma resposta à pergunta norteadora desta pesquisa "Na perspectiva dos profissionais, qual o potencial socioeducativo do projeto GIS junto a pessoas com deficiência?".

No percurso de elaboração da resposta, primeiro concebeu-se uma conceituação de educação social. Em seguida, foi apresentada a visão dos profissionais sobre as características que definem o GIS a partir de um grupo focal. Para, posteriormente, relacionar os achados do grupo focal com os elementos que compõem da explicação de educação social.

Conclui-se que o projeto GIS possui como elementos compatíveis com uma prática no âmbito da educação social: sua proposta geral, seus objetivos, sua população assistida, sua metodologia de prática, sua visão ou ideologia social e as competências necessárias para o educador que atua neste projeto.

REFERÊNCIAS

ALLMA INCLUSER. Allma Incluser - Instituto de Desenvolvimento Humano. **Facebook**. Disponível em: <https://m.facebook.com/institutoallmaincluser?locale=pt_BR&_rdr>. Acesso em: 15 de jul. de 2022a.



ALLMA INCLUSER. Construindo o maior ecossistema de inclusão e desenvolvimento. **Linktree**. Disponível em: <<https://linktr.ee/allmaincluser>>. Acesso em: 15 de jul. de 2022b.

ALLMA INCLUSER. @institutoallmaincluser. **Instagram**. Disponível em: <<https://www.instagram.com/institutoallmaincluser/>>. Acesso em: 15 de jul. de 2022c.

ALLMA INCLUSER. Serviços. GIS - GRUPO DE INTEGRAÇÃO SOCIAL. **Instituto Allma Includer**, Teresópolis, 2013. Disponível em: <<https://allmaincluser.com.br/servi%C3%A7os>>. Acesso em: 15 de jul. de 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei Nº 5.346-B de 2009**. Dispõe sobre a criação da profissão de educador e educadora social e dá outras providências. Brasília, 2009.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado Nº 328 de 2015**. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de educadora e educador social e dá outras providências. Brasília, 2015.

CALIMAN, Geraldo et al. Formação do Educador Social Através do Ensino a Distância. In: AMPARO, Deise Matos et al. **Adolescência e Violência: Intervenções e Estudos Clínicos, Psicossociais e Educacionais**. Brasília: Liber Livro e Editora Universidade de Brasília, 2012. 388p. p. 181-194.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia Social no Brasil: evolução e perspectivas. **Orientamenti Pedagogici**, v. 58, n. 3, p. 485-503, 2011.

CROCHIK, José Leon. Preconceito e inclusão. In: CROCHIK, José Leon. **Preconceito e Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos/PR, 2011, 215p, p. 65-78.

DASSOLER, Olmira Bernadete; CALIMAN, Geraldo. Educação, sociabilidade e socialização: múltiplas perspectivas. **Revista de Educação**, n. 154, p. 142-156, 2017.

DÍAZ, Andrés Soriano. Uma Aproximação à Pedagogia-Educação Social. **Revista Lusófona de Educação**, v. 7, p. 91-104, 2006.

FERREIRA, Arthur Vianna; SIRINO, Marcio Bernadino; MOTA, Patrícia Flavia. As contribuições dos participantes I Jornada de Educação Não-Escolar e Pedagogia Social sobre o conceito de educação social. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 7, n. 1, p. 252-267, 2017.

FERREIRA, Arthur Vianna; SIRINO, Marcio Bernadino; MOTA, Patrícia Flavia. Para Além da Significação "Formal", "Não Formal" e "Informal" na Educação Brasileira. **Interfaces Científicas**, v. 8, n. 3, p. 584-596, 2020.

FRANÇA, Tiago Henrique. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, v. 17, n. 31, p. 59-73, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 112p.

GADOTTI, Moacir. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos**, v.18, n. 1, p. 10-32, 2012.

MACHADO, Evelcy Monteiro. Educação Social e relações com especificidades socioeducativas. **Revista Diálogos**, v. 18, n. 1, p. 66-73, 2012.



MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 2007, 108p.

OTTO, Hans-Uwe. Origens da Pedagogia Social. In: SOUZA NETO, João Clemente de; SILVA, Roberto da; MOURA, Rogério Adolfo (Orgs.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

PEREIRA, Débora Simeão Ortman; LOPES, Lucas Salgueiro. Conviver requer hospitalidade: pensando modelos de práticas socioeducativas a partir dos diálogos entre as Pedagogias da Hospitalidade e da Convivência. In: FERREIRA, Arthur Vianna; LOPES, Lucas Salgueiro; DIAS, Thiago Simão. **Educação, hospitalidade e pobreza**. Rio de Janeiro: Autografia, 2020. p. 65-79.

ROMANS, Mercè; PETRUS, Antoni; TRILLA, Jaume. **Profissão Educador Social**. Porto Alegre: Artmed, 2003, 206p.

TRILLA, Jaume. L' "Aire de Família" de la pedagogia social. **Temps d'Educació**, 15, p. 39-57, 1996.

CAPÍTULO 24

A EDUCAÇÃO SOMÁTICA E AS CIÊNCIAS COGNITIVAS

Rosana Lobo Rosário

RESUMO

Este artigo é parte da tese de Doutorado em Artes, na qual se buscou evidenciar os entrelaçamentos entre a educação somática e a dança clássica. Na investigação, a pesquisa de campo – realizada com alunos do Curso Técnico em Dança Clássica da Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará – ETDUFPA - demonstrou a importância da percepção corporal e do processo de sensibilização enquanto instrumentos para modificar padrões de movimento automatizados. Assim, este texto versa sobre a educação somática, campo de conhecimento cujos princípios fundadores serão apresentados, bem como os princípios comuns dos seus métodos e práticas, salientados pelos autores Fortin (1999), Souza (2012) e Strazzacappa (2012). Paralelamente, tais princípios foram confrontados com os estudos contemporâneos das ciências cognitivas, em especial de Damásio (2011; 2012; 2015), Gardner, Chen e Moran (2010) e Maturana e Varela (2001), por auxiliarem na compreensão de que a cognição emerge dos nossos corpos e das nossas experiências corporais, as quais, por sua vez, estão relacionadas com o ambiente em que o indivíduo está inserido. A abordagem da educação somática sustentou-se, ainda, nas noções de percepção e estesiologia de Merleau-Ponty (2015), complementados pelos estudos desenvolvidos por Nóbrega (2008), e o conceito de sensibilização de Imbassá (2003). Todas elas contribuições importantes para a contextualização e discussão a respeito das vivências somáticas durante a pesquisa de campo do doutorado. Após essas definições e considerações, o artigo apresentará o método Gyrokinesis e, em seguida, algumas estratégias facilitadoras utilizadas no processo de ensino e aprendizagem na etapa acima referida. Por fim, serão apontados o percurso metodológico e os resultados obtidos a partir do entrelaçamento entre os autores estudados e as vivências dos participantes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação somática. Ciências cognitivas. Dança. Percepção corporal.

EDUCAÇÃO SOMÁTICA E AS CIÊNCIAS COGNITIVAS

A expressão educação somática foi definida por Thomas Hanna em 1986. O autor realça que, quando o ser humano é observado segundo o ponto de vista de uma terceira pessoa, apenas o fenômeno corpo é considerado. Porém, quando esse mesmo ser humano se observa, ou seja, da perspectiva da primeira pessoa e dos seus sentidos proprioceptivos, um fenômeno diferente é percebido: o *soma* humana.

Os estudos de Fortin (1999), Strazzacappa (2012), Souza (2012) e Baldi (2014) embasaram a identificação dos princípios fundadores e dos princípios comuns às distintas práticas e métodos da educação somática. Quanto aos fundadores, são quatro: o primeiro se refere à existência de um ponto de partida comum a todas as técnicas e métodos, que é o fato



de terem sido elaborados após um acidente, uma lesão, uma doença crônica ou uma condição adversa de saúde vivida por seus criadores.

Isso não significa que a condição essencial para criar e sistematizar um método seja ser vítima de um acidente ou de um problema de saúde, porém, nos indica que “[...] situações de desconforto físico são as principais motivadoras de reflexões” (STRAZZACAPPA, 2012, p.159). Então, a perda de voz de Mathias Alexander, a lesão no joelho de Moshe Feldenkrais, as limitações físicas de Joseph Pilates e o traumatismo do calcâneo de Juliu Hovarth foram estímulos para que esses indivíduos refletissem sobre o seu próprio corpo e o movimento, e assim, elaborassem seus próprios métodos.

O segundo princípio fundador é que as técnicas e os métodos de educação somática, de certa maneira, questionaram a medicina praticada nos países da América e da Europa naquele momento (STRAZZACAPPA, 2012). Não era objetivo dos reformadores do movimento desenvolver técnicas terapêuticas, mas encontrar alternativas para os seus respectivos problemas, uma vez que não concordavam com as soluções oferecidas pela medicina da época (SOUZA, 2012; BALDI, 2014).

Acerca deste aspecto, Souza (2012) descreve a situação de Mabel Todd, depois de ficar temporariamente parálitica devido a um acidente. O prognóstico de que dificilmente voltaria a andar fez com que Todd buscasse a autocura através das construções imagéticas sobre o uso do corpo. Posteriormente, seu trabalho foi desenvolvido por Lulu Sweigard e Barbara Clark e nomeado Ideokinesis.

O caso de Mabel Tood, a exemplo de outros, nos leva ao terceiro princípio fundador, relacionado com a trajetória similar das práticas somáticas: elas se desenvolveram de uma prática essencialmente empírica à teorização (STRAZZACAPPA, 2012). Ou seja, os reformadores do movimento partiram de suas experiências sensoriais para a sistematização e codificação de uma técnica ou método.

Tal fato levou à definição do quarto princípio fundador: a negação do dualismo corpo-mente (STRAZZACAPPA, 2012; FORTIN, 1999), pois prevalece a concepção de que, através do sentir, do fazer e do perceber, constrói-se o mundo (SOUZA, 2012). Posto isso, Strazzacappa (2012) observa a existência de dois grupos de reformadores do movimento. O primeiro acentua a ação do pensamento sobre o corpo, em que a imagem e a visualização têm um importante papel no desenvolvimento das técnicas. Nele, a autora enquadra, a título de exemplo, as técnicas



de Alexander e Ideokinesis, pois “[...] acentuam a ação do pensamento não como princípio da metodologia, mas como ferramenta para o sucesso de seu método [...]” (2012, p. 165).

O segundo grupo, por sua vez, acredita que o corpo tem uma ação mais efetiva sobre o pensamento - caso das técnicas de Feldenkrais e Gerda Alexander, mais voltadas à ênfase do corpo e do movimento (STRAZZACAPPA, 2012). Contudo, independente do grupo em que o método esteja inserido, a Educação Somática se apropria da definição de *soma*, a qual traz a perspectiva de olhar o indivíduo como um todo (SOUZA, 2012).

A partir das observações sobre os princípios fundadores, Souza (2012) sugere outros quatro princípios comuns, porém não mais fundadores, no entanto, presentes nas práticas e métodos da educação somática, tanto as criadas pelos pioneiros reformadores do movimento, quanto as sistematizadas posteriormente. Tais princípios compreendem: (1) a indivisibilidade do indivíduo, ou a unidade corpo-mente; (2) a percepção como instrumento para modificar padrões de movimento automatizados; (3) a autonomia; e (4) a relação corpo e ambiente. Eles serão confrontados com os estudos contemporâneos das ciências cognitivas de Maturana e Varela (2001), Gardner *et al.* (2010) e Damásio (2011, 2012, 2015) e servirão de referências para a análise construída com base nos dados coletados na pesquisa de campo.

O princípio da indivisibilidade do indivíduo está intimamente relacionado ao princípio fundador: a negação do dualismo corpo-mente. Baldi (2014) afirma que “a percepção de corpo-mente, sem separação, sem dualismo, é um princípio fundador e também fundante” (p. 61). A autora observa que este princípio é encontrado em todas as práticas e métodos somáticos e explica que, ao utilizar a palavra ‘fundador’, está se referindo ao momento em que determinada prática ou método foram fundados, enquanto a palavra ‘fundante’ evidencia que a percepção de corpo-mente é um princípio fundamental e presente em qualquer prática e método de educação somática.

Souza (2012) salienta que, desde as primeiras técnicas e métodos somáticos, todos trazem a perspectiva de “[...] olhar para o indivíduo como um todo, englobando e relacionando seus aspectos físicos aos perceptivos, cognitivos, simbólicos, afetivos [...]” (p. 28). Esses aspectos são inseparáveis, além de admitir que cada indivíduo é único e possui um repertório de movimentos distintos e diretamente relacionado com a história de vida da pessoa.

Nesse contexto, recorro ao que Merleau-Ponty indica sobre o corpo vivido, a experiência, a percepção e a motricidade. Para ele, a cognição “[...] depende da experiência que



acontece na ação corporal, vinculada às capacidades de movimento, opondo-se à compreensão de cognição enquanto um processamento de informações” (NÓBREGA, 2008, p.145).

Assim, Damásio (2012) admite que “[...] o corpo e o cérebro formam um organismo indissociável [...]” (p. 95), além de interagir com o ambiente como um conjunto. O autor também aponta que a mente humana não é uma estrutura localizável anatomicamente, mas um conjunto de representações e fenômenos ocorridas no cérebro a partir das experiências vividas pelo indivíduo.

Todas essas constatações trazem consigo implicações quanto aos processos de ensino e aprendizagem. Gardner *et al.* (2010) afirma que não há dois seres humanos com o mesmo perfil em suas qualidades e limitações em termos de aprendizado, pois “[...] a maioria de nós é diferente dos da nossa espécie, e mesmo os gêmeos idênticos passam por diferentes experiências e são motivados a se diferenciar um do outro” (p.19). Gardner estabeleceu a teoria das inteligências múltiplas, e identificou nove: linguística, lógica-matemática, musical, espacial, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal, naturalista e a existencial (GARDNER *et al.*, 2010). Além disso, afirma que qualquer disciplina ou conceito deve ser ensinado de várias formas, as quais devem ativar diferentes inteligências ou suas combinações.

Nesse sentido, o conhecimento não pode ser uniformizado, e o processo de aprendizagem deverá ser específico, não podendo ser preestabelecido nem unificado (STRAZZACAPPA, 2012). Ele será diferente de indivíduo para indivíduo, uma vez que “[...] para cada pessoa que conhecemos, existe um corpo [...]” [ou seja,] “[...] uma pessoa, um corpo; uma mente, um corpo. [...] A mente é tão estritamente moldada pelo corpo e destinada a servi-lo, que somente uma mente poderia surgir nesse corpo” (DAMÁSIO, 2015, p. 120).

Tais proposições levam Souza (2012) a ponderar que a educação somática prioriza o processo e não os resultados, sendo um dos eixos centrais da proposta pedagógica a experimentação, uma vez que “[...] só é possível considerar o desenvolvimento de um trabalho sobre uma pessoa, incluindo sua mente, sua história e sua subjetividade” (p. 31). Reafirma, então, o posicionamento de não considerar o indivíduo conforme a ideia dualista de corpo-mente, mas um todo, um sistema integrado corpóreo.

O segundo princípio, ressaltado por Souza (2012), enfatiza o papel da percepção para modificar os padrões de movimentos automatizados. Nóbrega (2008, p.146) afirma que “os estudos da percepção têm contribuído para ampliar a compreensão de cognição, no sentido de tornar mais claro como se realiza o fenômeno conhecer.” De modo geral, a educação somática



propõe um “[...] refinamento da percepção como instrumento para que um indivíduo possa realizar mudanças nos seus comportamentos e gestos [...]” (SOUZA, 2012, p. 31). Por isso a percepção é considerada uma ferramenta de mudança.

A fim de que este princípio seja apreendido, os educadores somáticos utilizam algumas estratégias que “demandam o uso focado da atenção e da concentração e envolvem habilidades como observar, sentir, perceber, nomear, diferenciar, comparar, interpretar, modular e outras, que contribuem para trazer para o nível da consciência ações que poderiam facilmente passar despercebidas” (SOUZA, 2012, p. 32).

Essas estratégias podem ser compreendidas a partir de Imbassaí (2003), ao salientar o processo de sensibilização concebido como “um canal por onde se abrem as portas da percepção do corpo” (p. 51). Neste sentido, sensibilizar e perceber o corpo são duas ações relacionadas ao processo de conscientização corporal, o qual consiste em um trabalho de autorregulação do tônus muscular e de organização postural, com o uso de técnicas de relaxamento, micromovimentos e da consciência muscular, óssea e articular.

Desse modo, os métodos de educação somática procuram encontrar novas opções de movimentos baseadas nas próprias referências sensoriais do corpo. Portanto, o praticante passa a buscar o conhecimento do próprio corpo através da observação de si e dos outros, uma vez que “[...] a apreensão das significações se faz pelo corpo: aprender a ver as coisas é adquirir um certo estilo de visão, um novo uso do corpo próprio, é enriquecer e reorganizar o esquema corporal” (MERLEAU-PONTY, 2015, p. 212).

Merleau-Ponty, na obra *Fenomenologia da Percepção*, rompe com a separação corpo e mente, e propõe a ideia da percepção fundada na experiência do sujeito que sente, olha e age a partir de uma experiência.

A percepção sinestésica é regra, e se não percebermos isso, é porque o saber científico desloca a experiência e porque desaprendemos a ver, a ouvir e, em geral, a sentir, para deduzir de nossa organização corporal e do mundo tal como o concebe o físico aquilo que devemos ver, ouvir e sentir (MERLEAU-PONTY, 2015, p. 308).

Essa concepção de Merleau-Ponty também se refere ao campo da subjetividade e da historicidade. Desta forma, as histórias de vida dos reformadores do movimento e os princípios fundadores de cada técnica e método somático, corroboram que a experiência perceptiva é uma experiência corporal, pois o movimento e o sentir são os elementos-chave da percepção e estão intimamente relacionados à educação somática.



As percepções levam o indivíduo ao que Baldi (2014) denomina de descoberta pessoal, em que o praticante de alguma técnica ou método da educação somática descobre como o corpo se move e como pode se mover.

Souza (2012) assinala que os princípios da individualidade e da percepção se conectam para a formulação do terceiro princípio: a autonomia. Isso se relaciona, novamente, ao processo de ensino e aprendizagem, pois nas disciplinas somáticas, “[...] o professor assume o papel de facilitador, provocador, propositor de experiências, alguém que aponta possibilidades e sugere caminhos sem, no entanto, determinar os resultados esperados ou o tempo para se chegar até eles” (p. 34).

Paralelo, e até mesmo consequentemente a esses conceitos, encontra-se a construção da autonomia a partir do processo denominado *autopoiesis* (MATURANA E VARELA, 2001), segundo o qual o ser vivo é caracterizado por sua organização autopoietica. Isto significa que os seres vivos são unidades autônomas.

Os autores explicam esse conceito com base no metabolismo celular, que ocorre dinamicamente relacionado numa rede contínua de interações, tal qual o indivíduo que, ao longo da vida, através da interação com o meio e os outros indivíduos, constrói o conhecimento de si e das coisas. Então, um organismo vivo, ou seja, autopoietico, é capaz de se autogerar ininterruptamente.

Perceber os seres vivos como unidades autônomas permite mostrar como sua autonomia – em geral vista como algo misterioso e esquivo – se torna explícita ao indicar que aquilo que os define como unidades é a sua organização autopoietica, e que é nela que eles, ao mesmo tempo, realizam e especificam a si próprios (MATURANA & VARELA, 2001, p. 56).

Para Nóbrega (2008), compreender o corpo em movimento como um sistema autopoietico é reconhecê-lo enquanto fenômeno que não se reduz à causalidade linear; é considerar que o ser humano não é um ser já determinado, mas uma criação contínua. A autora afirma, ainda, que essa ideia permite perceber o ser humano e sua condição de ser corpóreo em incessante movimento, admitindo diferentes interpretações, pautadas na circularidade.

No entanto, ela ressalta a impossibilidade de realizar dois movimentos idênticos, pois mesmo sem perceber, o corpo e sua estrutura perceptiva, a sensório-motora, estão o tempo todo se reorganizando ou se autoorganizando, ou seja, uma atividade autopoietica, gerando sempre novas interpretações para o movimento, novas emergências, microprocessos, autonomia.

O quarto princípio enfatizado por Souza (2012) refere-se à dinâmica entre corpo e ambiente. Conforme a autora, o ser humano não está sozinho, mas sempre em relação, e só se



desenvolve e se singulariza, enquanto indivíduo, na vivência e na relação com o outro e com o ambiente. Maturana e Varela (2001) afirmam que o conhecimento é produzido através das interações estabelecidas pelo homem, e que a nossa trajetória de vida nos faz construir nosso conhecimento de mundo que, por conseguinte, também constrói seu conhecimento a nosso respeito. A educação somática aponta que o conhecimento se dá pelo corpo a partir das experiências vividas. Desse modo, o contexto ou o ambiente no qual o homem está inserido é parte integrante e determinante no processo de aprendizagem.

Nóbrega (2008) destaca que, especialmente durante as duas últimas décadas, têm havido diversas tentativas de se tratar o organismo como um sistema dinâmico, complexo, em íntima conexão com o ambiente. Pautada nos estudos em Merleau-Ponty, a autora reflete sobre a circularidade existente entre os sistemas aferente e eferente. É importante ressaltar que o sistema aferente é formado por fibras que conduzem o estímulo da periferia para o sistema nervoso central. As fibras eferentes se encarregam de processar as informações e efetuar uma resposta (NÓBREGA, 2008). E assim aproximam-se do esforço contemporâneo de não dicotomizar as partes e o todo, mas em considerar as interconexões efetivadas na ação humana com o meio ambiente, a cultura e os processos sociais e históricos.

Quanto aos princípios fundadores (FORTIN, 1999; STRAZZACAPPA, 2012; BALDI, 2014) e princípios comuns às técnicas e métodos da educação somática (SOUZA, 2012), é possível pontuar que estão relacionados, respectivamente, à criação das primeiras práticas somáticas e àquelas sistematizadas posteriormente. Além disso, os princípios comuns se relacionam diretamente com a experiência vivida por quem pratica alguma técnica ou método de educação somática.

O MÉTODO GYROKINESIS

Entre as técnicas e métodos existentes, destaco o Gyrokinesis, utilizado na pesquisa de campo do estudo desenvolvido no Doutorado. Elaborado por Juliu Horvath nos anos de 1970, seus movimentos são realizados no solo com uso, ou não, de bancos e colchonetes (GYROTONIC, 2016). Os exercícios são baseados nos movimentos naturais da coluna: flexão, extensão, flexão lateral, rotação e ondulações, sempre associadas a um padrão respiratório correspondente.

Segundo a autora Pinto (2012), trata-se de “uma técnica corporal de consciência e reeducação funcional global através de movimentos ondulatórios, circulares e espirais que partem de dentro para fora, do centro do corpo em direção às extremidades” (p. 8). Caracteriza-



o, ainda, “como uma modalidade que visa uma abordagem corpo/mente, enquadrando-se na perspectiva da Educação Somática” (p. 8).

Também é importante realçar que cada movimento flui para o próximo, permitindo o movimento das articulações sem que haja compressão entre elas (GYROTONIC 2016; ROSÁRIO, 2013). Isso ocorre porque os métodos combinam os conceitos e os movimentos de yoga, dança, tai chi chuan, natação e outros esportes, possibilitando que o corpo vivencie a tridimensionalidade que essas modalidades de movimentos possuem (RENHA, 2010).

As aulas têm duração de 60, 90 ou 120 minutos e a ênfase da execução dos movimentos está “[...] no sinergismo do movimento com a respiração, o que cria um fluxo energético atingindo não só a musculatura e as articulações, mas também os órgãos internos” (RENHA, 2010, p. 434). Durante as aulas, o educador somático utiliza algumas estratégias para facilitar o processo de ensino e aprendizagem dos movimentos solicitados: a observação, o uso de imagens mentais, o toque, as comparações de sensações e a repetição.

Strazzacappa (2012) diz que o ato de observar - seja um objeto exterior, seja outro corpo, ou a si mesmo - colabora na descoberta corporal. Para melhor elucidar a questão, a autora distingue os dois tipos: a interna, que consiste na observação pessoal de si mesmo; e a externa, que se refere à observação social do outro e do ambiente.

Tal ato pode ser entendido, em primeira instância, como uma ação exclusiva dos olhos, porém, no contexto da educação somática, a observação exige a ação de todos os sentidos, ou seja, da audição, do tato, do olfato e do paladar (Strazzacappa, 2012; Souza, 2012). Sobre este aspecto, Herculano-Houzel (2002) aponta mais dois: o movimento e o equilíbrio que, conforme a autora, talvez sejam os mais importantes, uma vez que aqueles cuidam dos sinais vindos de fora do corpo, enquanto estes cuidam dos sinais do próprio corpo.

É importante ressaltar que o sentido do movimento – também conhecido como propriocepção – é de extremo interesse para as práticas somáticas, pois está intimamente ligada ao movimento corporal (Souza, 2012). Merleau-Ponty (2015) já havia assinalado que a percepção do corpo só ocorre com o movimento, sendo totalmente confusa na imobilidade.

Além da observação, outra estratégia utilizada no método Gyrokinesis, bem como em outros métodos somáticos como Ideokinesis e Feldenkrais, é o uso de imagens mentais, que não apenas contribuem para o processo de ensino-aprendizagem, mas também são capazes de despertar sensações (ROSÁRIO, 2013). Visando um melhor entendimento desse processo de criação de imagens mentais, recorro a Damásio (2011, p. 122), quando o autor diz que “o corpo



usa sinais químicos e neurais para se comunicar com o cérebro”, e que a característica distintiva de um cérebro como o nosso é a habilidade de criar mapas. Outrossim, “as informações contidas nos mapas podem ser usadas de modo não consciente para guiar com eficácia o comportamento motor [...]. Mas, quando o cérebro cria mapas, também está criando imagens, o principal meio circulante da mente” (p. 87). Desse modo, o autor afirma que os padrões mapeados constituem o que nós conhecemos como “visões, sons, sensações táteis, cheiros, gostos, dores, prazeres e coisas do gênero – imagens, em suma” (p. 95). Rosário (2013) complementa que o uso de imagens é um recurso a ser aplicado pelo educador somático após muitos estudos, pois cabe a ele perceber se a imagem sugerida foi bem compreendida e se o movimento correspondeu ao que era o desejado.

A terceira estratégia utilizada nas aulas da educação somática é o toque, o qual consiste numa ajuda tátil, denominada, no método Gyrokinesis, hand on, cujo objetivo é auxiliar a execução do movimento (ROSÁRIO, 2013). Através de diferentes toques, o aluno entra em contato com a dinâmica do movimento e, conseqüentemente, do funcionamento dos músculos, das estruturas ósseas e das articulações, o que facilita o processo de compreensão e execução dos exercícios propostos. Esse recurso também é utilizado no processo de ensino e aprendizagem em dança, e pode contribuir para o treinamento específico em bailarinos, pois ajuda a esclarecer a localização exata de origem e inserção de músculos ou grupos musculares; possibilita o relaxamento dos músculos tensos após um exercício; e aumenta a efetividade de um exercício de alongamento.

A observação - interna ou externa -, do uso de imagens mentais e do toque, muitas vezes incentiva o aluno a comparar sensações. Souza (2012), ao descrever as aulas somáticas de duas educadoras, relata que essas comparações podem ser conduzidas pela experiência de executar um movimento em um dos lados do corpo e, antes de realizá-lo no outro lado, é solicitado que se compare as sensações entre ambos. A autora registrou duas perguntas surgidas com alguma frequência durante as aulas: “como se sente?” e “isso é confortável para você?”. Para ela, tais perguntas encorajam a observação interna a partir das comparações de sensações.

Em alguns casos, para que sejam mais precisas, o executante é instigado a repetir o movimento, com o intuito de obter a sensação mais clara. Fortin (1999) observa que a repetição deve estimular a aprendizagem, exercendo um importante papel nas salas de aula, servindo como objeto de pesquisa de movimento. Nota-se que, com a compreensão cada vez mais clara do movimento, outros pontos de atenção podem ser sugeridos. Isso acontece porque, “quer se



trate do corpo do outro ou de meu próprio corpo, não tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão vivê-lo” (MERLEAU-PONTY, 2015, p. 269).

Esse conhecimento proporciona ao aluno a possibilidade de realizar não somente a dança, mas também a autocorreção, aqui considerada um resultado das estratégias utilizadas nas aulas de educação somática. Com a autocorreção e a forma como se observa o próprio corpo, o indivíduo pode alterar seus comportamentos e gestos.

Portanto, imbricado ao princípio da percepção como instrumento de mudança, está o da construção de autonomia, resultante das comparações de sensações corporais, da repetição do movimento, do toque, das imagens mentais e da observação, ou seja, de um processo no qual o indivíduo aprende a se conhecer a partir das percepções de si e, à medida que se apropria desse processo, pode manter-se em movimento como um ser autônomo na perspectiva da autopoiesis, como sugerido por Maturana e Varela (2001). Ou seja, o indivíduo, não nasce pronto, mas precisa, ao longo da vida, através da interação com o meio e com outros indivíduos, edificar o conhecimento de si e do mundo, e a noção de autopoiesis implica na construção do mundo de forma autônoma.

Essas reflexões mostram que a educação somática pode propiciar o conhecimento do próprio corpo enquanto sujeito único e individual, e também a estruturação da autonomia nos processos de ensino e aprendizagem.

OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa de campo compreendeu a realização de vinte e quatro encontros, com duas horas de duração cada, sendo, inicialmente, doze aulas do método Gyrokinesis, e doze de técnica da dança clássica, nas quais os participantes foram incitados a experimentar os entrelaçamentos das técnicas corporais vivenciadas. Durante o processo, os dados foram tratados com base na análise dos depoimentos registrados em vídeo, da observação dos movimentos e da leitura do diário de campo dos vinte participantes, cujos nomes verdadeiros foram substituídos por títulos de alguns ballets de repertório, atribuídos de forma aleatória, a fim de manter o anonimato.

Os encontros consistiam em três momentos. O primeiro, destinado à execução de movimentos corpóreos específicos conforme cada objetivo. O segundo, dedicado ao registro no diário de campo dos participantes a respeito das sensações percebidas durante os movimentos corpóreos. E por fim, o terceiro, denominado diálogo coletivo, visava propiciar aos



participantes e à investigadora o compartilhamento e a discussão sobre as sensações percebidas, como também esclarecer possíveis dúvidas e questionamentos.

Atividades específicas compunham os encontros, com o propósito de alcançar os objetivos traçados na investigação. Assim, na primeira etapa, cuja finalidade era proporcionar a vivência do método Gyrokinesis, foram definidas séries de movimentos de acordo com o objetivo estipulado para cada dia. A segunda consistiu em aulas da técnica da dança clássica com base nos pontos de atenção, nos princípios-chaves e conceitos complementares do método Gyrokinesis vivenciados na etapa anterior.

RESULTADO

A pesquisa evidenciou a percepção corporal como instrumento de mudança de movimentos automatizados, por meio do conhecimento do próprio corpo e de suas potencialidades. Também demonstrou a importância do se conhecer, principalmente os próprios limites corporais, para evitar dores e/ou lesões, tal como se verifica no depoimento do participante Apollo:

[...] esse método trabalha muito a questão da respiração e o controle do teu corpo. Tu aprendes a conhecer até o limite que o teu corpo vai. Eu aprendi sobre a minha coluna. Eu sempre quero levantar mais, e vi que tenho que conhecer os limites do meu corpo. Porque com o passar do tempo pode me prejudicar mais tarde. Mas se eu aprender a executar certo eu evito certas lesões (Apollo, depoimento oral, 2016, janeiro 14).

É válido ressaltar que a educação somática se alicerça no aprofundamento da percepção corporal, sendo meio para transformar padrões de movimento e atitudes motoras, e ainda, para o conhecimento de si, a partir dos referenciais sensoriais do corpo (SOUZA, 2012). Desta forma, torna-se necessário estar com a capacidade perceptiva aguçada e sensível a fim de receber os estímulos e poder interpretá-los, através do processo de sensibilização (IMBASSAÍ, 2003). Neste processo, conforme já mencionado, utilizam-se algumas estratégias que contribuem para o despertar das sensações e fornecem caminhos para interpretá-las. Além disso, estimulam o (re)conhecimento dos limites e das possibilidades provocadas pelas descobertas e experimentos realizados no próprio corpo, resultando na transformação gradual dos padrões de movimento.

A estratégia do toque ocorreu em diversos momentos e com diferentes objetivos, tais como despertar sensações de relaxamento e/ou de leveza, facilitar a compreensão de um movimento ou de um conteúdo, reconhecer partes do corpo e promover alívio de tensões e/ou dores.



Quanto às sessões de automassagem e de esfoliação do método Gyrokinesis, cujo propósito era estimular o corpo de forma sistêmica, os participantes relataram que conseguiram reconhecer detalhes do próprio corpo até então desconhecidos, ou até mesmo, não observados por eles. A participante Raymonda comenta: “[...] a primeira coisa que senti foi ficar impressionada com a massagem em regiões que eu nunca tinha pensado. Nos olhos. Nas orelhas. Senti como se estivesse acordando [...] é uma sensação boa” (depoimento oral, 2016, janeiro 07).

Este depoimento revela que a sessão de automassagem, de maneira gradual, proporcionou à participante se conhecer e perceber outras partes do próprio corpo antes pouco observadas por ela mesma. Segundo Imbassai (2003), esse ato de reconhecer o próprio corpo é essencial para o desenvolvimento da percepção corporal e requer uma disponibilidade que, por sua vez, leva a entender as sensações evidenciadas ao longo do processo de sensibilização.

Durante a pesquisa de campo também foram realizadas atividades que promoveram o toque no corpo do outro, o qual propicia a compreensão de como executar um determinado movimento, seja pelo toque recebido ou fornecido. Em alguns encontros, as atividades aconteceram em duplas, intencionando que os participantes percebessem a movimentação de mobilização da coluna do método Gyrokinesis. O trabalho em dupla consistiu em um participante auxiliar o movimento do outro através do toque e da manipulação da coluna vertebral.

Desta forma, reconhecer o próprio corpo, bem como o do outro, requer uma disponibilidade corporal para despertar a sensibilidade e o reconhecimento das sensações, desenvolvendo, assim, a percepção corporal. E nesse aspecto, o toque deixa registrado no corpo a sensação da movimentação, que ora foi trabalhado em dupla, ora sozinho. Observou-se o quanto isso facilita o reconhecimento do caminho que o corpo deve percorrer, bem como as estruturas ósseas e musculares a serem convocadas no ato da movimentação.

Percebeu-se ainda que o toque no próprio corpo ou no corpo do outro proporcionou, a cada participante, a percepção e o conhecimento do próprio corpo e do corpo do outro, tanto em nível de estruturas óssea, articular e muscular, como também a oportunidade de investigar os caminhos que se percorre para realizar um determinado movimento.

Dessa vivência, verificou-se que os participantes, após conhecerem, observarem e compreenderem o próprio corpo, tornaram-se capazes de provocar mudanças nos



comportamentos e nos gestos, sendo um dos resultados a possibilidade de efetivar as autocorreções.

Imbricada ao toque, encontra-se a estratégia de comparações de partes e/ou sensações corporais, que ocorreu, principalmente, em dois momentos: 1- na realização de uma atividade com um dos lados do corpo em que, antes de realizar o outro lado, os participantes eram estimulados a comparar e identificar diferenças existentes de cada lado; e 2- comparações das sensações e das diferenças corporais antes e depois de uma atividade, sem estabelecer claramente a seção destinada a atividades sensoriais e às motoras.

O primeiro momento ocorreu nas sessões de automassagem, em que, ao trabalhar lentamente as articulações em um pé - no colo e no arco -, afastando e alongando os dedos, os participantes foram estimulados a observar se havia alguma diferença entre o pé que havia recebido a automassagem e o outro. Eles identificaram algumas, referindo-se às sensações de “leveza”, “pés espalhados”, de que “todos os ossos tocam no chão”, o que trouxe maior mobilidade aos pés.

A estratégia das comparações permitiu também que os participantes percebessem estados emocionais, dores e/ou regiões de tensão, e reconhecessem o funcionamento do próprio corpo. Com isso, passaram a ser capazes de autorregular seus corpos, uma vez que toda aula de conscientização corporal tem a proposta de “atuar sobre o aparato corporal de modo a sensibilizá-lo, capacitando o aluno a detectar suas tensões e proceder à regulagem das mesmas [...]” (IMBASSAÍ, 2003, p. 53).

As observações demonstram que o principal resultado do uso da comparação de partes e/ou sensações do corpo, seja ela aplicada numa aula de um método somático ou da técnica da dança clássica, foram as contribuições para o despertar das sensações e o conhecimento do próprio corpo, como também nos processos de ensino e aprendizagem dos movimentos da técnica da dança clássica realizados na pesquisa de campo.

Nesse sentido, a estratégia da observação demonstrou ser uma importante ferramenta do processo de ensino e aprendizagem durante a pesquisa de campo, pois permitiu que os participantes percebessem o próprio corpo e encontrassem novas maneiras de se movimentar, a partir de diferentes ativações musculares.

Merleau-Ponty (2015) já havia assinalado que, com o olhar, forma-se um novo nó de significações e que:



[...] nossos movimentos antigos integram-se a uma nova entidade motora [...] repentinamente nossos poderes naturais vão ao encontro de uma significação mais rica que até então estava apenas indicada em nosso campo perceptivo ou prático, só se anunciava em nossa experiência por uma certa falta, e cujo advento reorganiza subitamente nosso equilíbrio e preenche nossa expectativa cega (MERLEAU-PONTY, 2015, p. 212).

Assim, frequentemente os participantes foram estimulados a observar a movimentação do outro através da estratégia do toque, principalmente nas atividades em duplas, que demandavam grande atenção para um toque preciso.

A respeito da observação de si, notou-se que foi bastante utilizada pelos participantes, uma vez que esse olhar aguça a percepção corporal. Portanto, na tentativa de estimular e intensificar a observação de si durante as dinâmicas do método Gyrokinesis, foram estimulados a não usar o espelho como referência. Isto, somado ao fato das aulas terem acontecido em três salas diferentes ao longo da pesquisa de campo, obrigava os participantes à mudança de posição corporal, e conseqüentemente, à ativação de diferentes músculos, pois a cada encontro precisavam perceber o seu corpo a partir das sensações, das experiências e das descobertas do próprio corpo em ambientes diversos.

Durante essa etapa, a observação de si possibilitou também o conhecimento anatômico do próprio corpo. Esta reflexão ratifica a abordagem de Strazzacappa (2012) sobre a importância do estudo anatômico nas aulas de dança, uma vez que o ato de se conhecer, anatomicamente, contribui para a prevenção de lesões durante a prática. Além disso, os participantes encontraram novas formas de se movimentar, evitando, inclusive, o desgaste de estruturas anatômicas, muitas vezes sobrecarregadas pelo uso repetitivo e inconsciente.

Essas identificações dos estados do corpo fornecem informações precisas ao cérebro quanto ao funcionamento geral do organismo, de modo ser possível fazer os ajustes necessários para a manutenção do equilíbrio e da estabilidade (Damásio, 2015). O sistema sensorial, ou somatossensitivo, como denominado por Damásio (2015), é o responsável por transmitir ao cérebro sinais sobre o estado de aspectos muito diferentes do corpo, sendo considerado por Souza (2012), de extremo interesse para as práticas somáticas, pois está ligada ao movimento corporal. Os detalhes abordados por alguns participantes, como posicionamento do joelho, apoio na barra, e o desnivelamento do quadril, são informações captadas pelo sistema somatossensitivo, e possibilitam que tenhamos conhecimento sobre o nosso corpo ao nos movimentar, sem que, necessariamente, seja preciso olhar para partes específicas do corpo (DAMÁSIO, 2015; SOUZA, 2012).



Durante as etapas da pesquisa de campo fez-se uso da estratégia de criar imagens mentais com a intenção de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos movimentos, bem como o despertar de sensações. Desta forma, tomando a afirmação de Damásio (2011, p. 206), de que “[...] o cérebro precisa formar imagens, muitas imagens, no mínimo dos tipos visual, cinestésica e tátil; do contrário, a pessoa não pode executar os movimentos corretamente”, pode-se dizer que esta foi uma importante estratégia de ensino e aprendizagem de movimentos, fundamental para o aprimoramento da percepção corporal.

Outra estratégia aplicada durante a pesquisa de campo foi a repetição, não apenas com o objetivo da memorização dos movimentos, mas, principalmente, de estimular que os participantes pudessem se observar e perceber o próprio corpo, e com isso terem a sensação mais clara do movimento em cada repetição.

Na primeira etapa, referente à vivência do método Gyrokinesis, as repetições se alteravam, pois a cada movimento era acrescentado algum conteúdo do método. Por exemplo, às repetidas movimentações da série de extensão e flexão da coluna, denominado *arch & curl*, eram adicionadas movimentações com os braços, variações no ritmo respiratório, direcionamento do olhar, entre outros. A cada conteúdo acrescido, a cada ritmo respiratório alterado, se intensificava a movimentação da coluna, criando, então, novas perspectivas para o movimento.

Na segunda etapa da pesquisa de campo, os participantes foram incentivados a entrelaçar os conteúdos estudados na primeira etapa aos movimentos da dança clássica, e encorajados a encontrar maneiras diversas de executá-los. Constatou-se que, a cada repetição, uma nova sensação era percebida, pois os corpos estavam se transformando à medida que os participantes passavam a conhecer o próprio corpo, o ritmo da respiração, entre outros elementos.

Isso ocorre porque, na educação somática, o indivíduo aprende a se conhecer a partir da percepção de si, isto é, na perspectiva de primeira pessoa (HANNA, 1986). Merleau-Ponty (2015, p. 269) complementa: “[...] quer se trate do corpo do outro ou de meu próprio corpo, não tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão vivê-lo [...]”. Então, é essa repetição da diferença que permite o autoconhecimento, a autopercepção, despertando sensações e, conseqüentemente, alterando os padrões automatizados.

Observa-se que cada ação é diferente e única, embora tenha nascido do mesmo esquema anterior, ou seja, de uma seqüência de movimentos já determinada e já realizada, seja pelo



método Gyrokinesis, seja pela aula de técnica da dança clássica já estruturada. Para os participantes, a repetição é autoconhecimento e autocorreção, contribuindo para a percepção corporal e para modificar padrões de movimentos automatizados.

CONCLUSÃO

O presente estudo evidenciou a importância da percepção corporal e do processo de sensibilização nas aulas de educação somática e em dança clássica. Revelou ainda que a vivência no método Gyrokinesis proporcionou a sensação de relaxamento, tranquilidade, alívio de tensões e dores dos participantes, bem como o conhecimento do próprio corpo. Além disso, mostrou que os conteúdos desenvolvidos em ambas as etapas da pesquisa de campo não ficaram restritos tão somente aos movimentos solicitados e realizados, mas tiveram um caráter mais abrangente: relativo aos ambientes de dança frequentados pelos participantes; aos aspectos relacionados com a saúde; e às tarefas do cotidiano. Esta constatação endossa o que Fortin (1999) afirma sobre a educação somática: englobar uma diversidade de conhecimentos, tais como sensorial, cognitivo, motor e afetivo.

Revelou também que a vivência com o método Gyrokinesis foi fundamental para a percepção corporal, favorecendo o desenvolvimento da autonomia das ações motoras. Assim, comprovou-se que o uso das estratégias somáticas contribuiu para que cada participante pudesse (re)conhecer e sentir o corpo, ou partes do próprio corpo, observar aspectos e estruturas até então nunca observados e conhecer os próprios limites corporais.

Neste sentido, o ensino da técnica da dança clássica, entrelaçada aos princípios da educação somática, teve importância significativa para o processo de aprendizagem desta técnica de dança, porém, não somente nos aspectos técnicos e no refinamento das habilidades motoras específicas, mas também, para que cada executante construísse um corpo perceptivo e consciente, capaz de refletir sobre as próprias práticas corporais.

REFERÊNCIAS

BALDI, N. **O que há do lado de lá: Cartas de um dueto da educação somática com o balé clássico.** Dissertação de mestrado em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil, 2014.

DAMÁSIO, A. **E o cérebro criou o Homem.** Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, p. 439, 2011.



_____. **O erro de Descartes: Emoção, razão e o cérebro humano.** São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

_____. **O mistério da consciência: Do corpo e das emoções ao conhecimento de si** (L. T. Motta, Trad.). São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

FORTIN, S. Educação Somática: Novo ingrediente da formação prática em dança. **Cadernos do GIPE-CIT.** Salvador: UFBA, 2, (pp. 40-55), 1999.

GARDNER, H.; CHEN, J.; MORAN, S. **Inteligências múltiplas: Ao redor do mundo.** (R. C. Costa, Trad.). Porto Alegre: Artmed, 2010.

GYROTONIC. **The Gyrotonic® and Gyrokinesis® Methods.** Disponível em: <https://www.gyrotonic.com>. Acesso: 01 nov. 2016. 2016.

HANNA, T. What is somatics? **Somatics Magazine: Journal of the Bodily Arts and Sciences.** Vol.5. fasc.4, 1986. Disponível em: <https://somatics.org/library/htl-wis1>. Acesso: 15 out. 2014.

IMBASSAÍ, M. H. Conscientização corporal: Sensibilidade e consciência no mundo. In CALAZANS, Julieta. CASTILHO, Jacyan & GOMES, Simone (Eds.), **Dança e educação em movimento** (pp. 47-57). São Paulo: Cortez, 2003.

MATURANA, H. VARELA, F. **A árvore do conhecimento: As bases biológicas da compreensão humana.** São Paulo: Palas Athena, 2001.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção** (C. A. R. Moura, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 2015.

Nóbrega. T. **Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty.** Estudos de Psicologia, 13 (2), 141-148, 2008.

PINTO, M. **Gyrotonic®: Uma proposta de educação do corpo pela educação somática.** Monografia de Graduação Licenciatura em Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil, 2012.

RENHA, R. O método Gyrotonic®: The art of exercising and beyond® a arte de se exercitar e ir além. In BOLSANELLO, Débora (Org.), **Em pleno corpo** (pp. 342-350). Curitiba: Juruá Editora, 2010.

ROSÁRIO, R. **Conexões em movimento: o ensino da técnica do Ballet a partir dos princípios do método Gyrokinesis,** 2013. 131f. Dissertação de mestrado em Artes, Universidade Federal do Pará. Belém, Brasil.

SOUZA, B. **Corpo em dança: O papel dos métodos somáticos na formação do dançarino contemporâneo.** Dissertação de mestrado acadêmico em Dança, Universidade Federal da Bahia, 2012.

STRAZZACAPPA, M. **Educação Somática e artes cênicas: princípios e aplicações.** Campinas: Papyrus, 2012.



GYROTONIC®, **GYROKINESIS®**, **GYROTONIC EXPANSION SYSTEM®** and *The Art of Exercising and Beyond®* are registered trademarks of Gyrotonic Sales Corp and are used with their permission. **THE ESSENTIALS OF BODY KINETICSTM** is a trademark of Gyrotonic Sales Corp.

CAPÍTULO 25

A FOTOGRAFIA COMO METODOLOGIA NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Rosinete Ferreira

RESUMO

O ensino de ciências vem buscando metodologias alternativas para efetivação da aprendizagem, para tanto é necessário considerar a sociedade tecnológica em que os estudantes estão inseridos, são vários os recursos digitais que podem ser usados, em que se destacam o uso das fotografias como formas de metodologia ativa. O presente trabalho tem o objetivo de observar a eficácia da aplicabilidade do uso de fotografias no ensino de ciências. A presente pesquisa foi realizada na escola pública Centro Educacional São José em São Sebastião, DF, de setembro a novembro de 2021, com total de 320 estudantes. Inicialmente foi proposta uma sequência didática sobre o conteúdo de poluição ambiental, com aula expositivas e dialogadas abordando: conceitos, tipos, características, causas, consequências, formas de intervenções, cuidados com o meio ambiente e sustentabilidade. Em seguida, cada turma foi dividida em 5 a 6 grupos de estudantes, escolheram o tipo de poluição que desejariam fotografar. Depois, ocorreu a produção de vídeo utilizando aplicativos como canva, kwai, tiktok, dentre outros. Também foi realizado um pequeno questionário sobre a atividade proposta, e por fim ocorreu a exposição dos vídeos e feedback com os alunos. As fotografias aqui registradas funcionaram como meio de observar a realidade transformando-a em objeto de estudo, para pesquisa e compreensão, fomentando a educação científica e tecnológica. A utilização da ferramenta de vídeo-experimentação foi viável como auxiliar no processo de ensino. Com relação ao questionário, os alunos em sua totalidade, declararam terem gostados de desenvolver essa atividade, sendo de fácil execução e entendimento, divertido e dinâmico para realizar. É importante destacar ao fotografar tipos de poluição que estava ocorrendo no meio de convivência, favoreceu a compreensão da realidade e trouxe conexões com o cotidiano dos alunos, exatamente como as leis educacionais preconizam. Esta atividade possibilitou para os estudantes, assimilar o conhecimento de forma atrativa, prazerosa, de fácil execução, colocando-os no centro do seu processo educativo como protagonista de seu saber. E para o professor trabalha metodologias ativas, utilizando a tecnologia a seu favor de forma barata e acessível. Dessa forma, o uso de fotografias, pelo menos na proposta aqui executada, se mostrou eficaz no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos de ciência.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de ciências; Educação; Fotografias; Metodologia.

INTRODUÇÃO

Os avanços tecnológicos proporcionaram mudanças em toda a sociedade devido ao fluxo rápido de informações e da inexistência de barreiras, tempo e espaço (RIBEIRO et al, 2016). Dessa forma a construção do conhecimento deixou de ser uma exclusividade do ambiente escolar (RIBEIRO et al, 2016). Para ensinar os adolescentes e jovens na era da informação e comunicação, é preciso refazer constantemente o saber docente, pois é necessário



acompanhar as mudanças tecnológicas da sociedade moderna em que os estudantes estão inseridos (RODRIGUES; FERRARO; HARRES, 2018).

Muitos docentes tem buscado métodos alternativos que despertem o interesse nos alunos e que utilize recursos de tecnologia acessível (BONUTTYA; SANTOS; BOTELHO, 2021). Nesse sentido se destaca a linguagem fotográfica que se configuram como tipos de textos, fonte de informações, embutida de tempo e espaço, em geral tem como objetivo retratar a realidade e lembrar de um tempo que já passou (GUIMARÃES; FREIRE, 2021).

A fotografia está presente no cotidiano dos indivíduos de várias maneiras, como, por exemplo, em exposições, campanhas publicitárias, registro de diversos momentos, e pode ser um recurso tecnológico eficaz no ambiente escolar, quando bem planejado (LIZARDO; HENKLEIN; GIRATA, 2022).

Se apresentam também como metodologia ativa eficaz no processo de aprendizagem, principalmente no ensino de ciência que contém tantos temas abstratos e difíceis de compreensão (DA ENCARNAÇÃO; COUTINHO, 2018). Estes mesmo autores ainda afirmam que, se faz se necessária a discussão, implementação e verificação de estratégias que permitam melhorar a qualidade do ensino de ciências, pensando em formas alternativas para incentivar os alunos a verem a importância dessa área para a sociedade e na construção de sua formação cidadã.

As fotografias constituem atividade científica inclusive para investigação e observação de fatos e fenômenos (SASSERON, 2018). Aplicação destes tipos de instrumentos possibilitam também o processo de levantamento, avaliação e sistematização de conhecimentos sobre como os professores entendem e empregam a abordagem investigativa, por isso, ferramentas que auxiliem na observação da realidade, análise, elaboração e revisão de propostas interventivas são instrumentos importantes na aprendizagem (CARDOSO; SCARPA, 2018). Diante do que foi exposto, se propõe este trabalho com o objetivo de observar a eficácia da aplicabilidade do uso de fotográficas no ensino de ciências.

METODOLOGIA

A presente pesquisa é de caráter qualitativo, foi realizado na escola pública Centro Educacional São José em São Sebastião, DF, com as turmas 9ºA ao 9ºG do período vespertino com alunos com idade de 13 a 15 anos, de setembro a novembro de 2021, com total de 320 estudantes.



Inicialmente foi proposta uma sequência didática sobre o conteúdo de poluição ambiental, com aula expositivas e dialogadas abordando: conceitos, tipos, características, causas, consequências, formas de intervenções e sustentabilidade. Em seguida ocorreu debate em sala de aula; questionário do livro didático; questionários em formulários google; quizz; texto e atividade impressos; videoaulas na plataforma google sala de aula; estudos de caso; experimentos sobre tipos de poluição; atividade sobre fotografia, montagem e exibição de vídeos. A Sequência Didática (SD) constitui um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos (SILVA et al., 2019).

Em seguida, cada turma foi dividida em 5 a 6 grupos de estudantes. Cada grupo escolheu o tipo de poluição que desejariam fotografar. Os temas foram: poluição da água, do solo, atmosférico e visual. A atividade consistiu em observar e registrar por meio de fotografias focos daquele tipo de poluição escolhido, em seu bairro e locais de convívio. Depois ocorreu a produção de vídeo utilizando aplicativos como canva, kwai, tiktok, dentre outros.

Os vídeos produzidos continham as imagens próprias fotografadas, fundo com voz do aluno explicando tipo de poluição, causas, consequências e músicas de fundo. Além do vídeo foi proposto um pequeno questionário sobre as fotografias onde os alunos responderam às seguintes questões: 1) Onde foi tirada a foto; 2) Por que que essa cena chamou sua atenção?; 3) Como essa foto se relaciona com tipo de poluição?; 4) Elabore uma hipótese do como esse tipo de poluição chegou até onde você tirou a foto; 5) Que soluções você vê para resolver essa situação? e além dessa pergunta foi estabelecido que as fotografias teriam uma boa nitidez e qualidade possíveis para se identificar as poluições. E por fim ocorreu a exposição dos vídeos e feedback dos alunos sobre o trabalho proposto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente foi solicitado que aos estudantes que fotografassem foco de poluição em seu bairro, ou por onde eles conviviam. Foi livre a cada grupo escolher o tipo de poluição que queria registrar. As fotografias aqui registradas funcionaram como meio de observar a realidade transformando-a em objeto de estudo, para pesquisa e compreensão. A fotografia é um meio extremamente útil para a demonstração do objeto de estudo e acompanhamento de fenômenos (DA CUNHA, 2018).

Para Mussoi; Santos (2018) a fotografia é um ótimo instrumento didático para análise de realidade, pois eterniza uma paisagem com apenas um clique, estimulando a observação e



descrição das paisagens pelos alunos, o que possibilita propor formas de intervenções e soluções para o tema estudado, o que favorece uma educação científica.

Também foi solicitado aos estudantes que utilizassem as imagens próprias para montagem de vídeos explicativos com uso dos mais diversos aplicativos como tiktok, canva, kwai, dentre outros. O uso de ferramentas tecnológicas como os aplicativos são ótimos recursos educacionais, torna o processo educativo mais dinâmico, eficiente, atrativo e inovador (CORDEIRO, 2020).

Nos vídeos continham: título com tipo de poluição, as imagens, vinheta explicando o tipo de poluição daquelas imagens, causas, consequências e forma de prevenção. A utilização da ferramenta de vídeo-experimentação é viável em diversas áreas da educação como ferramenta auxiliar para o professor (ALVES, 2021). Inserir as novas tecnologias nas aulas tem sido bastante eficaz, no entanto é necessário que ocorra de modo planejada para alcançar os objetivos propostos (VENERE; MOREIRA; VELANGA, 2021).

É importante destacar desde os anos de 2020 se vive em ambiente atípico, devido a pandemia do novo coronavírus, em que foi observado acentuado uso da tecnologia na educação como um todo (FURTADO, 2020). Para Resende (2021) p.71, as tecnologias digitais fazem renascer a percepção da construção coletiva do conhecimento, e da responsabilidade de cada um em seu processo de formação.

É importante destacar que os estudantes fotografaram tipos de poluição que estava ocorrendo em seu meio de convivência social. A educação no ensino de ciências é uma prática social, tem se organizado com o propósito de favorecer uma compreensão mais adequada do contexto em que os alunos se inserem, buscando colocar em discussão diversas questões seja de cunho político, social, econômico ou ambiental (LIMA; DA COSTA; RAPOSO, 2020).

Dessa forma a atividade executada favorece a compreensão da realidade e traz a conexões com o cotidiano o que favorece a assimilação do conhecimento. DE GÓIS SANTOS; ROYER (2021) e ALVARADO et al., (2010) corroboram com essa afirmação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que na Educação Básica é preciso estabelecer vínculo do conhecimento com a vida do aluno e o exercício da cidadania. Este tipo de ensino também é incentivado pela Lei de diretrizes e Bases da Educação nº939.5/96, em que afirma que no ensino fundamental os estudantes devem compreender o ambiente natural e social que o cerca, como necessário para sua formação pessoal de cidadão consciente.



O tema do trabalho proposto inclui conteúdos sobre Educação Ambiental (EA). Esta faz parte das políticas públicas educacionais no Brasil, sendo instituída pela Lei Nº 9.795 de 27 de abril de 1999, no Art. 2º da referida lei, é posto que “a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo” (BRASIL, 1999).

Foi proposto um pequeno questionário sobre as fotografias onde os alunos responderam que: em sua totalidade as fotografias foram ocorrem no bairro em que moravam e outros bairros de convívio. Ao perguntar por que essa cena chamou sua atenção, responderam que identificaram como exemplo, foco do tipo de poluição escolhida. Ao indagar como essa foto se relaciona com tipo de poluição, foram variadas as respostas, de modo geral apontavam que aquela imagem apresentava as características estudadas em sala de aula.

Foi solicitado que elaborasse uma hipótese do como esse tipo de poluição chegou até eles. Enfatizaram que a comunidade e o poder público eram responsáveis pela poluição. Ainda foi solicitado soluções foram citados exemplos como lixeiras inteligentes, bactérias de despoluição de águas de lagos e rios, leis com multas mais rígidas para quem joga lixo nas ruas; aumentar o número de funcionários que trabalha com a coleta de lixo. E por fim ocorreu a exposição dos vídeos e feedback dos alunos sobre o trabalho proposto, em que em sua totalidade, declararam terem gostados de desenvolver essa atividade, sendo de fácil execução e entendimento, divertido e dinâmico para realizar.

Esta ferramenta de ensino funciona como metodologia ativa. Para Ferreira (2021) p.185, as metodologias ativas são estratégias centradas na participação efetiva dos estudantes na construção de sua aprendizagem, colocando-os como protagonista do saber, exercitando a criatividade, o trabalho colaborativo, tomadores de decisões, com atitudes proativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa estratégia metodológica possibilitou para os estudantes, assimilar o conhecimento de forma atrativa, prazerosa, com fácil execução, de forma investigativa colocando-os como protagonista do seu processo educativo. Para o professor, o retira do centro pedagógico, com uso de metodologias ativas em sala de aula, de forma barata e acessível.

As etapas de desenvolvimento dessa proposta de atividade possibilitaram aos estudantes observar sua realidade e refletir sobre esta, o que contribui para a formação cidadã. Dessa forma, o uso de fotografias, pelo menos na proposta aqui executada, se mostrou eficaz no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos de ciência.



REFERÊNCIAS

ALVARADO, María del Mar Ramírez. et al. Fotografia criativa para as crianças: a alfabetização audiovisual através da fotografia. *Comunicação & Educação*. São Paulo, v. 15, n. 3, p. 67-80, 2010.

ALVES, Mariele Leão. O uso de vídeo-experimentação no ensino de química analítica. 2021.

BONUTTYA, Lorena Gabrielle Ferreira; SANTOS, Marina Gabriele Amarante; BOTELHO, Paulo Henrique Fernandes. A utilização de fotografias como metodologia para a análise geográfica: um enfoque na categoria de análise paisagem, 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2017. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, p. 41-44. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZ_EMBRODE2017.pdf. Acesso em: 12 dez.2021.

BRASIL, Lei No 9.795, de 27 de Abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19795.htm. Acesso em: 02 jul. 2021.

CARDOSO, Milena Jansen Cutrim; SCARPA, Daniela Lopes. Diagnóstico de elementos do ensino de Ciências por investigação (DEEnCI): Uma ferramenta de análise de propostas de ensino investigativas. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. 1025-1059, 2018.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino. 2020.

DA ENCARNAÇÃO, Rosiele Oliveira; COUTINHO, Renato Xavier. O ensino de mecânica através do cinema. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 13, n. 5, p. 59-72, 2018.

DE GÓIS SANTOS, Janaína Alves; ROYER, Marcia Regina. Uso de fotografias como recurso didático pedagógico para deficientes intelectuais. **Revista Teias**, v. 22, n. 65, p. 171-187, 2021.

DA CUNHA, Marcia Borin. A Fotografia Científica no Ensino: Considerações e Possibilidades para as Aulas de Química. 2018.

FERREIRA, Rosinete. Horta escolar além dos muros da escola: estudo de caso em tempos de pandemia. In: DA SILVA, Cristiana Barcelos; MELLO, Roger Goulart. **Metodologias, práticas e inovação na educação contemporânea**. V. 3, Rio de Janeiro, e-Publicar, 2021.

FURTADO, Elisângela Rodrigues. A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPO DE PANDEMIA NA CIDADE DE CAMPO GRANDE-MS, 2020.

GUIMARÃES, Renan Sota; FREIRE, Leila Inês Folmann. A FOTOGRAFIA NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UM DIÁLOGO ENTRE CIÊNCIA E ARTE. **Revista Valore**, v. 6, p. 1545-1557, 2021.



LIMA, Rodolfo Brito; DA COSTA, Chirla Miranda; RAPOSO, Elinete Oliveira. Espaços não formais na formação de professores de ciências: possibilidades pela fotografia. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 5, p. 29994-30016, 2020.

LIZARDO, Leonardo; HENKLEIN, Etienne; GIRATA, Paulo Yutaka Toyoshima. O uso da fotografia nas aulas de Artes Visuais no Ensino Médio. **Caderno Intersaberes**, v. 11, n. 31, p. 50-62, 2022.

MUSSOI, Arno Bento; SANTOS, Wanda Terezinha Pacheco dos. A fotografia como recurso didático no ensino de Geografia. **Artigo apresentado como requisito parcial para a obtenção da certificação do Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná em convenio entre secretaria de Estado do Paraná e UNICENTRO**. Guarapuava-PR, 2008.

RESENDE, Ma Flávia Grecco. Tecnologia e educação. **Revista Estudos e Negócios Academics**, v. 1, n. 2, p. 68-74, 2021.

RODRIGUES, Talissa Cristini Tavares; FERRARO, José Luís Schifino; HARRES, João Batista Siqueira. Praticando a interdisciplinaridade no ambiente escolar com o uso do sensoriamento remoto, geoprocessamento e fotografia. **EXPERIÊNCIAS EM ENSINO DE CIÊNCIAS (UFRGS)**, 2018.

SASSERON, Lúcia Helena. Ensino de ciências por investigação e o desenvolvimento de práticas: uma mirada para a base nacional comum curricular. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. 1061-1085, 2018.

SILVA, Alix Ribeiro et al. Uso de elementos da linguagem visual e ensino de desenho pictográfico para surdos: desenvolvendo uma comunicação alternativa voltada a educação ambiental. 2019.

VENERE, Mario Roberto; MOREIRA, Melissa Velanga; VELANGA, Carmen Tereza. IMAGENS FOTOGRÁFICAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: compartilhando saberes no Ensino Superior. **Revista Exitus**, v. 11, p. e020135-e020135, 2021.

CAPÍTULO 26

TECNOLOGIAS E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: PLATAFORMA KHAN ACADEMY NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Rozineide Gomes de Souza Maia

RESUMO

Este artigo teve como objetivo analisar o papel das tecnologias como meio no processo ensino-aprendizagem, para alcançar este objetivo foi realizada uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa, que teve a seguinte pergunta como norteadora: Qual o papel das tecnologias no processo ensino-aprendizagem? Para o levantamento de informações, realizou-se uma oficina na XIV Semana Nacional de Ciência e Tecnologia no estado de Roraima que ocorreu nas dependências da Universidade Estadual de Roraima (UERR). As pessoas responsáveis pela organização e ministração dessa oficina foram 04 (quatro) mestrandas do curso de Mestrado Acadêmico em Educação da UERR, a oficina contou com a participação de 10 (dez) acadêmicas do curso de Pedagogia da UERR. Na oportunidade, apresentou-se a Plataforma adaptativa Khan Academy para as participantes que puderam explorar os conteúdos e atividades nela disponíveis, também tiveram a oportunidade de expressar de forma oral e escrita suas opiniões sobre o uso das tecnologias no processo ensino-aprendizagem, ao término da oficina as participantes responderam um questionário sobre o uso das tecnologias na educação. Obteve-se o seguinte resultado, identificou-se que as tecnologias no âmbito educacional ainda são pouco utilizadas como meio para a construção do conhecimento, pois, ainda é predominante seu uso para a transmissão e recebimento de conteúdo.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias. Ensino. Aprendizagem. Mediação.

INTRODUÇÃO

O processo de inserção de Tecnologias no âmbito educacional brasileiro já tem algum tempo, oficialmente, pode-se dizer que iniciou no ano de 1997 com o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), o qual criou os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) em todos os estados e no Distrito Federal, além de promover a implantação de microcomputadores nas escolas públicas brasileiras.

Apesar de já ter se passado quase duas décadas, da inserção do computador nas escolas, ainda, persistem dúvidas sobre como utilizar as tecnologias de forma eficaz no processo ensino aprendizagem e qual abordagem deve embasar a prática pedagógica tendo as tecnologias como meio, desse modo, considera-se esse tema relevante, sendo assim, este artigo teve como objetivo analisar sobre o papel das tecnologias como meio no processo ensino-aprendizagem.

A princípio o uso do computador e de outros equipamentos, tais como, projetor multimídia, lousa digital, entre outros, foram usados somente para substituir antigos



equipamentos (Prado, 2005) ou até mesmo a função do professor, permanecendo a concepção tradicional de educação, que tem como foco a transmissão de conteúdo. Por este motivo, torna-se necessário que o uso das tecnologias não seja pensado separado da concepção pedagógica que fundamenta o seu uso no âmbito educativo. Por esse motivo, acredita-se que a reflexão e análise sobre o uso de tecnologias como meio no processo educativo, pode contribuir, para que professores a utilizem de forma adequada e auxiliem seus alunos a construírem o conhecimento.

Pondera-se que é imprescindível que professores tenham consciência de que as tecnologias por si só não irão fazer com que os alunos aprendam mais ou melhor, como acreditou-se no início da inserção das tecnologias no processo educativo. Entretanto, é possível que o computador seja um importante instrumento de mediação a ser utilizado no processo ensino-aprendizagem. Para fundamentar as discussões realizadas neste texto, foram utilizados os conceitos contidos na abordagem Construcionista, que tem como foco a construção do conhecimento, tendo como meio o computador (Valente, 2005).

Na abordagem Construcionista, o aluno deve ser ativo na interação com o computador e na construção do conhecimento, tendo o professor como mediador desse processo. O aluno ser ativo ao fazer uso do computador, significa que não será o computador que irá lhe dar as instruções e orientações e sim o aluno de forma ativa, reflexiva e com as devidas intervenções do professor quem irá instruir o computador em seu processo de construção do conhecimento.

REFERENCIAL TEÓRICO

O PAPEL DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

Ao se falar sobre a inserção das tecnologias no processo educacional, é de fundamental importância que os educadores tenham clareza de que esse processo não aconteceu por acaso e nem de forma isolada, ele se deu dentro de um contexto sóciopolítico-econômico do neoliberalismo de mercado. Libâneo (2012), afirma que o projeto neoliberal para as sociedades capitalistas propõe transformações no sistema produtivo, que por sua vez, também exige mudanças nos sistemas educacionais para atender a formação de mão de obra para o mercado.

O atual sistema produtivo das sociedades capitalistas requer novas habilidades e competências para os trabalhadores, dentre as quais podemos citar as habilidades para o uso das tecnologias. Por este motivo, acredita-se que a presença das tecnologias no âmbito escolar é algo inevitável, como bem afirma Demo (2007, p.14), “Não se espera da pedagogia que se submeta a pressões tecnológicas, mas é inútil resistir. São favas contadas”. Dessa forma, defende-se que os professores tirem proveito deste importante meio que são as tecnologias,



pois, elas em si mesmas não são boas nem ruins, mas sim, o uso que se faz delas é que poderá contribuir ou não para a aprendizagem dos alunos.

Quando se discute sobre o uso das tecnologias na educação, nunca é demais lembrar que somente disponibilizar equipamentos nas escolas, tais como: notebook, tablets, smartphones, conectados a internet e usá-los de forma esporádica, não será garantia de aprendizagem dos alunos. O que poderá fazer a diferença e contribuir de forma efetiva para a aprendizagem dos alunos, deverá ser a forma como as tecnologias serão inseridas no processo educativo, ou seja, é indispensável que o uso delas tenha um planejamento por parte da equipe escolar.

Está-se de acordo com Almeida e Valente (2016), quando ressaltam que é necessário ir além do letramento digital nos espaços educativos, ou seja, não basta somente instruir tecnicamente professores e alunos para o uso de determinado equipamento, seu uso deve fazer parte do planejamento das aulas e servir de meio no processo de construção do conhecimento.

As tecnologias não devem ser usadas somente para a transmissão de conteúdos, onde o aluno permanece como receptor passivo e o professor como planejador dos conteúdos e organizador dos meios para transmiti-los, porém, elas devem servir de meios para auxiliarem professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem (Valente, 2005). Concebe-se ainda que, o professor também deva fazer a mediação entre o aluno e o computador, intervindo sempre que necessário durante a interação do aluno com o equipamento, contribuindo de forma ativa na construção do conhecimento. Dessa forma, concorda-se com Vigotski (2007) que concebe o professor como mediador que faz intervenções e não somente observa o aluno em seu processo de desenvolvimento.

Atualmente as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) possibilitam o acesso a uma quantidade enorme de informações armazenadas na internet, no entanto, Demo (2009) chama a atenção para um aspecto importante em relação a isso quando diz que essas informações se constituem em matéria prima para os alunos na construção do conhecimento e que não basta somente acessá-las, é necessário reelaborá-las, ressignificá-las.

Para auxiliar o aluno nesse processo de reelaboração e ressignificação, o professor tem papel fundamental, não somente para orientar na busca e acesso dessas informações, mas, também para ajudar o aluno a ter critérios e criticidade neste processo. Em relação a isso, coaduna-se com Behrens (2013) quando diz que é indispensável que os professores planejem o uso das tecnologias para serem meios em suas aulas e busquem metodologias que promovam a investigação e a pesquisa no processo de aprendizagem, nesse sentido, as TDIC são importantes



instrumentos que não devem ser usadas somente para a transmissão e recepção de conteúdo. Sendo assim, acredita-se e reitera-se que as tecnologias podem servir de meio no ambiente escolar para a construção do conhecimento, desde que, o seu uso esteja presente no planejamento pedagógico e faça parte do cotidiano das aulas. Também, aponta-se a abordagem construcionista como sendo a que melhor fundamenta essa prática, visto que, tem-se como perspectiva a formação de cidadãos conscientes, críticos e autônomos, princípios estes que são favorecidos por esta abordagem.

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

O conceito de mediação pedagógica presente neste artigo tem seus fundamentos na concepção de Vigotski (2007) sobre atividade indireta ou mediada. Para Vigotski (2007) a atividade mediada é aquela que em sua realização pode se utilizar de signos ou instrumentos. Em relação a atividade mediada, ele faz uma distinção entre a função do instrumento e função do signo, ele diz que a função do instrumento é de caráter externo, enquanto que a função do signo é de caráter interno. O instrumento produz influência humana sobre o objeto da atividade, isso acontece de forma externa e gera mudanças no objeto, enquanto que o signo, não produz mudança no objeto da ação psicológica, pois trata-se de uma atividade interna que visa orientar o comportamento humano.

Outro aspecto importante para o qual Vigotski (2007) que chama a atenção em relação a atividade mediada por signos e instrumentos, é que ao longo da história, o processo evolutivo do homem tanto como espécie, como quanto indivíduo, foi influenciado pela mediação de instrumentos e signos, ou seja, a ação humana para transformar a natureza, transforma não somente a natureza, mas, também o homem. Ao transpor o conceito de mediação para o processo educativo, tendo como meio da atividade docente as tecnologias, ocorre processo semelhante, professores e alunos são influenciados em seu comportamento pelo uso delas, de forma externa e interna. O que se defende neste estudo é que as tecnologias sejam utilizadas como meio para que os alunos possam de forma ativa construir o conhecimento.

Destaca-se ainda que, para as TDIC contribuírem de forma efetiva no processo de construção do conhecimento, elas não devem ser utilizadas de forma esporádica e sem objetivos definidos previamente pelo professor, pois, quando isso acontece, impossibilita o processo de integração das tecnologias à prática pedagógica, processo esse defendido por Prado (2005) e que também se considera importante, ou seja, que o uso das tecnologias sejam incorporadas ao cotidiano escolar. Além disso, requer-se ainda, que o professor tenha conhecimento pedagógico



e domínio das TDIC, bem como, sobre os níveis de desenvolvimento que os alunos atravessam em seu processo de aprendizagem, para que saiba intervir no momento adequado. Em relação aos níveis de desenvolvimento Vigotski (2007) define dois: Nível de Desenvolvimento Real (NDR) e Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP).

O NDR é aquele em que já se consegue realizar determinada atividade sem ajuda de outra pessoa, pois as funções mentais já se encontram amadurecidas para isso, enquanto que o NDP é aquele nível em que ainda não se consegue realizar determinada atividade sozinho, porém, com a ajuda de outra pessoa se realiza a atividade, isso ocorre porque as funções mentais ainda se encontram em fase de amadurecimento. Vigotski (2007) afirma que entre esses dois níveis, NDR e NDP, existe um espaço que ele denomina de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), e é nesse espaço que em sua concepção e está-se de acordo com ele, que o professor deve ser o mediador e fazer as intervenções necessárias para contribuir no desenvolvimento de seus alunos, de forma que atinjam o NDR, ou seja, aprendam a fazer sozinhos determinada atividade. Defende-se que as tecnologias também podem ser utilizadas na ZDP como meio para o aluno realizar atividades que ainda não consegue fazer sozinho.

PLATAFORMA KHAN ACADEMY

A e-learning (aprendizagem eletrônica) teve sua origem por volta dos anos de 1960 com o ensino a distância em instituições de ensino norte-americanas e européias e se estabeleceu definitivamente nos anos de 1990 com a evolução das tecnologias da informação (TEIXEIRA; BEZERRA; CARNEIRO LEÃO, 2014). Se em sua fase inicial, as plataformas de e-learning tiveram como foco o ensino a distância no ensino superior, atualmente, com as transformações e avanços das tecnologias digitais móveis (aparelho celular, tablet, ec.) ocorreu a ampliação do uso da e-learning para ambientes presenciais, inclusive na educação básica.

A rapidez das transformações tecnológicas possibilitou avanços na e-learning bem como, o aperfeiçoamento das plataformas digitais de educação, contribuindo dessa forma, para o surgimento das plataformas adaptativas. Segundo Jacobsen (2013) as plataformas adaptativas foram projetadas para oferecer aos alunos os conteúdos em diferentes formatos: vídeos, áudios, textos, atividades interativas entre outros. Elas possuem um mecanismo que sugere em qual dos formatos o aluno aprende melhor e ainda direciona o aluno para as etapas necessárias na construção do conhecimento.

A Khan Academy (KA) é uma plataforma adaptativa gratuita sem fins lucrativos e pode ser utilizada tanto em computador como em dispositivos móveis, além de possibilitar o acesso



por professores e alunos, permite ainda que, pais ou responsáveis pelas crianças menores acessem e acompanhem o progresso dos filhos. A KA foi criada no ano de 2008 por Salman Khan que nasceu e cresceu em New Orleans, Louisiana, Estados Unidos, ele é ex analista de fundos de cobertura formado pela Universidade de Havard e pelo Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT). A KA tem como missão oferecer uma educação gratuita e de classe mundial para qualquer pessoa, em qualquer lugar. Esta plataforma está disponível em <https://www.khanacademy.org/about>.

A plataforma KA utiliza tecnologia adaptativa para identificar as principais habilidades e necessidades dos alunos, a partir disso, disponibiliza exercícios práticos, vídeos instrutivos de diversas disciplinas (matemática, ciência, programação de computadores, história, história da arte, economia, etc.) que permite o aluno aprender em seu próprio ritmo dentro e fora da sala de aula. Por ser uma instituição sem fins lucrativos a KA realiza parceria com outras instituições, dentre as quais se pode citar: NASA, MIT, Museu de Arte Moderna, Academia de Ciências da Califórnia (Disponível em <http://www.khanacademy.org/about>).

Neste ponto, esclarece-se que se apoia o uso desse tipo de tecnologia adaptativa como meio no processo ensino-aprendizagem, visto que, elas possuem grande variedade de recursos que possibilitam uma aprendizagem personalizada para cada aluno, além de uma interação mais dinâmica entre aluno e computador. No entanto, ressalta-se que o uso dessas plataformas em sala de aula, não podem acontecer de forma improvisada, sem objetivo definido e sem embasamento teórico, portanto, sugere-se a abordagem construcionista como apropriada, pois, ela pressupõe o uso do computador como meio para a construção do conhecimento de forma ativa e significativa, por esse motivo, neste estudo, optou-se por essa abordagem ao invés da abordagem instrucionista, na qual o aluno tem papel passivo e o computador é utilizado somente para o repasse e recebimento de informações.

METODOLOGIA

Com a finalidade de se analisar o papel das tecnologias como meio no processo ensino-aprendizagem, realizou-se uma pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa. Segundo Severino (2016) a pesquisa exploratória é aquela que permite ao pesquisador fazer o levantamento prévio de informações sobre o objeto de estudo, para posteriormente ampliar e aprofundar o conhecimento sobre ele. Optou-se por fazer uma pesquisa exploratória, porque a partir dos seus resultados pretende-se fazer o aprofundamento sobre o tema: o uso de tecnologias no processo ensino-aprendizagem.



Com a finalidade de coletar dados, foram realizadas perguntas orais e escritas às 10 (dez) graduandas do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Roraima (UERR) que participaram da oficina sobre tecnologias e mediação pedagógica, com carga horária de 04 (quatro) horas, que ocorreu durante a XIV Semana Nacional de Ciência e Tecnologia no estado de Roraima, no segundo semestre letivo do ano de 2019 nas dependências da UERR. A oficina foi uma Atividade programada que faz parte do currículo do Programa de mestrado acadêmico em educação da UERR, foi organizada e ministrada por 04 (quatro) mestrandas de dois cursos de mestrado na área de educação da UERR: Mestrado acadêmico em educação e Mestrado profissional em Ensino de Ciências. Das dez graduandas participantes da oficina, 07 (sete) disseram que já atuam como docentes em escolas da rede pública ou privada.

As inscrições para a participação da oficina foram abertas para toda a comunidade acadêmica através da internet, dessa forma, poderiam se inscrever graduandos de todas as licenciaturas da UERR, entretanto, foi observado que somente se inscreveram acadêmicos do curso de pedagogia e do sexo feminino. Em relação ao predomínio das mulheres nos cursos de formação para a docência, não é fenômeno recente no Brasil, conforme aponta Gatti (2010), isso ocorre desde o surgimento das Escolas Normais, quando o público era exclusivamente feminino.

A escolha por realizar uma Entrevista Não Diretiva durante a oficina, deu-se pelo fato dessa técnica segundo Severino (2016), possibilitar a coleta de informações através da fala espontânea dos entrevistados, como, a intenção era deixar as participantes a vontade para falarem, acredita-se que foi feita a opção pela técnica adequada para a coleta de dados. Primeiramente, as participantes responderam de forma oral no primeiro dia da oficina, depois, no último dia da oficina, foi solicitado que escrevessem as respostas. A coleta das respostas orais, foi feita através da seguinte dinâmica, as perguntas escritas em pedaços de papel foram colocadas dentro de uma caixa, solicitou-se que as participantes da oficina sentassem em formato de círculo, ao tocar uma música no aparelho celular de uma das ministrantes da oficina, a caixa era passada de mão em mão, ao parar a música, a pessoa que estivesse com a caixa na mão deveria ser a primeira a responder a pergunta, porém, depois, as demais tinham liberdade para dar sua resposta ou fazer comentários sobre a resposta da colega. Para a coleta das respostas escritas foi feito um questionário digitado e impresso com as mesmas perguntas orais e entregue as participantes.

As perguntas utilizadas foram as seguintes: O que você entende por tecnologias na educação? Você utiliza alguma tecnologia em suas aulas? Quais dificuldades você encontra para



usar tecnologias em suas aulas? Como as tecnologias podem contribuir no processo ensino-aprendizagem? Você conhece a Plataforma adaptativa Khan Academy? É importante mencionar que nos dois momentos (dinâmica e questionário digitado) as participantes ficaram livres para responder ou não, no entanto, observou-se que não demonstraram resistência, pelo contrário, mostraram-se interessadas em discutir sobre o tema, emitir opiniões e fazer comentários sobre as indagações.

Para a análise e tratamento dos dados obtidos após a leitura dos registros das respostas orais e escritas das participantes, utilizou-se a técnica da Entrevista narrativa, que segundo Eugenio e Trindade (2017), trabalha com experiências individuais e coletivas, dessa forma, possibilita ao investigador identificar e refletir sobre aspectos característicos dos quais se pode produzir histórias cruzadas entre o individual e o contexto social coletivo.

ANÁLISES E RESULTADOS

Quando se busca conhecer a respeito de como ocorreu a inserção das tecnologias nos espaços educativos, identifica-se que houve certa resistência por parte dos professores em utilizá-las como instrumento no processo de ensino-aprendizagem, em especial por falta de conhecimento e capacitação para manuseá-las. Pode-se inferir que atualmente, isso ainda ocorra, o que poderia justificar que as participantes da oficina apresentassem total desconhecimento em relação as plataformas adaptativas educacionais. Dessa forma, isso reforça, o que autores como Demo (2009) dizem sobre existir um descompasso entre a pedagogia e a tecnologia, pois, enquanto a tecnologia se transforma e evolui rapidamente, a pedagogia mostra-se resistente a transformações e evolui lentamente.

Quando foi indagado às participantes sobre a compreensão delas sobre o que seria tecnologias na educação, elas foram unânimes em dizer que consideravam tecnologias na educação a instalação de laboratórios de informática nas instituições de ensino com computadores conectados à internet. É possível perceber através dessas respostas, que ainda está muito presente a ideia do uso do computador conectado à internet dentro de um laboratório como representação das tecnologias na educação, as tecnologias móveis (celular, *tablet*) nem sequer foram mencionados como possibilidade de serem utilizados em sala de aula.

O início da inserção das tecnologias nas escolas do Brasil, no final da década de 90, aconteceu através do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO) que teve como uma de suas principais ações, a criação de laboratórios com computadores conectados à internet nas escolas da educação básica, isso tornou-se um marco em relação ao uso das



tecnologias no processo educativo, talvez, isso justifique, que ainda hoje, perdure a concepção de que tecnologias na escola seja somente o uso de um computador instalado em um laboratório de informática.

No entanto, segundo Borba (2017) a instalação de laboratório de informática foi somente a primeira etapa da inserção das tecnologias nas escolas brasileiras, atualmente, já existem as tecnologias digitais móveis que podem ser usadas fora de um ambiente específico (laboratório) e diversos aplicativos educativos que dispensam a internet, porém, observa-se que ainda predomina a concepção de tecnologias vinculada somente ao uso do computador nos espaços educativos (Borba, 2021).

Com relação as respostas das participantes que disseram já exercerem docência, sobre a utilização de algum tipo de tecnologia em suas aulas, é possível inferir pelas respostas que a compreensão delas em relação às tecnologias educacionais ainda está restrita ao uso do computador em laboratório de informática. As que responderam negativamente, justificaram que não usavam porque a escola não dispõe de laboratório de informática ou então, não dispõe de internet. As que responderam afirmativamente, disseram que usam de forma esporádica o laboratório de informática para que os alunos pesquisem na internet sobre determinado assunto trabalhado em sala ou digitem algum trabalho por elas solicitado.

Através das respostas das participantes em relação ao uso do computador no ambiente escolar, foi possível concluir que ocorre o predomínio da abordagem Instrucionista, ainda que de forma inconsciente. Considera-se pertinente explicitar essa abordagem pressupõe um modelo tradicional de educação que segundo Almeida e Valente (2016), concebe o computador como meio de transmitir conteúdo ou como substituto de antigos recursos pedagógicos, por exemplo, o uso do editor de texto para substituir o caderno na escrita de textos copiados sem nenhuma alteração da internet, o Power Point como substituto dos cartazes antes feitos com cartolina e pincel atômico ou quadro branco. Com relação a questão sobre como as tecnologias poderiam ajudar no processo ensino-aprendizagem, as respostas foram unânimes que podem ajudar os alunos a acessarem informações sobre os conteúdos trabalhados em sala, na realização de pesquisas solicitadas e trabalhos solicitados pelos professores.

As dez participantes responderam que não conheciam a plataforma KA, porém, demonstraram bastante interesse em conhecer e utilizar a plataforma KA em suas aulas. Em relação as dificuldades que as participantes disseram encontrar para fazerem uso das tecnologias, as mais citadas foram: a ausência ou a baixa qualidade da internet nas escolas, a



ausência de computadores ou outros equipamentos tecnológicos e a falta de formação, tanto na graduação, quanto nas escolas em relação ao uso das tecnologias no âmbito escolar.

Infelizmente ainda é uma realidade as discrepâncias e desigualdades na concretização das políticas públicas de infraestrutura, entre as cinco regiões do Brasil (SILVA; GOMES, 2015). A internet por exemplo, ainda não é uma realidade para todos os municípios brasileiros, e quando acontece de o município possuir a internet, a velocidade do sinal ainda deixa muito a desejar, impedindo ou dificultando o seu uso em realizações de atividades mais complexas.

O mesmo ocorre em relação a existência de laboratórios de informática nas escolas públicas, apesar do programa PROINFO ter sido executado há mais de uma década, atualmente, nem todas as escolas dispõem de laboratórios de informática, quando tem, acontece de os computadores estarem com hardwares e softwares danificados, desatualizados ou sem a devida manutenção (JACON *et al*, 2013).

As dificuldades ou ausência de infraestrutura nas escolas são fatores que também podem contribuir para a resistência dos professores em relação ao uso das tecnologias em suas aulas (JACON *et al*, 2013). Uma alternativa apontada por Jacon *et al* (2013) para superar essas dificuldades de infraestrutura seria o uso dos dispositivos móveis com internet no âmbito escolar, em parceria com uma professora de informática, Jacon *et al* (2013) realizaram uma pesquisa exploratória com 13 (treze) acadêmicos do curso de licenciatura de química da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) que utilizaram tablets e smartphones para a construção virtual de moléculas tridimensionais através de um aplicativo gratuito. Na apresentação de seus resultados Jacon *et al* (2013) destaca dificuldades semelhantes ao uso do laboratório de informática: acadêmicos que não possuíam tablet ou smartphone e tiveram que se juntar a um colega ou pedir emprestado, também aconteceu do equipamento ser antigo e não ser compatível com o aplicativo que seria usado para a realização da atividade, foi observado ainda que alguns dos participantes estavam tendo contato com o tablet pela primeira vez.

Um aspecto interessante que se considera importante destacar com relação às respostas sobre as dificuldades encontradas pelas participantes para o uso tecnologias em suas aulas, é o fato de que todas mencionaram sobre a carência de formação para o uso das tecnologias no âmbito escolar, no entanto, depreende-se que a formação mencionada por elas, está relacionada a aprender como funciona o equipamento e não como planejar pedagogicamente seu uso, contudo, ressalta-se que as duas coisas são importantes, que o professor tenha tanto o domínio técnico, quanto o pedagógico das TDIC.



Acredita-se e defende-se neste estudo que o uso das tecnologias como meio no processo educativo seja intensificado desde a graduação, pois, para que os futuros professores utilizem as tecnologias como recurso pedagógico em suas aulas de forma adequada, é necessário que eles obtenham conhecimentos e vivenciem experiências em relação as tecnologias desde sua formação inicial.

A principal dificuldade identificada em vários estudos que tratam sobre inserção de tecnologias no ambiente escolar é a falta de conhecimento e domínio dos equipamentos tecnológicos e softwares educacionais que podem ser usados como meio no processo ensino-aprendizagem, ou seja, percebe-se que a formação inicial e continuada oferecida aos professores sobre o uso das tecnologias ainda é insuficiente ou inexistente para que eles possam atuar como mediadores no processo educativo que tem as tecnologias como meios que favoreçam a aprendizagem.

Sobre a formação para o uso das tecnologias como meio no processo ensino-aprendizagem, compreende-se que ela é essencial no processo educativo mediado pelas tecnologias, até porque a formação é um processo permanente como, afirma Demo (2011, p. 37), “Primeiro, não nos formamos por completo, porque na natureza nada é completo, tudo evolui. Embora não possamos ser perfeitos, somos perfectíveis, podemos aprender sempre”. Por esse motivo, não se considera que ao término da graduação o professor esteja pronto para a docência, a graduação é sim uma importante etapa no processo formativo do professor, mas, não é a única e nem é definitiva, o professor deverá continuar se formando no decorrer de toda a sua vida, pois, a realidade é dinâmica e irá requerer novas habilidades que não foram previstas na graduação.

Como já se falou anteriormente neste texto, o papel que se concebe para as TDIC no processo educativo, é o de meio para a construção do conhecimento e desenvolvimento do aluno. Para poder ajudar o aluno na interação com as tecnologias defende-se que o professor tenha não somente o domínio técnico delas, mas, principalmente o domínio pedagógico para usá-las em suas aulas de forma planejada e não de forma improvisada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo com o rápido surgimento e utilização no meio social de novas TDIC, percebe-se que no âmbito educacional isso não ocorre com a mesma velocidade, pois, ainda persiste o uso do computador somente para a transmissão e recepção de conteúdos no processo educativo, ou seja, o professor o utiliza para repassar os conteúdos para seus alunos, eles por sua vez



costumam usá-lo para acessar conteúdos, que normalmente não passam por uma análise crítica e reelaboração. Pode ser que isso ocorra, porque, normalmente as formações oferecidas aos professores para o uso de tecnologias focalizam muito a parte técnica em detrimento da parte pedagógica, ou seja, o uso dos equipamentos e deixam de lado as reflexões e discussões sobre como, quando e com qual embasamento teórico deve-se utilizá-las como meio para a construção do conhecimento. Considera-se importante dizer que, as discussões e reflexões feitas neste trabalho são ainda parciais, pois, trata-se de uma pesquisa exploratória, cujo resultados pretendemos aprofundá-los em pesquisa posterior, contudo, os resultados obtidos foram bastante relevantes e suficientes para alcançar o objetivo estabelecido.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. *In*: Moran, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**/José Manuel Moran, Marcos T. Masseto, Marilda Aparecida Behrens. – 21ª ed. rev. e atual. – Campinas, SP: Papirus, 2013. – (Coleção Papirus Educação).

BORBA, Marcelo de Carvalho. Fases das tecnologias digitais em educação matemática: sala de aula e internet em movimento/Marcelo de Carvalho Borba, Ricardo Sucuglia Rodrigues da Silva, George Gadanidis.- - 3. ed. - - Belo Horizonte: Autêntica, 2021. - - (Tendências em educação matemática/coordenação Marcelo de Carvalho Borba).

DEMO, Pedro. **Educação hoje: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades**/Pedro Demo. – São Paulo: Atlas, 2009.

DEMO, Pedro. **Formação permanente e tecnologias educacionais**/ Pedro Demo. 2 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

EUGENIO, Benedito; TRINDADE, Bonina. A Entrevista narrativa e suas contribuições para a pesquisa em educação. *Pedagog. Foco*, Iturama (MG), v.12, n.7, p. 117-132, jan./jun. 2017. Disponível em: <<https://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/download/260/211>> Acesso em: 12 mai 2020.

GATTI, Bernadetti A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 maio 2020.

JACOBSEN, Priscila. Plataformas adaptativas? Entenda como funciona. **Biblioteca Central da UFRGS, BLOG**, 05 de abril de 2013. Disponível em: <ufrgs.br/blogdabc/plataformas-adaptativas-entenda-como_5/>. Acesso em: 11 mai 2020.



JACON, Liliane da Silva Coelho et al. Educação & tecnologia: reflexões sobre a incorporação de tecnologias móveis na educação. Revista REAMEC, Cuiabá – MT, n. 01, setembro de 2013. **Revista do programa de Doutorado da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática.** Disponível em: <<http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/index.php/secao/site/5394/ppgecem>>. Acesso em: 13 mai 2020.

KHAN Academy. Qual é a história da Khan Academy? Disponível em: <<https://www.khanacademy.org/about>>. Acesso em 12 mai 2020.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**/José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi – 10. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos / coordenação Selma Garrido Pimenta).

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Integração de mídias e a reconstrução da prática pedagógica. In: ALMEIDA, M.E.B.; MORAN, J.M. (Orgs). Integração de Tecnologias, Linguagens e Representações. Secretaria de Educação a Distância. Brasília : Ministérios da Educação, 2005. Disponível em: <<http://salto.acerp.org.br/saltotvescola/livros.asp>>. Acesso em: 16 fev. 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim 1941-. **Metodologia do trabalho científico**/Antônio Joaquim Severino. – 24. ed. rev. e atual. – São Paulo : Cortez, 2016.

SILVA, Sheilla Maria Orlosqui Cavalcante da; GOMES, Fabrícia Cristina. Tecnologias e mídias digitais no contexto escolar: uma análise sobre a percepção dos professores. EDUCERE. **XII Congresso Nacional de Educação.** Disponível em: <educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20367_8499.pdf>. Acesso em: 12 mai 2020.

SILVA, Wender Antônio; KALHIL, Josefina Barrera. Um estudo sobre as habilidades necessárias para utilização das tecnologias digitais como recurso metodológico. Revista REAMEC, Cuiabá – MT, v. 5, n. 1, jan/jun 2017, ISSN: 2318 – 6674. **Revista do Programa de Doutorado da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática.** Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec>>. Acesso em: 05 mai 2020.

TEIXEIRA, Marcelo Mendonça; BEZERRA, Yulianne Maria de Siqueira; CARNEIRO LEÃO, Marcelo Brito. A educação programada em plataforma de aprendizagem: contextualização sócio histórica e a prática didático pedagógica. **Temática.** Ano X, n. 08 – Agosto/2014–NAMID/UFPB. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica>>. Acesso em: 11 mai 2020.

VALENTE, José Armando. O uso inteligente do computador. **Pátio-revista pedagógica,** Editora Artes Médicas Sul, ano 1, n. 1, p. 19-21, jan 1997. Disponível em: <reserchgate.net/publication/266037838_O_USO_INTELIGENTE_DO_COMPUTADOR_NA_EDUCACAO>. Acesso em: 18 abr 2020.

VALENTE, José Armando. Informática na Educação no Brasil. In: VALENTE, José Armando (Org.) et al. **O computador na sociedade do conhecimento.** Coleção Informática na Educação, 1999. Disponível em: <usuários.ufpb.br/~teixeira/livros/computador-sociedade-conhecimento.pdf> Acesso em: 06 mai 2020.



VALENTE, José Armando. **A espiral da espiral de aprendizagem: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação.** José Armando Valente. Tese (Livre docência). – Campinas, SP: [s.n.]. 2005.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores/** L. S. Vigotski; Organizadores Michael Cole... [et al.]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 7ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007. – (Psicologia e pedagogia).

CAPÍTULO 27

O MEME ENQUANTO ESTRATÉGIA PARA O MULTILETRAMENTO

Sidnaira Antônia Gadelha da Cruz
Ana Graciela M. F. da Fonseca Voltolini

RESUMO

A educação vigente caracteriza-se por ser multifacetada, e exige daqueles envolvidos no seu processo habilidades e competências para ler e compreender criticamente os novos textos multissemióticos que circulam nos espaços informacionais através dos meios de comunicação, e um desses gêneros será tratado nesse trabalho, o meme. O objetivo desse artigo é compreender se os docentes de uma escola pública do município de Cuiabá – MT, fazem uso do meme, em suas práticas pedagógicas, tentando desenvolver práticas positivas e inovadoras, que desenvolvam no alunado a educação midiática, por meio dos multiletramentos. Como fundamento teórico, adotou-se a BNCC e CANI para tratar de meme enquanto gênero textual e cultura digital, já para analisar os aspectos de multimodalidades/multissemióticos e multiletramentos será apresentado Ana Elisa Ribeiro, Hércules Tolêdo Côrrea, Roxane Rojo e Eduardo Moura. Para a proposta metodológica optou-se pela abordagem quali-quantitativa e o procedimento a pesquisa-ação, bem como o questionário para a coleta de dados. A análise das respostas, proporcionou compreender que apenas 3% dos participantes não sabem o que é meme, 21% raramente o utilizam, 28% nunca e 48% utiliza-o frequentemente ou ocasionalmente em suas práticas pedagógicas. Conclui-se que o meme por ser um gênero multimodal, possibilita múltiplas maneiras de ser utilizado em sala de aula, tornando-se um grande aliado do professor para ilustrar, explicar, expressar, interagir e compartilhar conteúdos e conhecimentos de maneira inovadora e criativa. Contudo, necessita-se de um olhar voltado para a formação continuada que sensibilizem os docentes a refletirem para a aceitação e utilização desse gênero.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Meme. Docente. Práticas Pedagógicas.

REFLEXÃO SOBRE AS EFEMERIDADES DA LINGUAGEM NO PROCESSO EDUCATIVO

A educação vigente caracteriza-se por ser multifacetada, e exige daqueles envolvidos no seu processo habilidades e competências para ler e compreender criticamente os textos que circulam nos espaços informacionais através dos meios de comunicação, e conseqüentemente, aqueles que não se atentarem a essa necessidade contemporânea deverá sujeitar-se a “uma constante ameaça de ficar para trás e ser excluído do jogo, impedido de voltar a ele pela incapacidade de atender às novas demandas” (BAUMAN, 2013, p. 15).

Isso se deve ao fato da expansão das tecnologias digitais de informação e comunicação – TDIC, que facultaram um movimento efêmero, fluído e ágil, no tocante as relações entre os sujeitos e os significados socioculturais construídos por eles para estabelecerem suas vivências



coletivas, visto que “em nossa época, as redes digitais, multimodais, de comunicação horizontais, são os veículos mais rápidos, interativos e amplificadores de toda a história” (CASTELL, 2013, p. 14).

Logo, as escolas enquanto principais agências de formação humana devem ser repensadas, objetivando um ensino contextualizado e atual, intentando a inserção do aluno nos novos modos de aprender e apreender por meios das multimodalidades textuais que circulam nos meios, formulando uma prática situada no saberes e experiências dos discentes (CAZDEN, 2021).

Pode-se citar como exemplos de textos multimodais/multissemióticos (ROJO; MOURA, 2019) os gêneros meme, e-mail, tirinhas, HQ’s – história em quadrinhos, notícia, texto de divulgação científica, reportagem, entre outros. E, para garantir um ensino de qualidade que acarrete em práticas positivas e inovadoras, é imprescindível desenvolver no alunado a educação midiática, por meio dos multiletramentos, visto que “se existe o propósito de fomentar o letramento desses jovens, há de se trabalhar com o multiletramentos” (ROJO; MOURA, 2019, p. 6).

Nesse sentido, esse artigo refletirá sobre as práticas pedagógicas do docente, quanto a utilização, do meme, enquanto gênero textual comunicativo que circula nos ambientes digitais. O meme é moderno, e pode ser “materializado na forma de uma palavra, frase engraçada, um vídeo viral, ou as famosas imagens legendadas”. (TRARBACH, 2022, p. 236).

Não só isso, busca-se compreender a contribuição da educação midiática na leitura de textos multimodais, a qual propiciará uma prática multiletrada primordial para a inserção do sujeito na cultura digital, como exigido pelo documento normatizador da educação no país, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, veja a seguir:

É imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. (BRASIL, 2018, p. 64).

Para além disso, a BNCC, afirma que “compreender uma palestra é importante, assim como ser capaz de atribuir diferentes sentidos a um *gif* ou meme” (BRASIL, 2018, p. 64). Portanto, tantos os textos impressos, quanto os digitais devem ser considerados como de iguais importâncias para a formação e construção de oportunidades democráticas para os sujeitos.



Á vista disso, as considerações apresentadas, são recortes de um trabalho de dissertação, o qual adotou-se a abordagem quali-quantitativa e o procedimento a pesquisa-ação, bem como o questionário para a coleta de dados.

Nesse contexto, questionou-se, através do Google Forms, 29 professores da rede pública municipal do ensino de Cuiabá – Mato Grosso, sobre a utilização dos memes em suas práticas de ensino, então será discorrido nesse trabalho sobre as respostas reunidas.

Não só isso, como referencial teórico adotou-se a BNCC, 2018 e CANI, 2019 para tratar de meme enquanto gênero textual e cultura digital. Já para analisar os aspectos de multimodalidade/multissemióticos e multiletramentos serão apresentados os seguintes autores CAZDEN, 2021 – organizado por Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Côrrea, e ROJO e MOURA 2019.

Vale destacar, que a pesquisa teve o intuito de compreender, ponderar e contribuir cientificamente com os docentes, no tocante os processos de ensino-aprendizagem e construção de conhecimento contemporâneos. Não houve a pretensão de tomar posição de julgar ou ditar regras de solução, ao contrário, considerou-se para a efetivação da pesquisa o diálogo.

O MULTILETRAMENTO ATRAVÉS DOS MODOS SEMIÓTICO DO MEME

A BNCC, apresenta em seu teor os surgimentos de novos gêneros textuais, que tomaram grandes proporções e foram efetivamente inseridos para a comunicação e interação entre os sujeitos. Dentre estes, cita-se os que circulam nos ambientes virtuais – rede sociais, como *gif*, vídeos curtos, dancinhas e etc., porém um irá ganhar aqui atenção especial: o meme.

Para melhor compreensão de como a BNCC, apresenta esse gênero, serão exemplificadas habilidades que englobam a leitura, atuação, utilização, interpretação, análise, produção e identificação do meme. Abaixo um quadro elucidativo contendo grifos próprios para destacar o assunto abordado.



Quadro 1: Memes na BNCC.

HABILIDADES	Identificar, [...] em memes [...] ironia ou humor presente.
	Inferir e justificar, em textos multissemióticos [...] memes [...] ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.
	Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital como [...] meme [...] envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.
	Analisar textos de opinião [...] memes [...] e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos.
	Produzir textos [...] memes [...] sobre temas de interesse coletivo local ou global, que revelem posicionamento crítico.
	Atuar de forma fundamentada, ética e crítica na produção e no compartilhamento de comentários [...] memes [...] em redes sociais ou outros ambientes digitais.

Fonte: Elaborado a partir da BNCC, 2018. (grifo nosso)

A partir do exposto, observa-se que o meme se caracteriza pela ironia ou humor, ele exige daqueles que o utilizam habilidades de analisar, inferir, justificar, produzir e atuar de maneira responsável e compromissada nos aspectos que envolvem o indivíduo e seu entorno, visto que contém em si “declarações sobre inúmeros assuntos, sentimentos e posições políticas, sociais, econômicas e afetivas” (CANI, 2019, p. 12).

Sendo assim, através do meme, pode-se produzir ricos diálogos nos ambientes escolares, envolvendo diferentes temas importantes para a sociedade, além disso, os memes “surtem como representações de uma cultura contemporânea com implicações fluidas, e se propagam rapidamente” (CANI, 2019, p. 14).

Nesse sentido, o ambiente escolar tem como função garantir a formação do indivíduo para o domínio dos meios tecnológicos de forma responsável e consciente, e juntamente com esse cargo, deve tornar os usuários cidadãos que saibam analisar e refletir sobre o excedente informacional que recebem, lendo-os na sua totalidade e em seus multimodos de se apresentar.

O meme, é um texto digital composto por diferentes linguagens, suas semioses referem-se à composição de cores, diagramações, imagens e escrita, a sua circulação pela sociedade gera a produção de novos significados e modos de leituras, para a sua apropriação é necessário que se entenda o texto e suas composições analisando-o integralmente.

Para que isso ocorra, é necessário que o sujeito seja multiletrado, mas para a apropriação desses múltiplos letramentos é requisito fundamental, estar inserido nas práticas sociais. Antes de tudo, deve-se entender o que é o letramento segundo algumas autoras que se debruçam em pesquisas sobre a temática, e na sequência sobre a modificação do termo para multiletramentos.



Quadro 2: Conceito de Letramento.

LETRAMENTO	
KLEIMAN	“O letramento envolve participar das práticas sociais em que se usa a escrita”.
RIBEIRO	“O letramento vai além do domínio do ato de ler e escrever, possibilita também o uso dessas habilidades em práticas sociais em que escrever e ler são imprescindíveis, é a condição daquele que conseqüentemente se apropriou da escrita”.
ROJO	“O letramento, define-se, como um conjunto de práticas sociais ligadas, de uma ou de outra maneira, à escrita, em contextos específicos, para objetivos específicos”
SOARES	“O letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”

Fonte: Autoria própria, 2021.

As autoras apresentam, com muita perspicácia o sentido referido ao indivíduo letrado, entende-se ser aquele sujeito que além de escrever e ler, identificam a utilidade e a função social dos gêneros, e se posicionam diante de fatos do seu cotidiano, contribuindo para o funcionamento orgânico e democrático da comunidade.

Porém, ao pautar na realidade estabelecida, esse termo deixa de atender as pluralidades textuais que circulam na contemporaneidade, sendo então necessário adotar o termo “multiletramentos” (ROJO; MOURA, 2019).

Outrossim, como já mencionado, os meios de comunicação são os responsáveis por remodelar as práticas de comunicação, nesse contexto, o termo multiletramentos “aborda as ordens cultural, institucional e global emergentes; a multiplicidade de comunicação e a crescente proeminência da diversidade cultural e linguística” (CAZDEN, 2021, p. 18).

Para Ribeiro e Corrêa, (2021, p. 19) “à crescente multiplicidade e integração de modos de construção de sentido significativos, em que o textual também está relacionado ao visual, ao áudio, ao espacial, ao comportamental e assim por diante” refere-se à necessidade de novos letramentos que possibilitem a formação plena do sujeito enquanto atuante e consciente da sua realidade social.

Ademais, esse termo é o mais apropriado para a compreensão dos textos multimodais que devem ser lidos na sua totalidade, já que “quando a gente trata um texto como só palavra, ele fica capenga, pode ser interessante e tal, mas não é tudo, não lemos a inteireza dele, deixamos camadas de sentido, até de intenção, para trás” (RIBEIRO, 2021).

Além do que, no processo de compreensão e empoderamento desses multiletramentos, deve-se atentar e indagar constantemente de como a mídia funciona, quais, para que, e porque



os significados que circulam nela são construídos e modificam o funcionamento da vida cotidiana.

Pensando nisso, considera-se que trabalhar o gênero textual digital meme, possibilita a abertura de diferentes formas de desenvolver o sistema de ensino nas unidades escolares, pois ele tem se tornado amplamente aceito e utilizado por todas as camadas sociais e culturais.

Nesse sentido, Rojo e Moura (2019), sinalizam que partindo dos parâmetros culturais vigentes, onde as linguagens são práticas de diferentes modos e significados, exige-se do alunado os multiletramentos e que esse, requer a educação midiática para melhor atuação do indivíduo em seus processos de interlocução com seus pares.

Sendo assim, segundo o Educamídia (2020), programa do Instituto Palavra Aberta apoiado pelo Google.org, a Educação Midiática é o conjunto de habilidades para acessar, analisar, criar e participar de maneira crítica do ambiente informacional e midiático em todos os seus formatos – do impresso aos digitais.

A habilidade de acessar, refere-se ao ambiente informacional, constitui-se em filtrar, fazer curadoria das informações e ferramentas que melhor se adequem as necessidades do aluno (FERRARI, 2020).

Logo, analisar trata da compreensão das mensagens, usando o pensamento crítico para indagar a qualidade, os fatos, a credibilidade que as mensagens apresentam, além de considerar os possíveis efeitos/consequências que elas circulam (FERRARI, 2020).

Por conseguinte, criar é produzir conteúdo criativos, pautados na confiança e autoexpressão, tendo consciência do propósito visando o bem comum, do público e a utilização de técnicas apropriadas de composição (FERRARI, 2020).

E, a habilidade de participar nos remete a atitudes colaborativas, empáticas, respeitosas, conscientes etc., buscando atuar nas realidades do nosso entorno com conhecimentos partilhados e constituídos de forma coletiva (FERRARI, 2020).

Destarte, percebe-se que as práticas exigidas para a educação do século XXI, tido como o período da cultura digital, engloba aspectos amplos e diretamente voltados ao desenvolvimento humano, enquanto produtor, criador, examinador, investigador, crítico e participativo, e possam dominar as múltiplas linguagens que circulam em seu entorno, refletindo sobre elas e atuando com, para, sobre e através delas.



PERCURSSO METODOLÓGICO

Para a investigação proposta adotou-se a abordagem quali-quantitativa e o procedimento a pesquisa-ação, bem como o questionário para a coleta de dados. Entende-se a metodologia, como “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 2016, p. 14).

A abordagem quanti-qualitativa é concebida ambas como oposições complementares (MINAYO, 2016). Elas dialogam de maneira flexível e articulada, portanto, há “entre elas uma oposição complementar que, quando bem trabalhada teórica e praticamente, produz riqueza de informações, aprofundamento e maior fidedignidade interpretativa” (MINAYO, 2016, p. 22).

Já o procedimento da pesquisa-ação é pautado na ideia de Thiollent (2011, p. 14.), como finalidade principal desse método é dar ao envolvidos na pesquisa “meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora”.

E, o instrumento utilizado para a coleta de dados, refere-se ao questionário, esse foi aplicado via Google Forms, e respondido por 29 professores do total de 32, esses docentes atuam no ensino público na cidade de Cuiabá – MT.

Ademais, optou-se pelo questionário por esse ser considerado eficaz para coletar os dados de uma pesquisa, se elaborado de maneira clara e objetiva, faculta o levantamento de informações pretendidas. A partir dele direcionou-se a questão: “os docentes utilizam memes nas suas práticas educativas?”

Portanto, a partir de agora analisar-se-á as respostas dos docentes, sobre a utilização – ou não dos memes em seus processos educativos, junto com os discentes em seu contexto de ensino. Refletindo subsequentemente, sobre os dados apresentados.

O MEME NAS PRÁTICAS DO DOCENTE

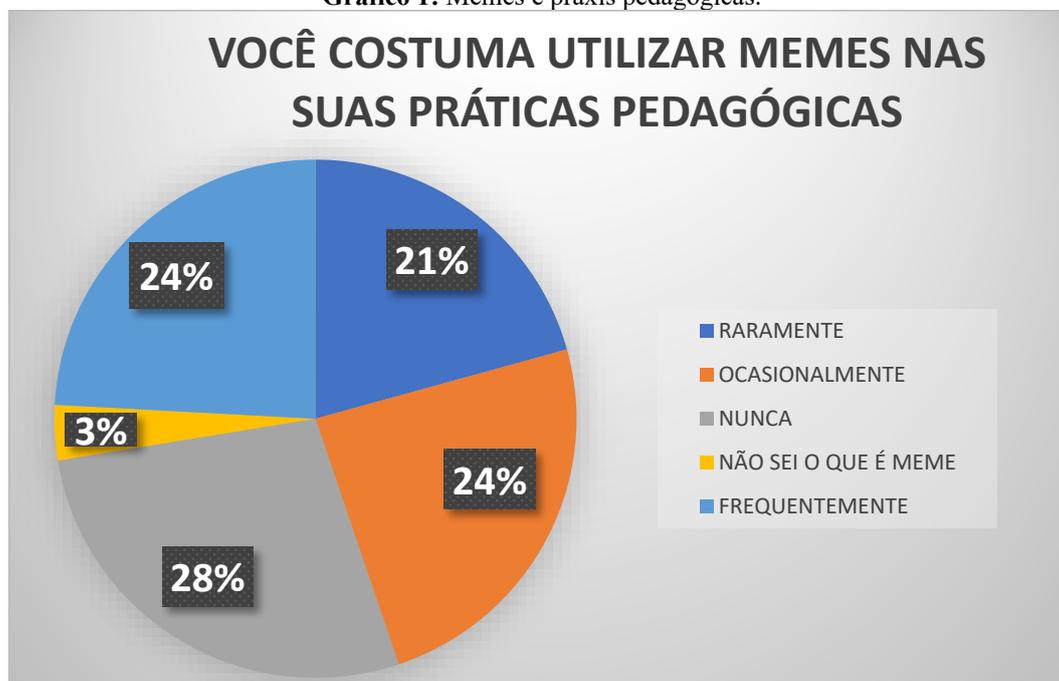
Ao longo desse texto enfatizou-se as linguagens e seus modos de leitura e circulação nas redes virtuais, contudo, deve-se agora voltar a atenção para entender se o meme é utilizado como uma estratégia de ensino pelos docentes, para favorecer os multiletramentos e inserção na cultura digital.

A Base Nacional Comum Curricular, apresenta em seu teor que os discentes devem receber uma formação humana integral, podendo ter capacidade, habilidade e competência para atuar nos meios sociais, de trabalho, cultura, saúde, político e etc.

E para que isso ocorra, são os espaços de ensino que devem incorporar em seus currículos e contextos educacionais as novas linguagens e seus modos de funcionamento como já mencionamos.

A partir disso, será verificado, se os docentes têm aplicado em suas práticas os memes:

Gráfico 1: Memes e práxis pedagógicas.



Fonte: Autoria própria, 2021.

Pode-se observar, que 3% dos participantes não sabem o que é meme deixando a entender claramente, que se não sabem, não trabalham com o mesmo, da porcentagem total 21% raramente faz o uso, 28% nunca, 24% utiliza-o frequentemente e 24 % ocasionalmente o inserem nas práticas pedagógicas.

Contextualizando as respostas coletadas com as necessidades de aprendizagens apresentadas até o momento, percebe-se que apesar de totalizar 48 % o número de docentes que utilizam com frequência ou ocasionalmente os memes, a porcentagem que não sabe, que raramente faz o uso, os que nunca faz o uso, abarca o montante maior, sendo esse 52%.

Novamente, a partir das exigências da BNCC, constata-se que a conjuntura vigente não dá a opção para as unidades escolares escolherem estimular os discentes a reflexão para a utilização crítica das multiplicidades ofertadas pelas mídias e digitais, ela exige e “impõe à escola desafios ao cumprimento do seu papel em relação à formação das novas gerações” (BNCC, 2018, p. 64).



No entanto, apesar de saber que o professor é o principal responsável por essa formação pela do indivíduo, não se pode abandonar as outras esferas que devem também tomar essas incumbências e investir em uma qualificação atual, pautada para essas necessidades modernas que o próprio professorado ainda não sabe lidar e reconhecer.

Sendo assim, assimilasse que o docente carece de uma formação voltada para a educação midiática, onde ele compreenda, apreenda e pratique as habilidades necessárias para a atualidade, considerando a importância do acessar, participar, criar e analisar como indispensáveis para as questões exigidas no cotidiano.

Doravante, criem oportunidades que abranjam os textos multissemióticos, para a efetuação dos multiletramentos. E, por fim a inserção dos cidadãos em um meio tolerável, gentil, afetuoso e consciente da necessidade de atuação em questões que tutelem a manutenção da democracia social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacou-se no decorrer desse trabalho, que a sociedade atual é composta por inúmeros gêneros textuais que circulam rotineiramente nos nossos diálogos e práticas sociais, e para compreender as mensagens multimodais transmitidas por eles, deve-se considerar a educação midiática, como indispensável para os multiletramentos e conseqüentemente a inserção do sujeito na cultura digital.

Logo, entende-se o meme como um gênero possível de ser utilização nas salas de aulas, possibilitando ao professorado ter um grande aliado para ilustrar, explicar, expressar, interagir e compartilhar conteúdos e conhecimentos de maneira inovadora e criativa.

Ademais, é positivo para o processo de ensino-aprendizagem que os professores se apropriem desse gênero virtual, isso facultará a aproximação dos sujeitos entre si, a criação de vínculo entre mestre e aluno, visto que o docente utilizará uma linguagem condizente com a realidade do discente, haverá interação entre os pares, além de contribuir para o diálogo sobre política, sustentabilidade, econômica, cultura, e etc.

Contudo, desconsiderar os pontos negativos desse gênero seria ingenuidade, visto que se não forem trabalhados de maneira planejada e emergida no bem-estar social, podem ser utilizados como instrumentos que propagam violência, conteúdos ofensivos e inverdades, ao contrário disso buscasse despertar em cada sujeito consciência empática, respeitosa e amorosa com o próximo.



Para que isso ocorra efetivamente, se faz urgente um olhar para a formação continuada e complementar do docente, no que tange a aceitação e utilização das novas linguagens, e o novos modos comunicativos enquanto oportunidade e possibilidade de ensino, visto que esses instrumentos e estratégias já circulam no mundo virtual por intermédio das tecnologias digitais de informação e comunicação e seguem sendo utilizados a todo instante por boa parte dos agentes sociais.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo/Zygmunt Bauman.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

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

CANI, J. B. Multimodalidades e efeitos de sentido no gênero meme. **Periferia**, v. 11, n, p. 242 – 267, 2019.

CASTELLS, M. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet**, tradução Carlos Alberto Medeiros -1ed- Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CAZDEN et al. Uma pedagogia dos multiletramentos. *Desenhando futuros sociais.* (Orgs.) RIBEIRO, A. E.; CORRÊA H. T.; Trad. Adriana Alves Pinto et al. Belo Horizonte: LED, 2021.

FERRARI, A. C. Guia da Educação Midiática. 1º. ed. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2020.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, M. E. de. O discurso multimodal além do humor na construção crítica de memes. in. SILVA, R. C. da, QUEIROZ, L. A. A. (org.). **Multimodalidade e Discursos.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 81 - 104.

ROJO, R. MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens.** São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRARBACH, M. V. O potencial dos memes no desenvolvimento do letramento midiático crítico. In. KERSCH, D. F. MARTINS, A. P. S., SANTOS, G. K. dos (org.). **Multiletramentos o trabalho com projetos.** (Trans) formando a aprendizagem. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 234-249.

CAPÍTULO 28

UM OLHAR PARA OS MANUAIS DOS LIVROS DIDÁTICOS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL PÓS A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.

Silmara Bezerra Paz Carvalho
Maria da Glória Carvalho Moura

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo expor a interdisciplinaridade como uma prática de alfabetização e letramento, a partir do que está proposto nos manuais do professor nos livros didáticos do 2º ano do Ensino Fundamental, adotados nas escolas públicas, pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2018). Analisando as contribuições dessas propostas para a melhoria do ensino e aprendizagem dos alunos e o trabalho que o docente deverá desenvolver para contemplar as habilidades propostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) utilizando o livro didático como um meio e não somente o fim do processo, para assim despertar um novo olhar para uma educação inovadora e organizada em prol do ensino e aprendizagem de qualidade. O trabalho de pesquisa bibliográfica está embasado nos pressupostos teóricos e nas orientações legais, assim buscou-se qualitativamente demonstrar através deste estudo que os profissionais da educação necessitam de informação, qualificação e de práticas inovadoras para atender as demandas educacionais, o que poderá acontecer através de formações continuadas adequadas para lidarem com seus alunos e desenvolverem as habilidades propostas de forma interdisciplinar na perspectiva de alfabetizar letrando.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização e Letramento; BNCC; Interdisciplinaridade; Livro didático; Professor.

INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade é um tema e uma metodologia de grande relevância para a educação de nossas crianças, jovens e adultos, que vem sendo discutido e proposto desde a década de 1960. Fazenda (2002) explica que esse movimento surgiu em oposição à especialização e à fragmentação demasiada do conhecimento, que separam e distanciam a realidade vivida no cotidiano do que se discute teoricamente nas universidades.

Luck (1994), afirma que o saber compartimentado está presente nas escolas e que isso pode levar o aluno a conhecimentos bastante específicos, focalizados em uma só área, gerando uma alienação e a irresponsabilidade dos aprendizes, que não se sentem parte dos fenômenos e dessa forma não se sentem capazes de mudá-los.

A idealização deste trabalho partiu da verificação dos resultados atuais das avaliações externas no nosso país e dos marcos legais advindos da BNCC homologada em dezembro de 2017, o que faz-nos refletir sobre a importância da formação continuada dos profissionais da



educação e da inovação para contemplar as habilidades propostas para os anos iniciais do ensino fundamental dentro de uma perspectiva de Educação Integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos.

No quadro atual dos dados do governo, são perceptíveis os baixos índices de aprendizagem no ensino fundamental e ensino médio, o que é preocupante pelo o tamanho do impacto que essa defasagem provoca, tanto no sistema educacional quanto na vida de cada pessoa envolvida no processo de escolarização. Dessa maneira faz-se necessário repensar as práticas e buscar formações continuadas que proporcionem potencial para lidar com esses alunos, visto que se vive uma educação com alunos do século XXI em plena época de grandes avanços tecnológicos e científicos e professores, em sua maioria, com referenciais defasados.

As habilidades propostas pela BNCC, para o ensino e aprendizagem nos componentes curriculares, serão alcançadas se houver uma mobilização pedagógica em todo o País, dado que cada região tem sua importância no cenário educacional. É importante ressaltar que o Ministério da Educação antes mesmo de propor uma base comum, definiu e lançou programas de avaliação que passaram a nortear a organização do trabalho pedagógico, com o objetivo de provocar nos professores o anseio de melhoria das suas metodologias e práticas de ensino, um desses exemplos é o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, que veio com um suporte que provocou discussões em torno do trabalho interdisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental para o alcance da alfabetização e letramento das crianças.

A proposta de implementação da BNCC era promover a formação continuada de professores até 2020 e proporcionar um material didático condizente com o que estava proposto no documento oficial, no ano de 2018 os livros didáticos foram postos em análise e aprovados para escolha, o que se contrapôs a proposta inicial, já em 2019 os livros adotados pelas escolas e distribuídos pelo PNLD, contemplaram a proposta da 3ª versão da Base, com a pandemia em 2020 e 2021 a formação dos profissionais ficou acontecendo apenas de maneira online e sem muita assertividade, ou seja, não aconteceu em sua totalidade, o que poderá dificultar a utilização desse material de forma interdisciplinar e eficaz.

Contudo, em 2017 com a homologação da BNCC entrou em discussão a proposta de encerrar o ciclo de alfabetização no segundo ano do ensino fundamental, sendo que anteriormente com o PNAIC, isso acontecia no terceiro ano. Depois de diversas discussões com especialistas na área entra em vigor em 2019 com o Sistema de Avaliação da Educação Básica



(SAEB) que os alunos de 2º ano do ensino fundamental, deverão estar alfabetizados de acordo com as competências e habilidades propostas na BNCC.

Para que haja um processo de alfabetização e letramento eficaz faz-se necessário, dentre tantas outras propostas a formação continuada dos professores para que tenham uma visão das inovações pedagógicas. Neste contexto, trabalhar com a interdisciplinaridade segundo SANTOMÉ (1998) é uma proposta que exige interação entre duas ou mais disciplinas, o que resultará em intercomunicação e enriquecimento recíproco e, conseqüentemente, em uma transformação das metodologias de pesquisa e uma modificação de conceitos.

Este trabalho está dividido em eixos a saber: Introdução; Os Marcos Legais da Educação e as Propostas Interdisciplinares; A Prática Pedagógica Interdisciplinar como Aprendizagem Significativa; A Interdisciplinaridade como uma Prática de alfabetização e Letramento; As diferentes áreas do saber (componentes curriculares): os livros didáticos adotados com vistas na BNCC e as propostas interdisciplinares; Necessidades e Significações da Formação Continuada dos Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Metodologia; Resultados e Considerações Finais.

Considerando a extensão do tema e mediante aos objetivos desse trabalho, compreende-se que há grandes contribuições para a alfabetização e o letramento das crianças ao utilizar o livro didático através de práticas interdisciplinares, entretanto, precisa-se que todos os envolvidos no processo educacional contribuam de forma responsável e eficaz, uma vez que a educação é uma parceria entre aquele que ensina e o que aprende, assim sendo, justifica-se este estudo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para realização dessa pesquisa levou-se em conta alguns aspectos teóricos que fundamentam e incorporam recentes investigações sobre a interdisciplinaridade, práticas de alfabetização e letramento, os livros didáticos e a BNCC, mediante as contribuições de autores como Bortoni-Ricardo (2010) Azevedo e Andrade (2007), Cassiano (2004), Ferreira e Teberosky (1988), Libâneo (1994), Luck (1994), Marchelli (2017), Mizukami (1986), Santomé (1998), Tomazetti (1998), os marcos legais LDB, PCN's, PNE e BNCC e outros.

OS MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A interdisciplinaridade começou a ser abordada no Brasil desde a Lei de Diretrizes e Bases, Nº 5.692/71. Desde então, sua presença no cenário educacional brasileiro tem se



destacado e, recentemente, mais ainda, com a nova LDB N° 9.394/96, com os PCN's e com a BNCC. Além da sua grande influência na legislação, nas propostas curriculares e na base, a interdisciplinaridade tornou-se cada vez mais presente no discurso e na prática de professores.

Para promover o acesso à escolarização e a melhoria dos níveis de aprendizagem, as políticas públicas brasileiras, com o auxílio de pesquisadores das universidades e com a contribuição de outros segmentos da sociedade, têm tomado algumas medidas, uma dessas propostas foi a aprovação da Lei n° 11.274/2006, que altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) n° 9.394/96 que estabelece às diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, o que promoveu a antecipação do início da alfabetização para os 06 anos de idade.

No entanto, tem-se outro marco para a educação pública brasileira, que foi a criação do PNAIC em 2012, que foi um compromisso formal, estabelecido entre os governos federal, estadual e municipal, com o objetivo de assegurar que todas as crianças estivessem alfabetizadas até 08 anos de idade e assim aptas a participarem e ter bons resultados nas avaliações externas aplicadas ao final do 3° ano do Ensino Fundamental. O que muda em 2019, onde é levado em consideração o que está previsto na BNCC, que este ciclo deverá ser concluído no 2° ano do ensino fundamental e a avaliação será feita para este ano de ensino pelo SAEB.

Na sequência, tem-se o Parecer CNE/CEB n° 7/2010, e no ano de 2014, a Lei n° 13.005/2014, que promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE), ambos ocasionaram grandes contribuições para repensar as propostas educacionais dentro de uma perspectiva inovadora e eficaz. O PNE reitera a importância de uma BNCC para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades (meta 7). (BRASIL, 2014).

A Base que estava mencionada na Constituição Federal (CF) de 1988, em seu artigo 205, determina que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, ainda existe a menção de que é necessário organizar uma base que norteará um modelo único respeitando as dimensões brasileiras, e ainda se estabelece, no Artigo 210, que serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988).



Além da Carta Magna/1988, que é a lei maior do Brasil, tem-se ainda a LDB, um documento que é legítimo da Educação brasileira e que, no inciso IV de seu Artigo 9º, determina que:

É dever da União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1996, p. 4)

Analisando a questão curricular no Brasil percebe-se a existência de dois conceitos para o seu desenvolvimento, o primeiro, já citado na Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum, e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo refere-se ao foco do currículo, ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, assim a LDB orienta para a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados.

Encontra-se proposto no Art. 26 da LDB a importância dos currículos para Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio que durante seu processo de elaboração deveriam ser orientados por uma BNCC, respeitando cada sistema de ensino em seus aspectos culturais, econômicos e regionais de acordo com cada realidade. Com essa premissa em 2017 foi homologada a versão final da BNCC, após um amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira desde 2015.

Os livros didáticos inscritos no PNLD/2018 estavam inseridos em um contexto especial, ao serem elaborados, a BNCC encontrava-se em processo da 3ª versão, no caso a anterior à versão final, o que nos leva a compreender que os mesmos deverão ser atualizados no ano seguinte, já que agora haverá uma reposição total no ano subsequente, sendo que os mesmos serão consumíveis no que tange a personalidade.

A BNCC é 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. Aplica-se à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da LDB, Lei nº 9.394/1996, e indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2017, p.1).

Com a BNCC surgiram muitos desafios pedagógicos e inovações, principalmente na educação superior, nos cursos de Licenciatura, sendo necessárias mudanças também na matriz curricular desses cursos e aumento de oferta de cursos de formação continuada para os



professores que atuam na educação básica, o que vai demandar comprometimento por parte dos governos e dos próprios professores.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR COMO APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Falando sobre a metodologia de ensino, ela é um instrumento de grande importância para o sucesso do processo de aprendizagem: “[...]mais do que o conjunto dos procedimentos e técnicas de ensino, consiste em instrumentos de mediação para ajudar o aluno a pensar com os instrumentos conceituais e os processos de investigação da ciência que se ensina” (LIBÂNEO,1994, p. 10).

Nessa perspectiva, de acordo com Carvalho (2021) os professores não deverão diminuir a importância dos objetos do conhecimento (conteúdos) a serem aplicados, porém devem dar a devida importância de como o mesmo será aplicado, no que se refere à linguagem, aos materiais e ao domínio das competências e habilidades a serem desenvolvidas.

Para o sucesso de métodos, faz-se necessário uma combinação de atividades entre professor e aluno, sendo o professor mediador, dentro de um planejamento organizado, de forma a atender os objetivos a serem alcançados. Libâneo (1994) descreve três critérios que devem ser levados em consideração para se escolher um método:

Em primeiro lugar, os métodos de ensino dependem dos objetivos imediatos da aula: introdução de matéria nova, explicação de conceitos, desenvolvimento de habilidades, consolidação de conhecimento etc. Ao mesmo tempo, depende de objetivos gerais da educação previstos do plano de ensino pela escola ou pelo professor. Em segundo lugar, a escolha e organização dos métodos dependem dos conteúdos específicos e dos métodos peculiares de cada disciplina e dos métodos de sua assimilação. Em terceiro lugar, em estreita relação com as condições anteriores, a escolha de métodos implica o conhecimento das características dos alunos quanto à capacidade de assimilação conforme a idade e nível de desenvolvimento mental físico e quanto suas características socioculturais e individuais. (LIBÂNEO, 1994, p. 152-153)

Os professores são de fato os despertadores do saber, e assim devem estar em constante formação, para que a inovação aconteça, devem conhecer e praticar as diversas metodologias didático-pedagógicas para oportunizar a construção do conhecimento de forma sólida e significativa, nessa perspectiva existe diversas tendências que influenciam na prática pedagógica.

O professor na perspectiva da interdisciplinaridade, não é um mero repassador de conhecimentos, mas é reconstrutor juntamente com seus alunos; o professor é, conseqüentemente, um pesquisador que possibilita aos seus alunos, também, a prática da pesquisa. O professor pesquisador constitui-se, portanto, em agente necessário de uma formação calçada na interdisciplinaridade. (TOMAZETTI, 1998, p. 13)



O Ensino Tradicional ainda é muito desenvolvido nas salas de aula, talvez o mais utilizado pelos sistemas de ensino, Mizukami (1986, p.17) caracteriza esta forma de ensino como “Um método maiêutico, cujo aspecto básico é o professor dirigir a classe a um resultado desejado, dando o caminho para se chegar ao objetivo proposto”. Nesta perspectiva, o aluno é um ser passivo com uma única opção de caminho a trilhar, onde o percurso é fixado e ele deve seguir sem distorção, o que nos leva a compreender os fracassos no ensino brasileiro.

Para mudar essa realidade as práticas pedagógicas interdisciplinares devem priorizar a curiosidade como a base do conhecimento, e buscar as fontes de pesquisa para chegar a esse conhecimento, numa postura de respeito e humildade diante dos objetos de conhecimento, do mundo e principalmente do outro, que é interlocutor e também sujeito ativo do processo.

Os livros didáticos por se só não serão capazes de realizar um trabalho pleno de interdisciplinaridade, ou seja, de modo global, integrado, interativo, mas pode nos proporcionar propostas que visam estabelecer pontos de contato com áreas do conhecimento, componentes curriculares ou com valores pessoais e sociais pertinentes a cada temática, dependendo da faixa etária da criança. Para que isso seja efetivado

se faz necessário que o professor promova interconexões entre os saberes, tanto entre professores e seus pares, quanto entre professores e alunos trabalhando o conhecimento de forma problematizadora e estabelecendo relações entre as diferentes ciências, o cotidiano escolar e a realidade social e histórica em que os sujeitos estão envolvidos. (AZEVEDO & ANDRADE, 2007, p. 260)

Desse modo, o ambiente educativo deve ser fascinante e propício às inovações e construções do saber, assim o aluno terá autonomia para construir sua aprendizagem, desenvolvendo suas capacidades e a criatividade para que o processo de ensino e aprendizagem seja significativo.

Tem-se diversos métodos que favorecem o trabalho com as competências da BNCC e podem ser desenvolvidos num processo interdisciplinar como: ativação de conhecimentos prévios, atividades em grupos e individuais, debates, atividades práticas, jogos, relatórios, observação, pesquisa, peças teatrais, desenho, entrevista, esquemas, atividades de associação, atividades de ordenação, dentre outros.

A INTERDISCIPLINARIDADE COMO UMA PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Segundo os PCN's do Ensino Fundamental,

A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento, produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e



a influência entre eles, questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. Refere-se, portanto, a uma relação entre disciplinas. (BRASIL, 1997, p.31)

Além de tantas indagações sobreditas podemos analisar

que a interdisciplinaridade deve se refletir sobre as atitudes que se constituem como interdisciplinares: atitude de humildade diante dos limites do saber próprio saber, sem deixar que ela se torne um limite; a atitude de espera diante do já estabelecido para que a dúvida apareça e o novo germine; a atitude de deslumbramento ante a possibilidade de superar outros desafios; a atitude de respeito ao olhar o velho como novo, ao olhar o outro e reconhecê-lo, reconhecendo-se; a atitude de cooperação que conduz às parcerias, às trocas, aos encontros, mais das pessoas que das disciplinas, que propiciam as transformações, razão de ser da interdisciplinaridade. Mais que um fazer, é paixão por aprender, compartilhar e ir além. (TRINDADE, 2008, p. 73)

Nessa perspectiva, compreende-se que educação deve ser prioridade na vida do professor e todos os envolvidos no processo, que os limites de cada ser envolvido deve ser respeitado e trabalhado para que sejam desenvolvidas as habilidades e competências necessárias para a aprendizagem significativa, e é nas práticas interdisciplinares no dia a dia, que pode-se perceber as necessidades individuais e coletivas, principalmente quando é perceptível um momento crucial da alfabetização e do letramento da criança de 07 anos, e são nas práticas que pode-se mudar os resultados tanto para o sucesso quanto para o fracasso.

A prática pedagógica é uma atividade profissional situada, orientada por fins e pelas normas de um grupo profissional; engloba ao mesmo tempo as atividades com os alunos, mas também o trabalho coletivo e individual fora da classe; é multidimensional; não se limita às ações perceptíveis, mas comporta também as escolhas, as tomadas de decisões e os significados dados pelo professor a suas próprias ações; é a atividade profissional do professor antes, durante e depois da sua ação em classe. (OLIVEIRA, 2008, p. 55)

Ao estudar sobre alfabetização e letramento tem-se as pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1988) que desenvolveram estudos e pesquisas sobre o aprendizado da escrita, sendo nomeado de psicogênese da língua escrita, contribuindo de forma significativa para a visão sobre os processos de alfabetização. Após esse estudo a alfabetização deixa de ser considerada como mero processo de codificação e de decodificação de sinais gráficos no ensino da leitura e da escrita. Foi nesse processo que veio a compreensão do papel social da escrita como um eixo estruturador da alfabetização, onde o aluno passa a ser o sujeito de seu aprendizado, atribuindo significados à escrita, além de compreender o contexto ao qual ela está inserida.

Nesta mesma década (1980) iniciou-se pesquisas mais intensificadas sobre o letramento, onde tem-se a professora pesquisadora Leda Verdiani Tfouni, apresentando que os conceitos de Letramento e alfabetização estão intimamente ligados, mas não são sinônimas. Dessa forma se faz pertinente diferenciar, para que assim haja uma compreensão mais clara.



O PNAIC, responde à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE) e é um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, quando o PNAIC pensou no Ciclo de Alfabetização foi baseado na necessidade da realização de um trabalho interdisciplinar que favorecesse o processo de alfabetizar letrando. Nesse período de escolarização, a criança precisa se apropriar do sistema de escrita alfabética e dos usos sociais da escrita por meio da leitura e produção de textos. Além disso, é necessário garantir outros conhecimentos para além da Língua Portuguesa, relativos aos demais componentes curriculares.

Nos PCN's, tem em cada componente curricular (disciplina), um trecho que se trata sobre os objetos de conhecimento (conteúdos) e o trabalho com os temas transversais, de forma a utilizar estratégias interdisciplinares, a saber que [...] os conteúdos dos temas transversais, assim como as práticas pedagógicas organizadas em função de sua aprendizagem, podem contextualizar significativamente a aprendizagem da língua, fazendo com que o trabalho dos alunos reverta em produções de interesse do convívio escolar e da comunidade; Dessa maneira, [...] o significado da atividade matemática para o aluno também resulta das conexões que ele estabelece entre ela e as demais disciplinas, entre ela e seu cotidiano e das conexões que ele percebe entre os diferentes temas matemáticos. [...] As tendências pedagógicas mais atuais de ensino de Ciências apontam para a valorização da vivência dos estudantes como critério para escolha de temas de trabalho e desenvolvimento de atividades. Também o potencial para se desenvolver a interdisciplinaridade ou a multidisciplinaridade é um critério e pressuposto da área. [...] Outro aspecto fundamental é a opção de trabalhar a Geografia por meio de grandes eixos temáticos e com temas transversais. Essa proposição se baseia no reconhecimento da necessidade de incorporar tanto a ideia da flexibilização, quanto a interdisciplinaridade no tratamento com o conteúdo dessa área.

Quando é dada a devida importância ao trabalho interdisciplinar em prol da alfabetização e do letramento, a escola vai além das perspectivas imagináveis, pois deixa de exercer um ensino compartimentado, automático e repetitivo, e passa a desenvolver uma prática pedagógica crítica, em que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorrerá de fato. Assim, serão garantidos os direitos de aprendizagem das crianças dentro das competências e habilidades propostas pela BNCC de forma a dar significado real ao que se propõe na escola.

Em defesa ao que foi exposto anteriormente, as orientações didáticas contidas no manual do professor Livro Novo Pitangá no componente de Língua Portuguesa, defende que:



é de grande importância ainda discutirmos sobre o ambiente ao qual a escola proporciona a essas crianças o processo de alfabetização. Este ambiente deverá ser um espaço no qual a leitura e escrita estejam sempre presentes, para que os mesmos percebam a importância dos textos e o prazer que a elaboração e a leitura deles podem lhes proporcionar. Dessa forma elas deverão se sentir acolhidas, respeitadas e devem ter a oportunidade de brincar e imaginar, já que a infância deve lhes proporcionar este prazer, e a escola tem a oportunidade de proporcionar um ambiente ideal para alfabetizar letrando, instaurando um clima em que ocorra a interação professor-aluno, aluno-aluno, aluno-família, professor-família, etc. (BURANELLO, 2017, p. XXI)

AS DIFERENTES ÁREAS DO SABER (COMPONENTES CURRICULARES): OS LIVROS DIDÁTICOS ADOTADOS COM VISTAS A BNCC E AS PROPOSTAS INTERDISCIPLINARES.

A BNCC expressa o compromisso do Brasil com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno dos estudantes, cabendo às redes de ensino e as instituições escolares adequarem ou construir seus currículos, reafirmando o compromisso de todos com a redução das desigualdades educacionais no nosso País e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros.

Em consonância com os princípios da BNCC, é de grande importância que as redes e escolas contemplem o ensino interdisciplinar em seus currículos e a relação dada ao documento propõe:

a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (BRASIL, p. 15, 2017)

Além dos PCN's a BNCC recomenda que todos os componentes curriculares trabalhem com objetos do conhecimento relacionados aos Temas Contemporâneos como: Educação em Direitos Humanos (Lei nº 7.037/2009), Preservação do Meio Ambiente (Lei nº 9.795/1999), Educação para o Trânsito (Lei nº 9.503/1997), Educação Alimentar e Nutricional (Lei nº 11.947/2009), Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/2003), Direitos das crianças e adolescentes (Lei nº 8.069/1990), Saúde, Sexualidade, Vida familiar e social, Educação para o consumo, Educação financeira e fiscal, Trabalho, Ciência e Tecnologia, Diversidade cultural (Resolução nº 7 /2010), dessa forma os livros didáticos propostos para 2019, já contemplavam esse trabalho, agora cabe aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas possibilidades e especificidades, tratá-las de forma contextualizada.

Segundo Silva (2012), a partir do período imperial o livro didático passou a ser utilizado de maneira mais sistemática no Brasil, principalmente com a criação em 1838 do Colégio Pedro



II, no Rio de Janeiro. Neste período a escola era para poucos, sendo estes de classe social mais elevada, os livros eram em sua maioria importados. Os livros didáticos foram utilizados em diferentes momentos da história do Brasil como instrumentos de reprodução ideológica das classes dominantes, desde 1827, até os dias atuais este vêm sendo reorganizado e dado às devidas prioridades para que sejam melhorados em prol do interesse geral da nação.

Com o decreto-lei n. 1006, de 30/12/1938, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático – CNLD – “cujas atribuições envolviam o estabelecimento de regras para a produção, compra e utilização do livro didático” (MIRANDA; LUCA, 2004, p.124). Nesse momento, o livro didático é uma ferramenta essencial para concretização e reprodução ideológica do Estado Novo. As obras iniciais tinham como objetivo atender aos professores como uma forma de suprir a defasagem existente na formação inicial.

Depois de algumas políticas públicas de formação continuada para os profissionais da educação, tem-se atualmente um livro didático que é produzido como um suporte para o aluno no seu processo de ensino e aprendizagem pautados em competências e habilidades, já que o sistema de ensino vem passando por mudanças constantes no que se refere a organização dos processos e metas educacionais, como já foi citado anteriormente com os marcos legais.

Em sala de aula o livro didático pode ser um elemento prescritivo essencial para a prática didática do professor, pois o seu uso possibilita a concretização dos currículos oficiais, juntamente com outros recursos, tendo a condição de subvertê-los ou adaptá-los ao prescrito, dadas as condições colocadas pelo contexto. (CASSIANO, 2004, p. 34)

A pesquisa para este trabalho se remete aos livros didáticos que foram disponibilizados para a escolha PNLD/2018 nas escolas públicas, com vigência válida para o quadriênio 2019-2022, sendo que os materiais analisados foram as coleções: 1. Ápis da Editora Ática; 2. Vem Voar da editora Scipione; 3. Encontros da Editora FTD; 4. A conquista da Matemática da Editora FTD; 5. Novo Pintanguá da Editora Moderna; 6. Buriti Mais da Editora Moderna; 7. Itororó da Editora Moderna; 8. Ar, Aprender e Relacionar da Editora Moderna; 9. Ligamundo da Editora Saraiva; 10. Meu livro de Língua Portuguesa e Matemática da Editora AJS; 11. Da escola para o mundo (projetos Integradores) da Editora Ática; 12. AR: Aprender e Relacionar (Projetos Integradores) da Editora Moderna.

Atualmente as escolas públicas são contempladas com os livros dos anos iniciais do ensino fundamental referentes aos componentes de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Artes, nessa última escolha veio coleções de projetos integradores, sendo que este material aborda os temas contemporâneos em forma de projeto a ser trabalhado de



maneira integrada, ou seja, interdisciplinar e todo esse material terá validade de quatro anos, podendo serem reformulados conforme as necessidades.

Assim como tudo na vida, existem livros, manuais e apostilas de boa e de má qualidade, cabe a quem vai analisá-los ou utilizá-los extrair o melhor possível de forma responsável, levando em consideração aspectos, tais como: os objetivos educacionais e a concepção de ensino da área ou do componente curricular; a abordagem teórica; os acontecimentos históricos privilegiados para estudo; as relações entre os acontecimentos e os sujeitos; a organização dos acontecimentos e outros.

Pode-se afirmar que um projeto interdisciplinar de trabalho ou de ensino que envolve as diferentes áreas do saber é capaz de desenvolver nos sujeitos as relações conscientes, ou seja, significativas diante da proposta, pela linguagem, questionamento e socialização, tornando-os produtores de sua história e não como mero reprodutores de histórias alheias e sem significado.

Portanto, o professor tem suas responsabilidades educacionais e sociais que não podem e nem devem ser transferidas para um suporte didático, sendo que este necessita ser utilizado de acordo com as escolhas do professor ao se planejar e organizar suas aulas, deixando claro que a escola é um espaço de formação geral e interdisciplinar onde o saber histórico escolar requer diálogos com o conhecimento histórico científico, com educadores, com a realidade social etc.

É fundamental que os livros adotados não sejam considerados o único recurso didático, e sim, uma fonte de informação a ser utilizada em momentos específicos e para fins determinados. Nessas premissas a maneira como ele será utilizado é o que determinará o sucesso ou o fracasso do suporte e para que se obtenha êxito é fundamentalmente importante utilizar as possibilidades do desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar focado na alfabetização e no letramento das crianças na faixa etária prevista para seu melhor desenvolvimento.

Nessa proposta de escolha atual, verificou-se um acervo teórico presente nos manuais dos livros didáticos do professor que vale a pena ser conferido, lido e discutido durante as formações continuadas, já que na maioria das vezes essas orientações não são sequer observadas pelos os usuários. Além do mais, todos os manuais dos professores que foram analisados possuem um rodapé em suas páginas contendo instruções referentes às competências, habilidades, objetivos da aprendizagem, práticas pedagógicas e sugestões de atividades, o que facilita o trabalho do professor, como também o deixa atualizado dentro da proposta que está



em pauta. Alguns livros são mais completos em suas discussões e propostas, o que tem que ser bem avaliado pelo professor na hora da escolha do material.

As obras analisadas levaram em consideração a 3ª Versão da BNCC, que na maioria dos componentes observados constata-se que as habilidades estão em conformidade com versão final de dezembro de 2017, em contraposição percebe-se uma diferenciação maior na Língua Portuguesa, principalmente no que se refere às habilidades desse componente.

NECESSIDADES E SIGNIFICAÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Desde 2012 com o PNAIC, diversas ações que contribuem para a alfabetização e o letramento são colocados em prática, onde a proposta principal é a formação continuada dos professores alfabetizadores, com ênfase em Língua Portuguesa e Matemática, já que as avaliações externas são feitas com base nesses componentes curriculares, o que não nos impede de desenvolver uma proposta interdisciplinar para conseguir contemplar a alfabetização e o letramento das crianças na idade certa.

Com a homologação da BNCC, faz-se necessário a reconstrução ou construção das Propostas Curriculares Estaduais, Municipais e dos Currículos escolares, para tanto, necessita haver a promoção de formação continuada para os profissionais da educação, para que seja garantido o direito de aprendizagem dos alunos, através da consolidação das competências e das habilidades previstas na base. Essa política de formação já teve início em alguns estados e municípios, o que nos faz acreditar que é possível organizar as redes de ensino e as escolas.

Nos anos de 2018 e 2019, o foco era promover a formação continuada pautada na educação integral, onde iriam proporcionar que os professores e todos os envolvidos no contexto escolar compreendessem a proposta, promovendo a atualização e capacitações necessárias para exercerem suas funções com qualidade. Em 2020 as propostas curriculares estaduais e municipais já deveriam está em plena atividade com suas respectivas formações e a organização das Propostas Pedagógicas (PP) das escolas, o que foi impactado pela pandemia da Covid 19. Com isso, adiou-se essa implementação e apenas em 2021, ainda num cenário pandêmico, houve um avanço das formações em plataformas digitais, o que não conseguiu dar conta das interações necessárias, visto que os mais interessados nesse processo estavam numa realidade complexa de estarem vivenciando um ensino à distancia que deveria garantir as crianças serem alfabetizadas.



Sabendo que os livros adotados são frutos da Base, cabe então aos professores qualificar sua abordagem, a fim de utilizar com sabedoria esse material, pois agora não podemos esperar, já está em nossas mãos e precisa ser trabalhado de forma responsável e eficaz.

Por conseguinte é frequente haver um grande número de docentes sem hábitos de leitura e nem de estudo dos documentos legais da educação, o que se faz oportuno promover a organização de um estudo em grupo para que os mesmos compreendam que estão lidando com alunos do século XXI, clamando por professores com práticas do mesmo século, com metodologias e procedimentos adequados a cada faixa etária e ao desenvolvimento individual de cada um, valorizando os diferentes saberes, reconhecendo que conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam participar ativamente do processo.

O atual cenário educacional exige um professor com práticas interdisciplinares que possibilite aos educandos alcançarem a plenitude de suas potencialidades, ao longo do processo e que seja,

um ser que busca, pesquisa, tem compromisso com seus alunos, identifica-se como alguém insatisfeito com o que realiza, é um profissional que luta por uma educação melhor e busca por projetos **interdisciplinares** em diversas áreas do conhecimento. (FAZENDA,1994, p.31)

METODOLOGIA

Esta pesquisa foi de caráter bibliográfico e documental com abordagem qualitativa. Considerando Yin (2016, p. 7) uma das características desse tipo de pesquisa é a utilização “[...] de múltiplas fontes de evidência em vez de basear em uma única fonte”. Com isso, utilizou-se alguns materiais do curso de pedagogia da UNINTER, nos sites oficiais do governo, nos aportes legais e na análise de alguns livros citados anteriormente, referentes à escolha do PNLD/2018 nas escolas públicas, além de outras obras pertinentes, com o objetivo de obter maiores informações acerca das contribuições dos livros didáticos adotados com vistas na BNCC e nas práticas interdisciplinares para a alfabetização e o letramento no 2º ano do ensino fundamental. Mediante o exposto, é cabível também ressaltar que, sinto-me com propriedade para ser, de certa forma, um suporte teórico, pela prática profissional que perfaz mais de uma década de efetivo trabalho com turmas de segundo ano do ensino fundamental.

O texto foi esquematizado de maneira a valorizar, os marcos legais, as práticas de ensino interdisciplinares, o processo de alfabetização e letramento, o livro didático como um suporte eficaz e a importância da formação continuada do professor para termos uma educação de qualidade.



RESULTADOS

Após o estudo das bibliografias sobre interdisciplinaridade no processo de alfabetização e letramento, identificou-se nos livros didáticos em análise que estes facilitam o processo de ensino, já que propõem não só aos alunos o desenvolvimento das habilidades propostas na BNCC, como também é um instrumento de grande valia para os professores.

Ao pesquisar e analisar as 12 coleções em estudo de 06 editoras distintas, feitas por mais 80 autores diferentes, podemos ter uma noção mais aprofundada sobre o trabalho interdisciplinar, os componentes curriculares de certa forma são indissociáveis, porém precisam ser trabalhados de maneira organizada para que possamos alcançar os objetivos propostos de alfabetizar letrando.

Depois desse processo, pode-se concluir que há mais pontos positivos do que negativos, se tratando de um momento de mudança e adaptação de um novo processo educacional, nos manuais de orientações gerais há uma diversidade de informações, nos quais um completaria o outro, afim de termos uma formação de professores no que tange a parte teórica. São informações válidas e grandiosas como o aporte legal e o que a BNCC propõe de forma resumida e clara sobre o que se precisa desenvolver, além de trazer reflexões em torno da educação, leitura, escrita, produção, letramento, os componentes curriculares e suas especificidades, o trabalho interdisciplinar, métodos de ensino, o processo de avaliação, o planejamento, a apresentação da obra e os quadros de objetos do conhecimento e as habilidades que devem ser trabalhadas naquele ano de ensino.

Nas coleções dos projetos integradores tem-se manuais com fundamentação teórica condizente e alinhado a BNCC, com um suporte teórico sobre os projetos e a importância do processo de interdisciplinaridade, fazendo assim um misto de propostas que contemplam os componentes curriculares de: Arte, Ciências, História, Língua Portuguesa e Matemática, fazendo jus aos temas contemporâneos citados anteriormente.

Em todas as coleções apreciadas, as páginas dos livros do professor se comparados aos dos alunos apresentam informações dispostas sobre as margens, referentes às competências, unidades temáticas, habilidades, objetivos de aprendizagem e sugestões de como poderá ser trabalhado aquelas atividades propostas. Assim, conclui-se, que temos um suporte de qualidade, com algumas falhas, porém com o trabalho eficaz do professor isso poderá ser corrigido e/ou melhorado para promover o processo eficaz de alfabetização e letramento dessas crianças.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como base o levantamento bibliográfico e a pesquisa que norteou este estudo sobre as contribuições dos livros didáticos com vistas a BNCC e as práticas interdisciplinares para a alfabetização e o letramento dos alunos de 2º ano do Ensino Fundamental, consideramos essencial à realização dessas práticas e de formação continuada de professores, para que haja um estudo aprofundado e a execução do processo de forma eficaz.

No processo de fundamentação teórica deste artigo em todos os momentos houve reflexões sobre a interdisciplinaridade como uma ferramenta essencial, capaz de promover a união entre os diferentes componentes curriculares, levando em consideração as inter-relações e os limites para superar os desafios propostos na BNCC, além de ser entendida como uma potencialidade para auxiliar os educadores e as escolas na ressignificação do trabalho pedagógico em termos de currículo, de métodos, de objetos do conhecimento, de avaliação e nas formas de organização dos ambientes para a aprendizagem.

Neste contexto o presente artigo precisa ser entendido como um produto parcial e inacabado, pois se trata de um momento atual da educação brasileira, de inovações e desafios, com uma realidade educacional precária no que tange o processo de alfabetização e letramento das crianças.

Ao lançar o objetivo do estudo, além da pesquisa feita nos livros didáticos que nos trouxe em seus manuais um suporte teórico atual, encontramos diversos referenciais que puderam ancorar nossas ideias, nesse sentido discutir as práticas pedagógicas é essencial, por que independente das competências, habilidades ou dos objetos do conhecimento que deverão está propostos no suporte didático, só será executado de forma eficaz, se forem utilizados de maneira adequada, com práticas inovadoras e significativas para a aprendizagem, portanto, as práticas interdisciplinares são essenciais neste contexto educacional.

A criança precisa compreender o papel social da escrita como um eixo estruturador da alfabetização, sendo o sujeito de seu aprendizado, atribuindo significados à escrita e compreendendo o contexto ao qual está inserida. Os livros didáticos estão sendo utilizados há muitos anos como uma matriz curricular, o que não deveria acontecer, mas nossa realidade é outra, temos uma BNCC, 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. Atualmente nossos livros estão sendo



elaborado com vistas neste documento e deverão ser utilizados nas escolas como um meio e não um fim pedagógico, de maneira responsável e fidedigna ao que está proposto.

Todavia, não é simples colocar neste momento em prática um material atualizado dentro dos princípios da legalidade, sendo que os profissionais da educação ainda estão de certa forma, alheios a situação, precisamos dar esse suporte de formação contínua, e o poder público deverá ofertar essa qualificação para que os nossos resultados e o investimento nesse processo seja eficaz, é na formação que os professores, também tem acesso as informações, aos documentos legais e a atualização das práticas de ensino, além de existir as interações para discutir sobre a educação e os resultados, e assim definirem as intervenções necessárias.

Em síntese é preciso tirar a interdisciplinaridade do papel e praticá-la, ou seja, vivenciá-la, utilizando as diversas ferramentas que temos, de maneira a zelar pela qualidade do alfabetizar letrando e pelo direito de uma formação integral da criança em seus aspectos físicos, social, emocional e cultural, contribuindo para uma aprendizagem significativa dentro do contexto escolar.

Diante de tudo que foi exposto, compreende-se que educação de qualidade deve ser promovida com responsabilidade e zelo, seguindo os princípios legais, didáticos, pedagógicos e humanos. Destacamos também que nossos objetivos foram contemplados e responderam aos questionamentos levantados.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. **NBR 6022**: informação e documentação: apresentação de artigo em publicação periódica científica impressa. Rio de Janeiro, 2002.

AZEVEDO, M.A.R ANDRADE, M. F. R. O conhecimento em sala de aula: a organização do ensino numa perspectiva interdisciplinar. *Educar*, Curitiba, n. 30, p.256-271, 2007.

BURANELLO, C. **Novo Pintanguá: Língua Portuguesa**. –1, ed. – São Paulo: Moderna, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.



_____. **LDB: Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, nº 9.394/96. Brasília. Ed. 9 (2014)**

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>> Acesso em: jun. 2017.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização**. Caderno 03/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Gestão Educacional. Brasília: MEC/SEB, 2015.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CASSIANO, C.C. de F. Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares. **História**, São Paulo, v. 23, n.1-2, p.33-48, 2004.

FAZENDA, I. (org.). **Dicionário em construção**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papyrus, p. 31, 1994.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua escrita**. Tradução de Diana Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artmed, 1988.

INEP. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024: Linha de base**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

INEP. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Instituto Nacional De Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Diretoria de Avaliação da Educação Básica. Documentos de referência, Versão 1.0. Brasília-DF, 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, p. 152-153, 1994.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. 14. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MARCHELLI, P. S. Base Nacional Comum Curricular e formação de professores: o foco na organização interdisciplinar do ensino e aprendizagem. **Revista de Estudos de Cultura**. Nº 7, Jan.Abr, 2017. Disponível em <<https://seer.ufs.br/index.php/revec/article/view/6555>> Acesso em: jun. 2017.

MATOS, M.A.; DANNA, M.F. **Ensinando observação: uma introdução**. São Paulo: Edicon, 1986.

MIRANDA, S. R.; LUCA, T. R. de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, v. 24, n. 48, dez., p. 123 – 144, 2004.

MIZUKAMI, M.G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, p.17, 1986.

OLIVEIRA, L. P. de. A prática da leitura na biblioteca e suas relações no processo de **alfabetização** dos alunos da primeira série do ensino fundamental. Trabalho de Conclusão de Curso, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, p.26, 2002.



SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA, M. A. A fetichização do livro didático. **Educação e Realidade**, v. 37, n. 3, set./dez, p. 803-821, 2012.

TOMAZETTI, E. **Estrutura conceitual para a abordagem do significado da interdisciplinaridade: um estudo crítico**. Santa Maria: UFSM, 1998.

TRINDADE, D. F. Interdisciplinaridade: um novo olhar sobre as ciências. In: FAZENDA, Ivani (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, p. 73, 2008.



CAPÍTULO 29

O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARTICIPATIVA

Andréa Pereira de Oliveira Alves
Líbia Raquel Gomes Vicente Ribeiro
Tatiane Araujo de Melo

RESUMO

A primeira infância é uma fase crucial para o desenvolvimento da criança, principalmente os relacionados ao esquema da aprendizagem. Neste sentido, a Educação Infantil é uma etapa da Educação Básica que requer um aprofundamento do debate acerca das práticas de letramento para o processo de desenvolvimento integral das crianças. Nesse intuito o objeto dessa pesquisa é o letramento, sendo delimitado na análise das práticas pedagógicas de letramento de professores da Educação Infantil. A pesquisa se justifica por motivos pessoais, acadêmicos, profissionais e sociais. As autoras são formadas em pedagogia e consideram importante a análise das práticas de letramento utilizadas pelos professores da Educação Infantil. O problema da pesquisa se apresenta por “Quais práticas pedagógicas de letramento podem ser utilizadas pelos professores da Educação Infantil e quais as relações da família nesse processo de desenvolvimento infantil?”. O objetivo geral foi apresentar as práticas pedagógicas de letramento que podem ser utilizadas pelos professores da Educação Infantil e as relações da família nesse processo de desenvolvimento infantil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratório-analítica e teórica. Teórica sendo bibliográfica tendo como embasamento os autores Carvalho (2015), Soares (2003, 2020), Oliveira (2011), Hoffmann (2017) entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento. Educação Infantil. Participação da família. Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

As crianças, mesmo muito novas, já fazem tentativas de leitura e escrita no convívio com suas famílias. Neste âmbito, os adultos podem proporcionar oportunidades para as crianças se envolverem em práticas letradas para o desenvolvimento de novas aprendizagens. No contexto da Educação Infantil, a prática pedagógica do professor requer uma reflexão crítica sobre a participação da família no processo de letramento das crianças. O objeto dessa pesquisa é o letramento. Delimitado na análise das práticas pedagógicas de letramento de professores da Educação Infantil.

A Educação Infantil é uma etapa da Educação Básica que requer um aprofundamento do debate acerca das práticas de letramento para o processo de desenvolvimento integral das crianças pequenas de 0 a 5 anos. Nesse contexto, a participação da família é essencial para o pleno desenvolvimento da aquisição da linguagem na criança, que é proporcionada pela



convivência social e histórica, proveniente das interações da criança com parceiros linguísticos de seu ambiente. A intencionalidade do professor da Educação Infantil é essencial para proporcionar experiências de práticas letradas capazes de influenciar o desenvolvimento das crianças, especialmente aquelas que possam estar em desvantagem sociocultural.

A presente pesquisa se justifica por motivos pessoais, acadêmicos, profissionais e sociais. As autoras são formadas em pedagogia e consideram importante a análise das práticas de letramento utilizadas pelos professores da Educação Infantil, bem como as relações no desenvolvimento deste processo com a família. Os professores por meio de práticas letradas podem desenvolver atividades em parceria com os pais compartilhando experiências de aprendizagem, que ajudam fortalecer um vínculo de afetividade com as crianças e suas famílias, como recurso privilegiado do desenvolvimento infantil.

As crianças, na etapa da Educação Infantil, encontram-se no período de desenvolvimento de diferentes capacidades comunicativas e cognitivas, sendo assim, a leitura de diferentes tipos de texto do contexto social em que a criança está inserida, nesse período, é essencial para enriquecer as experiências culturais, sociais e históricas, tanto em suas vivências no ambiente escolar, quanto em suas relações familiares, ampliando gradativamente o seu vocabulário que interfere na formação de um indivíduo letrado que valoriza suas relações sociais, visto que a interação social é um componente determinante para promoção da aprendizagem e do desenvolvimento infantil.

Diante do exposto, o problema da pesquisa se alicerçou por “Quais práticas pedagógicas de letramento podem ser utilizadas pelos professores da Educação Infantil e quais as relações da família nesse processo de desenvolvimento infantil?”. Dessa forma, o objetivo geral é apresentar as práticas pedagógicas de letramento que podem ser utilizadas pelos professores da Educação Infantil e as relações da família nesse processo de desenvolvimento infantil. Para alcançar o objetivo geral, os objetivos específicos se estruturaram por discutir a importância do letramento na Educação Infantil; apresentar práticas pedagógicas de letramento na Educação Infantil e a importância da parceria familiar e analisar as práticas pedagógicas de letramento utilizadas pelos professores da Educação Infantil e as relações no desenvolvimento deste processo com a família.

Seguindo essa temática, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratório-analítica e teórica. Teórica sendo bibliográfica tendo como embasamento os autores Carvalho (2015), Soares (2003, 2020), Oliveira (2011), Hoffmann (2017) entre outros, que apresentam



de forma fundamentada uma visão mais completa sobre o desenvolvimento de práticas letradas na criança da Educação Infantil, propondo um novo olhar sobre a criança, sua formação e processos de aprendizagem.

IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O debate de propostas de letramento na Educação Infantil é um objeto de incessante dúvida na área educacional brasileira. Para melhor discussão dessa temática é relevante mencionar que no início dos anos de 1980, pesquisadores desta etapa de ensino já evidenciavam em suas obras a possibilidade e a importância da presença da alfabetização e do letramento nas instituições de educação infantil. Na presente pesquisa será enfatizado o processo de letramento, mas a alfabetização complementa esse processo, pois são indissociáveis.

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2020, p. 27).

As atividades de alfabetização e letramento na Educação Infantil podem desenvolver-se de forma integrada. Caso sejam desenvolvidas de forma dissociada, a criança certamente terá uma visão restrita do mundo da escrita. O processo inicial será sempre o letramento, por ser um instrumento capaz de envolver as crianças em práticas e usos da língua escrita nos meios de comunicação e interação. Desta forma, “na educação infantil, tanto devem estar presentes atividades de introdução da criança ao sistema alfabético e suas convenções – alfabetização – quanto devem estar presentes as práticas de uso social da leitura e da escrita – letramento” (SOARES, 2003, p. 140). Nesse sentido, é importante reconhecer o contexto cultural em que a criança está inserida, envolvida por práticas letradas, sendo assim, desde cedo, elas já demonstram interesse em ampliar seu convívio com a escrita.

A educação infantil é um espaço propício para ampliar esse convívio com a escrita e o interesse que as crianças demonstram por esse processo, que pode acontecer de forma lúdica e prazerosa. O conhecimento adquirido, pelas crianças, nesse processo será contextualizado e compreendido segundo a função que ocupam socialmente. Os bebês, crianças bem pequenas e crianças, hoje em dia manuseiam livros, olham ilustrações, brincam com letras, exploram os



livros, olham as páginas, como se realizassem leitura, tornando assim, pequenos leitores. Dessa forma, é importante entender de forma embasada o termo letramento, que complementa a alfabetização, relacionando a diferentes capacidades que envolvem práticas sociais de leitura e escrita.

Capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler e escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (SOARES, 2020, p. 27).

Este é um conceito bem amplo de letramento que pode ser adaptado a Educação Infantil enfatizando a imersão no mundo imaginário da leitura e da escrita, no processo dinâmico que garante uma diversão na apreciação de diferentes tipos de textos. Neste contexto, o processo de letramento não ocorre somente na escola. Os espaços frequentados, os objetos e livros acessados no cotidiano, a convivência com crianças e adultos, também são agências e agentes de letramento. Essas agências podem ser amplamente trabalhadas pelos professores nas turmas de Educação Infantil, adaptando as propostas de letramento as idades e contextos sociais das crianças atendidas.

Partindo dessa premissa, pode-se constatar que muito antes da criança pegar um lápis, conhecer as letras e as formas de escrever, o letramento já está inserido na vida dela, através de suas vivências cotidianas com a família, com a sociedade ou com seus pares, as crianças participam dos processos de letramento de maneira intensa, através de situações diversificadas e no contato com materiais escritos em lugares diversos e de formas variadas. Em consonância com esses argumentos Soares (2020, p. 32) evidencia que letramento se conceitua como elementos interligados, pois “são várias e heterogêneas as práticas sociais que envolvem a escrita em diferentes contextos – na família, no trabalho, na igreja, nas mídias impressas ou digitais, em grupos sociais com diferentes valores e comportamentos de interação”.



Com base nos argumentos da autora pode-se dizer que o letramento é um evento que valoriza as características sociais, culturais e históricas da aquisição de um sistema de escrita por um grupo social. Dessa forma, todo tipo de expressão social, cultural e histórica pode-se chamar de letramento. No simples fato de ouvir músicas, cantar cantigas de roda, contar e recontar histórias e participar de brincadeiras na rua, as crianças ao vivenciar essas situações, estão construindo o seu repertório linguístico de forma significativa e atraente.

Crianças pequenas são permanentemente ativas, explorando incessantemente o seu entorno e extremamente curiosas sobre todas as coisas. Aprendem pela sua incessante exploração do mundo exterior, pela interação com os adultos e as outras crianças, mas gradativamente, ou seja, na dependência de suas possibilidades a cada etapa (HOFFMANN, 2017, p. 40).

Em função disso, na interação e na exploração do mundo ao seu redor as crianças desenvolvem sua linguagem de acordo com suas experiências individuais. Desse modo, as crianças têm a necessidade de estarem próximas às pessoas, interagindo e aprendendo com elas, ouvindo e sendo ouvidas, participando ativamente de seu ambiente social. Tais interações e comunicações proporcionam a elas, além da segurança para se expressar, a descoberta de diferentes gêneros culturais, que são práticas de letramento necessários ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

A construção social dos conhecimentos em ambientes socioculturais específicos depende assim da comunidade de intercâmbio à qual pertence o aprendiz e dos ambientes de aprendizagem criados como recurso para a aprendizagem. Nesses ambientes, tempos, espaços e atividades definem práticas sociais que trabalham diferentes competências ou instituem ritos de formação de habilidades e atitudes julgadas básicas para o desenvolvimento social das novas gerações (OLIVEIRA, 2011, p. 156).

A partir dessa reflexão pode-se dizer que a construção dos conhecimentos linguísticos, na criança está relacionada aos ambientes socioculturais no qual ela convive. As práticas sociais que definem as propostas de letramento favorecem de forma significativa o desenvolvimento social das crianças. Neste sentido, aprender uma língua não é apenas aprender letras, palavras, mas é também entender os significados que expressam as diferentes formas como as pessoas vivem, interpretam e representam a realidade.

A escrita se faz presente de diversas formas, cumprindo diversas funções. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) “A educação infantil, ao



promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças” (BRASIL, 1998, p. 117). Essas propostas de atividades contribuem com a formação integral do indivíduo, pois desenvolve na criança capacidades cognitivas de escuta, fala, leitura e escrita que são essenciais em seu processo de desenvolvimento.

Diante da discussão elencada, torna-se evidente que quando a criança vive em ambientes em que a escrita se faz presente, maior será seu interesse em compreender e dominar o sistema escrito. No entanto, existem crianças que não possuem acesso ao universo escrito, nesse caso, cabe à escola proporcionar esse contato, oferecendo as crianças um espaço diversificado para vivenciarem de forma lúdica situações variadas de leitura. Neste universo letrado, ouvir e discutir textos com adultos podem ajudar as crianças a estabelecerem conexões entre a linguagem oral e as estruturas do texto escrito, facilitando o processo de aprendizagem da escrita e da leitura para o exercício da cidadania.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A IMPORTÂNCIA DA PARCERIA FAMILIAR

A Educação Infantil é uma etapa fundamental do desenvolvimento integral das crianças. Nessa fase, as crianças interagem com seus pais ou familiares em situações de escrita e leitura, quando brincam com palavras, apreciam a leitura de histórias e manuseiam material escrito estão potencializando as práticas de letramento. O desenvolvimento de experiências letradas no contexto familiar torna-se uma estratégia essencial para a aprendizagem da leitura e da escrita ao longo de sua trajetória educacional.

[...] as crianças convivem com a escrita – umas, mais, outras, menos, dependendo da camada social a que pertençam, mas *todas* convivem – muito antes de chegar ao ensino fundamental, e antes mesmo de chegar a instituições de educação infantil, e nessa convivência vão construindo sua alfabetização e seu letramento: seu conceito de língua escrita, das funções do ler e do escrever, seu conhecimento de letras e números, a diferenciação entre gêneros e portadores de textos – as informações que veem os adultos buscarem em rótulos, as histórias que lhes são lidas em um livro, em uma revista, os bilhetes que as pessoas escrevem ou leem... Além de conceitos e conhecimentos, as crianças vão também construindo, em seu contexto social e familiar, interesse pela leitura e pela escrita e desejo de acesso ao mundo da escrita (SOARES, 2003, p. 139).



Diante disso, o trabalho colaborativo entre professores e as famílias pode ser um elemento essencial para o sucesso no desenvolvimento de práticas letradas nas crianças na Educação Infantil. Se pais e professores valorizarem situações cotidianas do uso da leitura e da escrita, envolvendo as crianças nesses processos de forma planejada e articulada, os resultados desse processo colaborativo podem influenciar positivamente no desenvolvimento da linguagem oral e escrita da criança.

Os pais precisam conhecer e discutir os objetivos da proposta pedagógica e os meios organizados para atingi-los, além de trocar opiniões sobre como o cotidiano escolar se liga a esse plano. Posteriormente, a prática de reunir os pais periodicamente, para informá-los e discutir algumas mudanças a serem feitas no cotidiano das crianças, pode garantir que as famílias apoiem os filhos de forma tranquila nesses períodos, [...] Ao mesmo tempo em que se enraízam nas culturas familiares locais, as estruturas de educação infantil modificam também o contexto cultural de socialização da criança em todos os grupos sociais (OLIVEIRA, 2011, p. 177).

O contexto familiar é um ambiente particularmente favorável ao desenvolvimento do letramento nas crianças. Neste sentido, é importante discutir com os familiares as práticas pedagógicas de letramento que são difundidas na escola, por meio da proposta pedagógica. Para que o processo de letramento ocorra, é preciso, levar em consideração a cultura em que as crianças estão inseridas, adequando-as às produções de diferentes gêneros textuais e à sua utilização social, tendo como estratégia uma linguagem interativa, criativa e desafiadora, abandonando os métodos repetitivos e descontextualizados, por meio de um trabalho colaborativo com os pais.

No intuito de proporcionar uma parceria para o desenvolvimento de diferentes práticas letradas no contexto familiar. É possível realizar, junto aos familiares, as seguintes atividades em casa: leitura de livros de histórias; comentários sobre as histórias lidas; permitir que as crianças auxiliem na escrita de listas, cartas, cartões e mensagens no *whatsapp*; disponibilizar papel, lápis de cera, canetas, lápis e marcadores para que as crianças possam escrever livremente; os pais podem ensinar nomes e sons das letras, bem como escrever junto com as crianças palavras ou nomes, incentivando nas primeiras escritas; viabilizar um número significativo de livros em casa, esta atitude favorece a formação de leitores; exposição das crianças a diferentes formas de materiais impressos; desenvolver nas crianças o gosto pela leitura e estimular a aprendizagem das crianças por meio de jogos didáticos de palavras, letras, sílabas, em consonância com as atividades desenvolvidas pela professora na escola.



Algumas pessoas criam gosto pela leitura pelo exemplo dos familiares, outras, por influência de professores ou por circunstâncias fortuitas de suas histórias de vida. No entanto, a formação de leitores em grande escala, via escola, só ocorrerá se houver uma política de leitura, traduzida na adequada formação de professores-leitores, na oferta abundante de bons e variados materiais escritos, e na instalação de bibliotecas e salas de leitura bem equipadas, dinamizadas por bibliotecários (CARVALHO, 2015, p. 67).

O ambiente na Educação Infantil deve estimular na criança o desejo de querer aprender a ler e a escrever. Prevendo momentos de interação, como cantinho de leitura, para que as crianças fiquem confortáveis e interajam com a leitura. Até mesmo os bebês precisam de momentos de leitura de histórias, são atividades de extrema importância para o desenvolvimento da oralidade. A sala deve ser bem colorida, provida de materiais diversos, com alfabeto fixado nas paredes, cartazes, livros, revistas, exposição dos trabalhos das crianças. Este ambiente pode ser preparado com atividades permanentes, projetos com assuntos variados do interesse das crianças e uma sequência didática, pensada de maneira que supra e respeite os diferentes níveis de dificuldade das crianças.

A leitura frequente de histórias para crianças é, sem dúvida, a principal e indispensável atividade de letramento na educação infantil. Se adequadamente desenvolvida, essa atividade conduz a criança, desde muito pequena, a conhecimentos e habilidades fundamentais para sua plena inserção no mundo da escrita (SOARES, 2003, p. 143).

Essa familiaridade das crianças com o mundo dos textos proporciona maior interação com a sociedade letrada. Muitas são as formas de inserção das crianças de Educação Infantil no mundo letrado. A leitura de livros infantis, além de aproximar as crianças do mundo letrado, também alimentam o imaginário e incorpora essas experiências à brincadeira, ao desenho e às histórias que todos gostam de ouvir e contar. Segundo Soares (2003, p. 143) “na educação infantil a criança pode e deve ser introduzida a diferentes gêneros, diferentes portadores de textos, e pode levá-la a identificar o objetivo de cada gênero, o leitor a que se destina, o modo específico de ler cada gênero.”.

Neste contexto do universo literário de extrema importância na formação de futuros leitores, a aquisição da linguagem pela criança passa a ser compreendida como situações de expressão, comunicação e registro de experiências, conectando a leitura e a escrita ao mundo real da criança, sem desconectar das experiências sociais, culturais e históricas que estão interligadas ao pleno desenvolvimento do indivíduo. O ensino de práticas de letramento, pode



ser entendido como prática de um sujeito agindo sobre o mundo de forma a compreendê-lo e transformá-lo.

O cenário da Educação Infantil deve se constituir em um ambiente de brincadeiras, alegre, desafiador, espontâneo, no sentido de favorecer a exploração livre dos objetos, da vivência de situações adequadas ao tempo da criança, no qual ela possa escolher brinquedos ou parceiros, num ritmo próprio, mesmo que diferente de outras, sem pressões ou expectativas dos adultos a serem cumpridas. Nesse espaço, o papel dos professores é o de ampará-las, de conversar com elas, de dar-lhes todo afeto e orientação necessários, organizando e propondo ricas oportunidades de aprendizagem (HOFFMANN, 2017, p. 73).

Um cenário educativo constituído nessa perspectiva pode favorecer um espaço pedagógico desafiador em que as crianças têm a oportunidade de manusear de forma espontânea diferentes materiais pedagógicos. Essas propostas de atividades é um incentivo para conhecer o mundo letrado. Por meio de leituras, cantigas de rodas, brincadeiras, as crianças podem ser capazes de estabelecerem relações, assumindo uma posição crítica, com condições de confrontar ideias e fazer as suas escolhas.

Dada a comprovada importância da família no processo de aquisição de práticas letradas, principalmente no período da Educação Infantil, torna-se necessário possibilitar as condições favoráveis de aprendizagem e desenvolvimento do letramento no contexto familiar, promovendo a articulação entre a família e a escola para o estabelecimento de estratégias potencializadas de práticas letradas fundamentais para o desempenho futuro das crianças. Essa articulação entre família e escola pode ser proporcionada, por meio de encontros pedagógicos com a família, organizados pelos professores da Educação Infantil sobre as práticas de letramentos que podem ser realizadas com as crianças, além da apresentação dos pesquisadores que fundamentam essas práticas, demonstrando a família que a escola desenvolve suas propostas de trabalho com embasamento teórico e prático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude dos fatos mencionados na presente pesquisa é possível inferir que o contexto da Educação Infantil requer um aprofundamento crítico sobre a participação da família no processo de letramento das crianças. De fato, a família é precursora do desenvolvimento de práticas letradas na criança. O enfoque apresentado na presente pesquisa revela que os professores podem promover parcerias com as famílias, buscando fortalecer um vínculo de afetividade que possa desenvolver competências de escrita e oralidade nos mais novos.



O letramento é o objeto de investigação da presente pesquisa, no entanto é relevante mencionar que o processo de alfabetização está intrinsecamente vinculado ao termo letramento, que envolve o convívio com práticas sociais de leitura e escrita. Na Educação Infantil esse convívio deve acontecer de forma lúdica e prazerosa. Desde pequenas, as crianças, por meio de suas vivências cotidianas com a família, com a sociedade ou com seus pares, participam dos processos de letramento de maneira intensa, no contato com diferentes tipos de materiais escritos e no passeio em lugares diversos, em que diferentes formatos de textos se fazem presentes, o que facilita a compreensão do sistema alfabético da escrita.

Considerando a importância da família no desenvolvimento de práticas letradas na Educação Infantil, diferentes pesquisadores apoiam a ideia de que as práticas letradas podem ser potencializadas e aprimoradas quando existe um envolvimento familiar nesse processo de aprendizagem que permite o desenvolvimento de atividades de alfabetização e, principalmente de letramento com atividades formais e de entretenimento, que quando bem estruturadas e planejadas pelos professores em parceria com a família, por meio da disponibilização de recursos materiais em casa e com o comportamento letrado do contexto familiar, torna-se possível a criação de condições favoráveis de aprendizagem da linguagem oral e escrita pelas crianças de forma significativa.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2022.
- CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. 12. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015. 144 p.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 21. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017. 152 p.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção docência em formação).
- SOARES, Magda Becker. **Alfalettrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p.
- SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003. 192 p.

CAPÍTULO 30

EDUCAÇÃO INFANTIL EM ABORDAGEM: O PROCESSO HISTÓRICO E SEUS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Abraão Danziger de Matos

RESUMO

O objetivo principal deste estudo é analisar criticamente a trajetória histórica das instituições de acolhimento de crianças e discutir os avanços e retrocessos dessa abordagem da educação no Brasil. Sabemos que o presente estudo, ao priorizar a investigação de movimentos passados, nos faz entender os reptos que surgem na sociedade contemporânea, principalmente no que diz respeito ao comportamento docente dos professores que atuam neste nível de ensino. Para a sua evolução, optou-se por um estudo bibliográfico baseado em uma abordagem histórica, considerando que por meio dele é possível compreender as origens das primeiras instituições de acolhimento infantil na Europa e suas diferentes funções na história até sua disseminação, outros continentes. Vale ressaltar que as funções das escolas infantis brasileiras mudaram de forma diferenciada ao longo do tempo, passando de assistencialista, tutela e privação cultural a funções educacionais. Os achados mostram que no decorrer dos anos, a legislação avançou significativamente ao reconhecer a criança como cidadã que é dotada de direitos, incluindo o direito a educação de desde o nascimento.

PALAVRAS CHAVE: Educação Infantil. História. Evolução.

INTRODUÇÃO

O lugar da criança brasileira na política pública de educação é o de sujeitos históricos, protagonistas e cidadãos, com direito à educação desde o nascimento, de forma globalmente harmoniosa, física, social, emocional e cognitivamente. A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, que todo cidadão brasileiro tem direito a receber e o Estado é obrigado a garantir sem exceção ou discriminação. Este estudo resgata os traços mais relevantes dessa história em que, ao longo do tempo, instituições e pessoas contribuíram com ideias, fizeram planos, fizeram leis e decretos, fundaram instituições públicas e privadas e desenvolveram práticas sociais e assistenciais.

Vemos como, passo a passo, um caminho pode ser construído para ajudar as crianças a compreender suas realidades históricas, sociais, culturais, políticas, econômicas e circunstâncias específicas para atender às suas necessidades e, finalmente, chegar a uma política pública precoce. um direito da criança e uma obrigação do Estado, da sociedade e da família - um direito que deve ter prioridade absoluta. Além dos aspectos construtivos dos marcos legais e das políticas públicas de educação infantil, é importante – talvez mais valioso – entender como



o conceito de criança e infância se estruturou ao longo da história. Em última análise, leis e políticas são meios e ferramentas de ação; crianças são pessoas e sujeitos. Entre eles estão as razões e a importância da legislação e da prática administrativa. É preciso encontrá-los em suas identidades, ser parceiros em suas trajetórias de vida, compreendê-los como construtores de nossa sociedade.

Historicamente, a educação das crianças era responsabilidade exclusiva das famílias, pois elas participam das tradições e aprendem as normas e regras de suas culturas no processo de convivência com adultos e outras crianças. Na sociedade contemporânea, as crianças, por sua vez, têm a oportunidade de participar de ambientes sociais e de conviver e conhecer sua cultura por meio de diferentes interações com seus pares. Dessa forma, este artigo tem como objetivo traçar a trajetória histórica da educação infantil no Brasil, analisar criticamente os avanços e retrocessos dessa abordagem da educação e apontar os desafios enfrentados na busca pela qualidade na organização dessas instituições de ensino.

O estudo faz sentido porque, apesar dos inúmeros avanços tecnológicos, das contribuições científicas ao longo dos anos e da legislação brasileira dar passos significativos no direito das crianças à educação de qualidade desde o nascimento, a realidade condena muitas leis nas escolas e no cotidiano das crianças.

DESENVOLVIMENTO

Na transição do feudalismo para o capitalismo, do modo de produção doméstico para o sistema fabril, as máquinas substituíram as ferramentas e o poder substituiu o poder humano, resultando na reorganização de toda a sociedade. O enorme impacto da Revolução Industrial colocou toda a classe trabalhadora sob o domínio de fábricas e máquinas. Assim, a revolução possibilitou que as mulheres ingressassem em massa no mercado de trabalho, mudando a forma como as famílias cuidavam e educavam seus filhos. Ao discutir a apropriação do trabalho suplementar pelo capital, Marx (1986) enfatizou que as máquinas poderiam empregar trabalhadores sem força muscular e membros mais flexíveis, o que possibilitava ao capital absorver mulheres e crianças nas fábricas.

A máquina estabeleceu um meio de diversificação da classe trabalhadora, colocando todos os membros da família trabalhadora na fábrica, independentemente de sexo e idade. Se antes disso o trabalhador vende apenas seu trabalho, ele começa a vender o trabalho de sua esposa e filhos. De fato, apesar do aumento significativo do número de trabalhadores, a parte masculina do trabalho foi substituída por mulheres e crianças, pois a lei fabril exigia dois turnos:



um turno de seis horas e um turno de quatro horas, ou cada, apenas cinco horas. Mas os pais não querem vender o emprego de meio período do filho, é mais barato do que vender o emprego de tempo integral do filho, mesmo que as condições de trabalho sejam terríveis.

O surgimento da indústria moderna mudou profundamente a estrutura social da época e modificou os hábitos e costumes das famílias. Mãe trabalhadora sem-teto, usando as obras de mães mercenárias conhecidas. Quando essas pessoas optam por não trabalhar nas fábricas, vendem seus serviços para abrigar e cuidar dos filhos de outras mulheres. À medida que os pais se envolveram cada vez mais em fábricas, fundições e minas de carvão, surgiram outras formas de arranjos mais formais de cuidados infantis. Eles eram organizados por mulheres da comunidade que, na verdade, não tinham orientação pedagógica formal, mas empregavam atividades de canto e recitação de orações (RIZZO, 2003). No trabalho desses voluntários, são intensificadas as atividades relacionadas ao desenvolvimento de bons hábitos de conduta e à internalização de regras morais.

Segundo o autor, as famílias pobres preocupam-se com a sobrevivência, por isso o abuso infantil e o desprezo tornam-se as regras e costumes da sociedade como um todo. Os males da infância tornaram-se tão difundidos que, por causas de caridade, alguns decidiram assumir a tarefa de acolher crianças indefesas nas ruas. A sociedade aplaude porque todo mundo quer ver a bagunça e a sujeira das crianças abandonadas nas ruas limpas.

As primeiras instituições na Europa e nos EUA visavam cuidar e proteger as crianças enquanto as mães iriam trabalhar. Dessa forma, sua origem e expansão como instituição de acolhimento de crianças está vinculada à transição da família de extensa para núcleo. Segundo Didonet (2001), originou-se na sociedade ocidental e se baseia na tríade: mulher-trabalho-criança.

Historicamente, a própria literatura descreve o jardim de infância como uma instituição de ensino especializada que, desde suas origens, deu pouca atenção ao cuidado físico das crianças. Vale ressaltar, no entanto, que o primeiro jardim de infância, criado por Froebel em Blankenburg em meados da década de 1840, preocupou-se não apenas com a educação e o cuidado das crianças, mas também com a transformação das estruturas familiares para que as famílias pudessem cuidar melhor das crianças. A partir da segunda metade do século XIX, a primeira infância é formada basicamente a partir da creche e do jardim de infância juntos. Outros métodos de educação são absorvidos como modelos em diferentes países. No Brasil, as



creches foram criadas com função totalmente auxiliar, o que diferencia a instituição de outras instituições criadas em países europeus e norte-americanos, com o objetivo de ensinar.

No Brasil, creches, asilos e orfanatos começaram porque as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas precisavam de ajuda. Essas instituições começaram com um propósito altruísta, para ajudar mulheres e crianças necessitadas. Outra razão pela qual essas instituições começaram foi porque as mulheres da alta sociedade estavam tentando esconder a vergonha de ter um filho ilegítimo ajudando órfãos abandonados. Em uma sociedade patriarcal, essas instituições começaram a criar uma solução para os problemas dos homens (ou seja, serem responsáveis pela paternidade).

Muitos são os fatores que levaram as pessoas da sociedade, incluindo líderes religiosos, empresários e educadores, a considerar a criação de um espaço de cuidado infantil que extravasasse a unidade familiar. Esses indivíduos estavam preocupados com a alta taxa de mortalidade infantil, desnutrição e o número de acidentes domésticos no domicílio. Ao longo dos anos, creches foram criadas para atender crianças de classes socioeconômicas mais baixas. Uma das instituições de acolhimento infantil mais antigas do Brasil foi a roda dos expostos ou excluídos, que começou antes da criação das creches.

O termo casa ou instituição de misericórdia originou-se de um dispositivo onde mães ou outros membros da família podiam colocar seu bebê. O dispositivo era um cilindro que foi dividido ao meio por uma parede e fixado na janela da casa ou instituição de caridade. Quando o bebê era colocado na roda, ele girava e puxava um barbante, deixando todos saberem que a criança havia acabado de ser abandonada ali. A roda continuou girando, alertando que a mãe da criança não estava disposta a cuidar dele, preservando sua identidade. Enquanto as organizações governamentais originalmente não criaram muitas creches, os grupos filantrópicos sim.

Ao longo dos anos, foram muitos os conflitos à medida que os movimentos trabalhistas ganharam força nas cidades mais industrializadas do Brasil. O motivo é a entrada de mão de obra feminina no mercado, o início da industrialização no país e a chegada de imigrantes europeus ao Brasil. Os movimentos trabalhistas começaram a se organizar para exigir melhores condições de trabalho, entre as quais a criação de creches e centros de educação para seus filhos.

O resultado desse movimento levou ao aumento do número de instituições mantidas e geridas pelo governo. Essas instituições ganharam um enfoque diferente, passando a ser vistas como direitos de todas as mulheres trabalhadoras e um movimento baseado na teoria da



privação cultural. Kramer (1995, p. 24), ao discorrer sobre esse tema, enfatizou que o discurso do poder público, para proteger o cuidado às crianças carentes, parte de uma certa concepção de infância, pois reconhece que a é homogeneização.

A ideia é que as crianças das classes sociais dominantes sejam consideradas “[...] carentes, falhos e inferiores porque não atendem aos padrões estabelecidos; essas crianças carentes culturalmente carecerão de certas coisas que deveriam ser incutidas nelas, qualidade ou conteúdo”. Por esta razão, para superar as deficiências de saúde e nutricionais, bem como as deficiências escolares, diferentes propostas têm sido feitas para sanar essas deficiências. Nessa perspectiva, argumentam os autores, a educação pré-escolar será um motor de mudança social, pois possibilitará a democratização das oportunidades educacionais. Enquanto as instituições públicas atendem as crianças nas turmas mais procuradas, a assessoria das instituições privadas é de natureza didática, funcionando em regime de meio período, com ênfase na socialização e preparação para o ensino regular.

Vale ressaltar que crianças de diferentes classes sociais são colocadas em diferentes contextos de desenvolvimento, pois enquanto crianças de classes desfavorecidas são auxiliadas por conselhos de trabalho que partem de ideias de carência e insuficiência, pessoas mais ricas de classes sociais mais crianças com criatividade e habilidades sociais (KRAMER, 1995). Considerando o cuidado de todas as crianças, independentemente de sua classe social, iniciou-se o processo de regulamentação desse trabalho dentro da legislação. Verifica-se que até meados dos anos setenta, pouco se fez em termos de legislação para garantir este nível de ensino.

Na década de 1980, diversos setores da sociedade, como ONGs, pesquisadores da área infantil, academia, civis e outros, se uniram para conscientizar sobre os direitos das crianças à educação de qualidade. desde o nascimento. Historicamente, o direito da criança à educação foi legislado por quase um século até que a Carta Constitucional de 1988 efetivamente reconheceu esse direito. Segundo Bittar (2003, p. 30), os esforços coletivos dos ministérios visavam assegurar que na Constituição “[...] os princípios e obrigações do Estado para com as crianças”. Assim, é possível sensibilizar a maioria dos parlamentares e garantir o direito da criança à educação na constituição brasileira.

A Constituição dá uma valiosa contribuição na garantia de nossos direitos, pois é fruto de ampla discussão e participação dos cidadãos e do poder público, “[...] Brasil” (LEITE



FILHO, 2001). Segundo Ferreira (2000), a Lei é mais do que um simples instrumento jurídico, pois incorpora a criança e ao adolescente ao mundo dos direitos humanos.

O ECA estabeleceu um sistema de formulação e revisão de políticas públicas para a infância em um esforço para prevenir excessos, desvios de fundos e violações dos direitos da criança. Também lança as bases para uma nova maneira de olhar para as crianças: uma criança que tem o direito de ser criança. O direito de amar, o direito de brincar, o direito de querer, o direito de não querer, o direito de saber, o direito de sonhar. Isso significa que eles são participantes de seu próprio desenvolvimento.

Barreto (1998) destaca que, apesar dos avanços na legislação que reconhece a educação infantil nos primeiros anos de vida, também é importante levar em conta os inúmeros desafios para a efetivação desse direito, que podem ser resumidos em duas questões principais: Acessibilidade e qualidade de atendimento. Quanto ao acesso, os autores ressaltam que apesar da significativa expansão dos serviços de creche nas últimas décadas, o acesso das crianças às creches deixa algumas lacunas, principalmente porque as crianças de famílias de baixa renda têm mais oportunidades. Famílias de baixa renda com maior nível socioeconômico.

Com base na legislação vigente e no processo histórico que acompanha a trajetória das instituições de acolhimento, seja creche ou pré-escola, o Ministério da Educação definiu em 2006 como a Política Nacional de Educação Infantil, com base nos documentos de 1994 e 1995 já citados acima, as diretrizes, metas, objetivos e estratégias para os níveis educacionais. Para os profissionais que trabalham com essa faixa etária, é preciso enfatizar que, devido às novas exigências impostas pela lei, é necessária uma sólida formação inicial e atualização contínua dos serviços. Para crianças pequenas, a realidade mostra que ambos os tipos de treinamento estão entre as variáveis mais influentes.

Kishimoto (2002) destacou essa preocupação ao lidar com avanços e retrocessos na formação dos profissionais da primeira infância, pois um dos problemas encontrados na configuração curricular dos profissionais da primeira infância é o currículo para formação de professores no Brasil refere-se à falta de clareza sobre os perfis profissionais daqueles que irão trabalhar com crianças pequenas. A crítica mais comum é a natureza disciplinar do currículo, pois o conteúdo é organizado por disciplinas, dificultando qualquer possibilidade de reforma. De fato, a formação de professores realizada nas universidades é organizada em áreas disciplinares, criando tradições e feudos, em que "[...] certos campos do conhecimento têm



precedência sobre outros: em alguns campos, história e filosofia, sociologia e antropologia ou organização conhecimento, etc.” (KISHIMOTO, 2002, p. 108).

Para tanto, Barreto (1998) destaca que a formação de professores é considerada um dos fatores mais importantes na promoção de padrões de qualidade educacional, independentemente do grau ou da forma. Ressalta também que, embora a chamada educação continuada não deva ser descrita como um acidente ou apenas uma ferramenta para suprir deficiências teóricas e práticas de uma formação acadêmica mal feita, é importante que o profissional busque treinamento e atualização na prática. Aprofundando continuamente a experiência científica e cotidiana de sua vida presente e anterior.

É importante que, ao longo de sua carreira docente, eles não apenas participem de cursos de atualização, grupos de estudos relacionados ao ensino presencial, mas, principalmente, que compreendam questões políticas, sociais e econômicas, e compreendam as mudanças na sociedade como um todo. Os achados sugerem que se muitos avanços são previstos na legislação, inversamente, haverá muitos retrocessos na trajetória histórica dessas instituições, pois muitas delas realizam trabalhos mais restritos do ponto de vista prático no cuidado com o corpo.

A alta rotatividade no trabalho, a falta de opções de outros serviços, o baixo índice de assiduidade e os traços de personalidade de cada profissional também podem afetar esse processo. Pesquisas recentes mostraram que a fadiga física em professores pode ser grave porque trabalhar com crianças pequenas requer muitas habilidades físicas e preparação emocional.

A falta de métodos adequados para a realização de todas as atividades, o excesso de escolarização ou alfabetização precoce e a falta de currículos que integrem o cuidado com a educação dos filhos, a autonomia insuficiente sobre a própria ação e a baixa remuneração também são fatores contribuintes. Prevenir uma melhor qualidade de trabalho. Dada a necessidade de uma estrutura curricular aberta e flexível em um ambiente de ensino, é importante enfatizar que o sucesso no trabalho com crianças deve ser enfatizado para que os professores adotem modelos de ensino adequadamente ao longo de suas carreiras. Nessa perspectiva, o currículo não pode ser entendido como um programa individual, mas como um projeto coletivo que deve ser pensado e desenvolvido para o crescimento de professores e crianças.



Discutir questões relacionadas ao trabalho docente nas instituições de educação infantil não é tarefa fácil, pois o cotidiano mostra que os professores têm muitas dificuldades em organizar esse trabalho, principalmente no cotidiano das crianças. De modo geral, a própria literatura, ao abordar essa questão, foca mais um ou outro aspecto do cotidiano da instituição, mas não proporciona aos professores uma visão mais abrangente dos elementos que compõem seu cotidiano de trabalho. No entanto, embora todas essas questões ainda estejam presentes na grande maioria das creches, e apesar da função original ser mais voltada para questões assistenciais, ainda hoje existem muitas dessas questões que evoluíram ao longo dos anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa permite-nos apresentar elementos para pensar a prática docente do desenvolvimento infantil nas escolas e, principalmente, chamar a atenção para as complexidades das relações que ocorrem dentro dessas instituições. Sua consolidação só ocorreu nas últimas décadas devido aos movimentos de luta social e demandas por direitos humanos, incluindo o direito de todas as pessoas a receber uma educação de qualidade desde a mais tenra idade. As duas últimas décadas marcaram um período no Brasil para os direitos da criança, a escolha das famílias em compartilhar a educação com seus filhos e a responsabilidade do Estado em garantir todos esses direitos (Oliveira, 2002).

Ao considerar os desafios apresentados e muitos outros que contribuem para um efetivo respeito ao desenvolvimento e à aprendizagem da primeira infância, parafraseamos as ideias de Bujes (2001), reconhecendo que esse espaço deve ser mais qualificado e, inclusive acolhedor e seguro, também precisa ser um ambiente que estimula a emoção e nutre a sensibilidade, levando em consideração a curiosidade e as habilidades investigativas dos bebês pequenos. Para tanto, nos baseamos nos dez aspectos-chave da educação infantil de qualidade propostos por Zabala (1998, p. 50), segundo o qual “[...] a ordem não importa, pois, as correlações mencionadas em cada Aspecto todas vêm de seu conteúdo, não de sua posição na lista.

Vale ressaltar que a qualidade tem muitas leituras e pode ser analisada de diferentes ângulos. É importante que a educação de qualidade das crianças pequenas seja reconhecida não apenas na legislação e nos documentos oficiais, mas também em toda a sociedade. Afinal, essa abordagem da educação é uma responsabilidade pública e, como tal, deve ser uma prioridade para todos, esse é o nosso maior desafio.



REFERÊNCIAS

- BARRETO, Ângela M. R. Situação atual da educação infantil no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. v. 2. Coordenação Geral de Educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.
- BARRETO, Ângela M. R. A educação infantil no contexto das políticas públicas. Revista Brasileira de Educação – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Rio de Janeiro, Campinas, SP: Autores Associados, n. 24, p. 53-65.
- BITTAR, M; SILVA, J.; MOTA, M. A. C. Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil. In: Educação infantil, política, formação e prática docente. Campo Grande, MS: UCDB, 2003.
- BRANDÃO. Carlos da Fonseca. A educação infantil no Plano Nacional de Educação: a questão da oferta e do atendimento. In: PASCHOAL, Jaqueline. D. (Org.). Trabalho pedagógico na educação infantil. Londrina, PR: Humanidades, 2007. p.77-86.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988, 305 p.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.
- BUJES, Maria Isabel E. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (Org). Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p.13-23.
- DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28.
- FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti (Org.). Os fazeres na educação infantil. São Paulo: Cortez, 2000.
- HADDAD, Lenira. A creche em busca de identidade. São Paulo: Loyola, 1993.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Avanços e retrocessos na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.) Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002. p. 107- 115.
- KRAMER, Sonia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- KUHLMANN JR., Moisés. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). História social da infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 1997. p. 51-76.



MARX, Karl. Divisão do trabalho e manufatura. O Capital. São Paulo: Difel, l. 1, v. 1, 1982. p. 386-422.

ONGARI, Bárbara; MOLINA, Paola. A educadora de creche: construindo suas identidades. Tradução: Fernanda L. Ortale e Ilse Paschoal Moreira. São Paulo: Cortez, 2003.

RIZZO, Gilda. Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ZABALZA, Miguel. A Qualidade em educação infantil. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

CAPÍTULO 31

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA AMÉRICA LATINA E CARIBE

Cristiane Ferreira de Souza Araújo
Paulo Vanderlei Cassanego Júnior
Carla Schwengber Ten Caten
Miguel Angelo Pereira Araújo

RESUMO

A temática que trata das dificuldades de aprendizagem tem sido discutida pela comunidade acadêmica incessantemente, no entanto, apesar de não ser uma problemática nova, trata-se de uma questão não resolvida que necessita de amplo engajamento. Nesse contexto, tem-se como objetivo geral desta pesquisa, analisar o estado da arte na produção científica, cuja temática se estende às dificuldades de aprendizagem nos países que compõem a América Latina e Caribe, segundo as plataformas *Web of Science* e *Scopus*. Com base nos princípios da Revisão Sistemática da Literatura (RSL), explorou-se o *corpus* textual disponível no contexto dos termos “*learning disability*” e “*learning disabilities*”, do levantamento de 18.188 artigos nas bases e por meio da aplicação de filtros de seleção, foram extraídos 217 artigos para o *corpus* desta pesquisa. Para compilar os dados, foram utilizados os softwares: HistCite™, VOSviewer e Iramuteq. Adotou-se a modalidade de análise textual do *corpus* da pesquisa associada aos estudos métricos para contextualizar os indicadores relacionados à produção (autores, países, palavras-chave, evolução temporal e periódicos mais difundidos na temática). Todas contribuíram para a formulação da categorização em aspectos fisiológicos e comportamentais e a lacuna de pesquisa que remete aos aspectos sociais e ambientais não explorados pelos artigos.

PALAVRAS-CHAVE: Dificuldades de aprendizagem; Genética e Biologia; Neurociência; Educação; Psicologia.

INTRODUÇÃO

Na atualidade as discussões sobre educação, principalmente, sobre a qualidade e resultados estão sempre em evidência (STURMER; UMBELINO, 2020). Os principais índices de avaliação demonstram que, mesmo com políticas públicas voltadas para garantir o sucesso na apropriação da leitura e da escrita, a aprendizagem está aquém do desejado para os currículos escolares (IDEB, 2019; STURMER; UMBELINO, 2020; VIANA et al., 2020a; VIANA et al., 2020b).

Rebelo (1993), Cruz (2009) e Vilar (2010), afirmam que o termo dificuldades de aprendizagem pode referir-se, tanto às dificuldades de aprendizagem num sentido geral, resultantes de fatores exteriores ao indivíduo ou inerentes a ele, derivando de situações adversas



à aprendizagem, quanto às dificuldades de aprendizagem específicas, que se situam ao nível cognitivo e neurológico (REBELO, 1993; CRUZ, 2009; VILAR, 2010; SIMÕES, 2020).

Para Simões (2020), os transtornos de dificuldades de aprendizagem apresentam fatores que influenciam sua constituição, como: aspectos sociais, afetivos, e de ordem orgânica, podendo ocorrer ao longo do ciclo vital. Como um fenômeno que afeta a vida dos indivíduos, não sendo atribuível somente à criança, mas também, à adolescentes e adultos (FONSECA, 1995; SIMÕES, 2020). Segundo os autores, a dificuldade de aprendizagem também encontra-se em vários fatores como: fome, desmotivação, falta de estímulo, desestrutura familiar e problemas pessoais (FONSECA, 1995; SIMÕES, 2020).

Viana et al. (2020b) discutem a dificuldade de aprendizagem de crianças disléxicas e o mito do aluno desinteressado, ressaltando que é preciso que os professores de alunos com esse perfil, além de formação adequada, necessitam ter sensibilidade para lidar com a situação, uma vez que, pode implicar em sua reprovação, e, efetivamente, gerar sentimento de culpa e fracasso. Segundo Rocha et al. (2020), torna-se necessária a formação de professores para lidar com a educação inclusiva, assim, esses profissionais podem adquirir conhecimento necessário e ter a oportunidade de desenvolver a sensibilidade em relação a temática de forma abrangente.

Carvalho (2020), afirma que parece não existir um consenso científico sobre o significado do termo “dificuldade de aprendizagem”, contudo, percebe-se que ao reunir diversos estudos sobre o tema, tem-se um entendimento amplo sobre a abrangência e complexidade que o assunto exige, reforçando a importância em desenvolver novos estudos que abordem a temática. Nesse contexto, como forma de compreender o fenômeno apresentado, elaborou-se o seguinte problema de pesquisa: Qual o estado da arte na produção científica sobre a temática dificuldades de aprendizagem nos países que compõem a América Latina e Caribe, segundo as plataformas *Web of Science* e *Scopus*?

Com o intuito de encontrar a solução do problema de pesquisa, definiram-se alguns objetivos norteadores, sendo eles: Analisar o estado da arte na produção científica sobre a temática em questão, além de: a) analisar a produção científica disponível nas plataformas *Web of Science* e *Scopus* sobre o tema “dificuldades de aprendizagem”; b) analisar as redes sociais formadas entre os autores, países e palavras mais representativas na produção científica sobre a temática “dificuldades de aprendizagem”; c) analisar a evolução temporal e periódicos mais difundidos sobre a temática “dificuldades de aprendizagem”; e d) estabelecer uma tipologia de



áreas de pesquisa por meio do relacionamento entre as palavras-chave nos estudos que compõem o *corpus* textual.

A fim de atingir o objetivo geral estabelecido e atingir resultados consistentes, pretende-se realizar uma revisão sistemática de literatura – RSL, baseadas nas três leis clássicas da bibliometria: leis de Zipf (1949), Bradford (1953) e Lotka (1926), obedecendo a determinação e rigor do método proposto.

De acordo com Rossini e Santos (2012), o desempenho escolar insatisfatório ou insuficiente tem sido um dos temas mais discutidos e explorados pela literatura científica, sendo possível constatar que, apesar de não ser uma problemática nova, trata-se de uma questão não resolvida. Dessa forma, considera-se necessário a abordagem do tema, não somente pela sua significância, mas também, pela importância de desmistificar inconsistências pré-concebidas pelos docentes em geral.

Para além desta introdução, na seção 2 apresenta-se o referencial teórico, na seção 3 o método e na seção 4 a análise dos resultados, seguida das considerações finais.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

O aprendizado da leitura e da escrita é de grande importância para o desenvolvimento social e emocional do ser humano, ainda assim, alguns indivíduos apresentam dificuldades de aprendizagem (PELITERO; MANFREDI; SCHNECK, 2010).

Para Fonseca (2005), a aprendizagem integra quatro componentes cognitivos essenciais: o input (informação dos sentidos visual, auditivo e tátil-quinestésico), a cognição (processos de atenção, memória, integração, processamento simultâneo e sequencial, compreensão, planificação e auto-regulação), o output (ações como falar, desenhar, ler, escrever, contar ou resolver problemas) e a retroalimentação (repetir, organizar, controlar, realizar).

As dificuldades de aprendizagem, por sua vez, podem surgir em qualquer destes componentes cognitivos, podendo ser consideradas desordens neurológicas que interferem na recepção, processamento ou expressão da informação, caracterizando-se por uma acentuada discrepância entre o potencial e o desempenho escolar da criança (CORREIA; MARTINS, 2005; MELO; RIBEIRO; MARTINS, 2007; VILAR, 2010; PELITERO; MANFREDI; SCHNECK, 2010).

De acordo com Correia e Martins (2005) e Pelitero, Manfredi e Schneck (2010), em uma perspectiva educacional, as dificuldades de aprendizagem refletem uma incapacidade ou



impedimento para a aprendizagem da leitura, da escrita, do cálculo ou para a aquisição de aptidões sociais.

Kirk (1962), afirma que uma dificuldade (ou distúrbio) de aprendizagem refere-se a um atraso, desordem ou retardo do desenvolvimento em um ou mais processos da fala, leitura, escrita, aritmética ou outro resultado escolar do sujeito causado por uma desvantagem psicológica devido a uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios emocional ou comportamental. Para Kirk (1962), ela não é o resultado de retardo mental, privação sensorial ou de fatores culturais e educacionais.

Segundo García Sánchez (2004, p. 127), “a definição mais aceita entre os estudiosos do tema tem sido a de um conjunto heterogêneo de transtornos que se expressa no campo da linguagem, da leitura, da escrita e das habilidades matemáticas, que podem aparecer ao longo do ciclo vital”.

De acordo com Sisto et al. (2012) e Rodrigues, Rodrigues e Melo (2018), a comunidade acadêmica não consegue desenvolver um consenso científico sobre o que significa “dificuldade de aprendizagem”, embora, os autores identifiquem uma recorrência latente: a percepção desses sintomas é tida por pais e professores.

Por ser considerada a mais completa, a definição mais aceita é a apresentada pelo National Joint Committee of Learning Disabilities (NJCLD), proposta por Hammil em 1981 e ratificada em 1990, a seguir:

Dificuldades de aprendizagem é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de distúrbios manifestados por dificuldades significativas na aquisição e uso de ouvir, falar, ler, escrever, raciocinar ou habilidades matemáticas. Esses distúrbios são intrínsecos ao indivíduo, presumivelmente devidos a disfunção do sistema nervoso e pode ocorrer durante toda a vida útil (NATIONAL JOINT COMMITTEE ON LEARNING DISABILITIES, 2021).

As crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam um potencial intelectual dentro ou acima da média, sem perturbações auditivas ou visuais, estão motivadas para aprender e inseridas num processo educativo que se revela eficaz para a maioria (FONSECA, 2005). No entanto, podem apresentar dificuldades em diferentes tipos de aprendizagem: (I) simbólica ou verbal, em competências escolares ou acadêmicas, como ler, escrever e contar; ou (II) não simbólica ou não verbal, em competências psicossociais ou psicomotoras, como orientar-se no espaço, desenhar ou interagir socialmente com o outro (FONSECA, 2005).

Em uma perspectiva neuropsicológica, Salles, Parente e Machado (2004, p. 111) apresentam as dificuldades de aprendizagem como “um conjunto de desordens sistêmicas e



parciais da aprendizagem escolar que surgem como consequência de uma insuficiência funcional de um ou vários sistemas cerebrais”. Para os autores (2004), esses sistemas cerebrais são responsáveis por garantir o surgimento de uma ou várias cadeias interligadas na estrutura psicológica do processo de aprendizagem e a ocorrência de falhas nesse processo resulta em uma aprendizagem deficitária.

Nesse sentido, considerando todas as definições apresentadas anteriormente, pode-se considerar que os baixos desempenhos ou dificuldades na aprendizagem formal manifestadas pelos alunos só podem ser compreendidos quando se considera a pluralidade de variáveis que compõe o processo de ensino aprendizagem (GIMENEZ, 2015). A autora afirma ainda que, esta compreensão permite afirmar que, apesar das dificuldades apresentarem-se no indivíduo, estas não se constituem como um problema único dele, portanto, só podem ser compreendidas quando se olha para todo o processo (GIMENEZ, 2015).

Dessa forma, evidencia-se a necessidade de acompanhar a produção científica sobre o tema, no sentido de compreender as nuances evidenciadas pela teoria, bem como, explorar o universo da produção acadêmica, relacionando escolas de pensamento, organizações, países e sub temáticas abordadas nesses estudos.

METODOLOGIA

Com o intuito de responder ao problema de pesquisa: “Qual o estado da arte na produção científica sobre a temática: dificuldades de aprendizagem nos países que compõem a América Latina e Caribe, segundo as plataformas *Web of Science* e *Scopus*?” pensou-se em buscar evidências na literatura científica que representem a identidade da produção científica dos países latino-americanos e assim realizar uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL).

De acordo com Tranfield et al. (2003); Kitchenham (2004) e Biolchini et al. (2007), a RSL possibilita a identificação, mapeamento e análise das pesquisas relevantes de um problema ou tópico de pesquisa específico, oportunizando discussões com maior propriedade. O processo da RSL é composto por três fases, conhecidas como: Planejamento da Revisão; Condução da Revisão, e Disseminação do Conhecimento (TRANFIELD; DENYER; SMART, 2003).

Compreende-se, na primeira fase, a elaboração do protocolo de pesquisa, como forma de atribuir objetividade às descrições das etapas realizadas. Integram o protocolo de pesquisa, elementos como a pergunta de pesquisa, população e amostra, estratégia adotada para inclusão e exclusão de estudos na RSL (TRANFIELD; DENYER; SMART, 2003).



Contempla-se, na segunda fase, uma busca abrangente e imparcial (Tranfield, Denyer e Smart, 2003), realizada como o auxílio dos operadores de busca, a partir da identificação de palavras-chave, relacionadas aos eixos temáticos definidos para essa pesquisa. Assim, o *corpus* textual desta pesquisa é resultado da combinação de 2 *strings* aplicadas nas bases de dados *Scopus* e *Web of Science*, sendo elas: “*learning disability*” e “*learning disabilities*”. A partir das sintaxes, nas quais estão inseridos os critérios iniciais de seleção: tipo de documento: artigo, limitados ao período de 1945 a 2021 e idioma: inglês. Ao final desta etapa foram encontrados 14.230 artigos na base de dados *Scopus* e 3.958 artigos na *Web of Science*, totalizando 18.188 artigos.

Contudo, após esta seleção filtra-se os artigos pelo nome do país ao qual foram publicados, sendo considerados somente os países que compõem a América Latina e Caribe, em que foram selecionados 264 artigos na base de dados *Scopus* e 41 artigos na *Web of Science*, totalizando 305 artigos.

Na etapa final da seleção, verificou-se a aderência dos artigos no que diz respeito a cada área contextual, com foco na pergunta de pesquisa. Para isto, a seleção envolveu a leitura dos resumos e identificação das palavras-chaves no corpo dos textos. Dessa forma, 217 artigos compuseram a amostra final (*corpus* textual da pesquisa).

A terceira fase dessa revisão busca disseminar os resultados da Revisão Sistemática de Literatura. Esses resultados consistem no agrupamento que visa gerar conhecimento, conforme denotado por Tranfield, Denyer e Smart (2003). Em concordância com o rigor proposto na revisão sistemática a disseminação do conhecimento é conduzida em duas subfases.

A primeira subfase visa fornecer uma análise detalhada das características dos artigos que formam o *corpus* textual da pesquisa, as análises foram realizadas com o auxílio do *software* HistCite, que gera mapas cronológicos de coleções bibliográficas resultantes de buscas por assunto, autor, publicação institucional. (BORNMANN; MARX, 2012).

Já a elaboração da rede de palavras e da nuvem de palavras, foi realizada com o auxílio de 2 (dois) *softwares*, o VOSviewer e o Iramuteq, respectivamente. O software VOSViewer um *software* especificamente projetado para a construção e visualização de mapas bibliométricos, com especial atenção à representação gráfica de tais mapas (JEYASEKAR; SARAVANAN, 2015), já o Iramuteq, permite diferentes formas de análises estatísticas de textos, produzidas a partir de entrevistas, documentos, entre outras (CAMARGO; JUSTO, 2013).



A segunda subfase da terceira etapa consiste em realizar uma análise aprofundada do *corpus* textual, construída por meio da identificação de *clusters* ou categorias de análise que representam temáticas de pesquisa similares encontradas nos 217 artigos.

As categorias emergem da análise do *corpus* textual e são constituídas pautando-se em diferentes grupos. Nesta etapa também é realizada a análise de potenciais variáveis, que podem ser utilizadas para realizar de futuras pesquisas sobre a temática investigada.

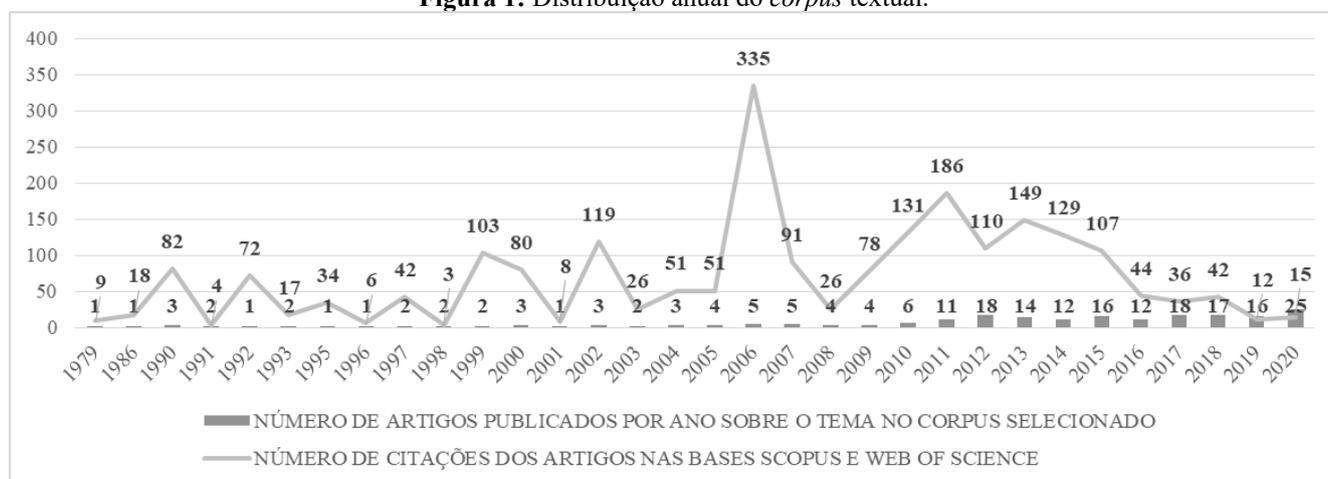
ANÁLISE DOS RESULTADOS

DISTRIBUIÇÃO ANUAL DO *CORPUS* TEXTUAL

Os artigos que compõem o *corpus* textual amostral (217 artigos), abrangem 150 periódicos, 908 autores e coautores, registrados nas bases de dados *Web of Science* e *Scopus*. Na Figura 1 pode-se verificar a distribuição desses artigos ao longo dos anos, em termos de quantidade e tendência. Percebe-se que o intervalo compreendido entre os anos de 1979 e 2010 apresentou uma condição constante, com pouca variação na produção sobre o tema, já de 2011 a 2020, mesmo oscilando, o número de publicações aumentou de 11 em 2011 para 25 em 2020, correspondendo a 73,3% do *corpus* textual.

Dentre esses, destaca-se o artigo publicado no ano de 2006, que obteve o maior pico de toda série temporal, apresentando 287 citações globais nas bases *Web of Science* e *Scopus*, com o trabalho desenvolvido por Shaw-Smith, Pittman, Willatt, Martin, Rickman L, et al. (2006), intitulado como *Microdeletion encompassing MAPT at chromosome 17q21.3 is associated with developmental delay and learning disability*, v.38, n. 9, p.1032-1037, 2006, publicado no *Journal Nature Genetics / SJR 19.8, h-index de 550*.

Figura 1: Distribuição anual do *corpus* textual.



Fonte: elaborado pelos autores no *software* Histcite (2021).



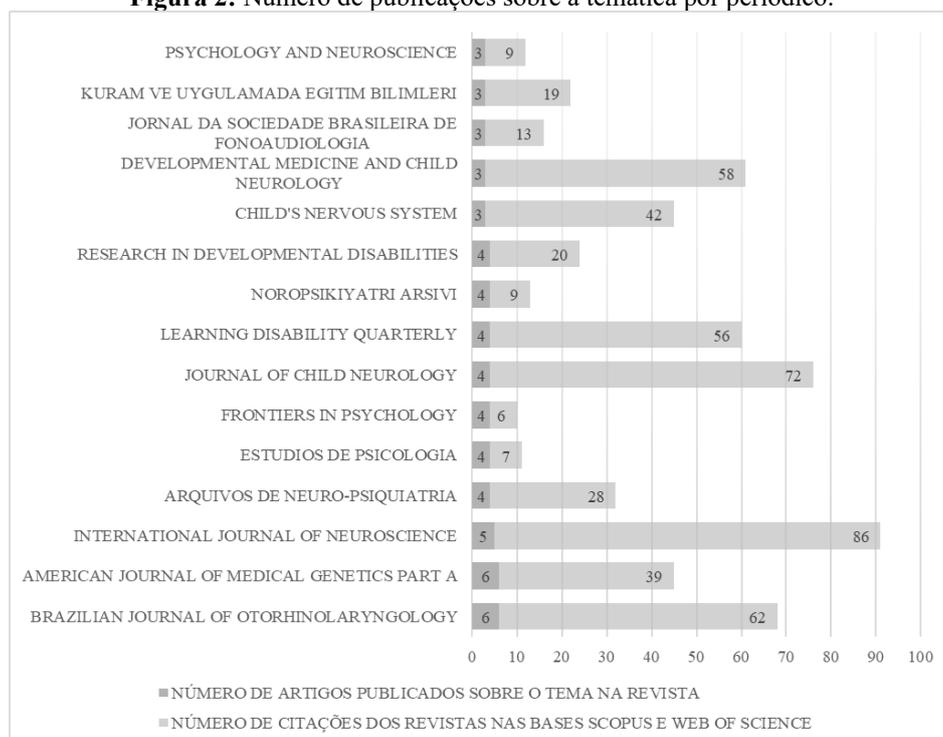
Cabe ressaltar que a partir do ano de 2011, houve uma maior exploração sobre o tema. Sendo que no ano de 2020, 25 (vinte e cinco) artigos foram publicados, o que revela que a temática volta a ser explorada com uma tendência de crescimento. Nesse período, pode-se destacar o trabalho desenvolvido por Margolis, Broitman, Davis, Alexander, Hamilton, et al, intitulado como *Estimated Prevalence of Nonverbal Learning Disability Among North American Children and Adolescents*, 3 (4), 2020, publicado no *Journal Jama Network Open*, periódico da área de medicina da Associação Americana de Medicina, cujo JCR é de 2,46, H-index 17, o qual atingiu um total de 4 citações sendo o artigo mais citado do referido ano.

COMPOSIÇÃO DE PERIÓDICOS E AUTORIA

Com relação a produtividade, torna-se importante considerar que a Lei de Bradford (1953), possibilita estimar o grau de relevância de periódicos que atuam em áreas do conhecimento estudadas. Periódicos com maior publicação de artigos sobre determinado assunto tendem a estabelecer um núcleo supostamente de qualidade superior e maior relevância no *corpus* textual pesquisado.

A Tabela 1 evidencia alguns indicadores bibliométricos relacionados à produtividade e à reputação dos 15 primeiros periódicos, dos 150 que compõe o *corpus* textual, em que os artigos selecionados foram publicados. Salienta-se que a lista de periódicos foi organizada em ordem decrescente pelo número de artigos publicados sobre a temática.

Figura 2: Número de publicações sobre a temática por periódico.



Fonte: elaborado pelos autores no *software* Histcite (2021).



Em relação a classificação desses periódicos no Ranking Scimago, pode-se afirmar que os primeiros periódicos integram o quartil Q2, sendo que o “*Brazilian Journal of Otorhinolaryngology*” pertence a área do conhecimento Medicamento em Otorrinolaringologia e o “*American Journal of Medical Genetics part a*” integra a área do conhecimento Bioquímica, Genética e Biologia Molecular e também Medicina. Já o terceiro periódico o “*International Journal of Neuroscience*” está classificado como Q3.

Na tabela 1 pode-se acompanhar o quartil, SJR e H-index de cada um dos periódicos analisados, bem como o país ao qual cada um pertence e editora responsável.

Tabela 1: Indicadores bibliométricos dos periódicos do *corpus* textual.

	PERIÓDICOS	SJR QUARTIL	SJR INDEX	H-INDEX	PAÍS	EDITORA
ZONA 1	BRAZILIAN JOURNAL OF OTORHINOLARYNGOLOGY	Q2	0,53	30	Brasil	Elsevier Editora Ltda
	INTERNATIONAL JOURNAL OF NEUROSCIENCE	Q2	0,63	62	Reino Unido	Informa Healthcare
	ARQUIVOS DE NEURO-PSIQUIATRIA	Q3	0,43	46	Brasil	Arquivos de Neuro-Psiquiatria
	ESTUDIOS DE PSICOLOGIA	Q3	0,22	14	Reino Unido	Taylor e Francis Ltd.
ZONA 2	FRONTIERS IN PSYCHOLOGY	Q1	0,91	95	Suíça	Frontiers Media SA
	JOURNAL OF CHILD NEUROLOGY	Q2	0,76	101	Estados Unidos	SAGE Publications Inc.
	LEARNING DISABILITY QUARTERLY	Q1	0,9	47	Estados Unidos	SAGE Publications Inc.
	NOROPSIKIYATRISMI	Q3	0,32	11	Peru	Sociedade Neuropsiquiátrica Turca
	RESEARCH IN DEVELOPMENTAL DISABILITIES	Q2	0,88	83	Estados Unidos	Elsevier Inc.
ZONA 3	AMERICAN JOURNAL OF MEDICAL GENETICS PART A	Q2	1,1	107	Estados Unidos	Wiley-Liss Inc.
	CHILD'S NERVOUS SYSTEM	Q2	0,51	80	Alemanha	Springer Verlag
	DEVELOPMENTAL MEDICINE AND CHILD NEUROLOGY	Q1	1,69	137	Estados Unidos	Wiley-Blackwell
	JORNAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE FONOAUDIOLOGIA	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A
	KURAM VE UYGULAMADA EGITIM BILIMLERI	Q4	0,17	18	Peru	Edam Egitim Danismanligi
	PSYCHOLOGY AND NEUROSCIENCE	Q3	0,25	16	Brasil	Casa do Psicologo

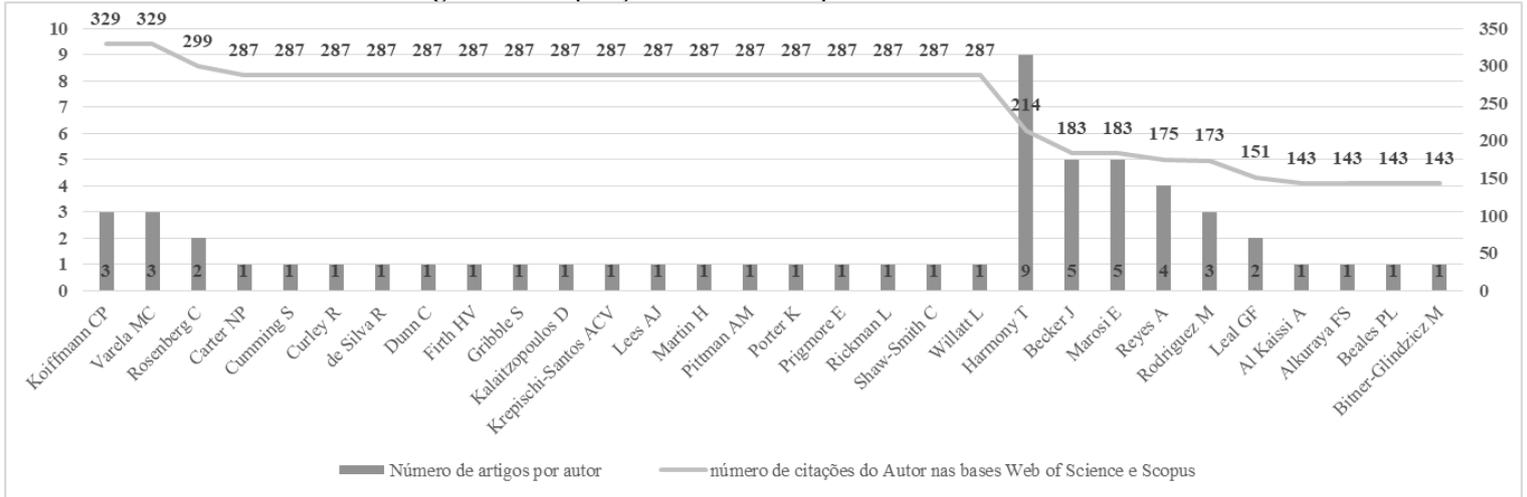
Fonte: elaborado pelos autores com base em consulta ao Ranking Scimago 2019 (2021).

Estimou-se como critério para estabelecer a elite da pesquisa, com base na pesquisa de Price (1976), um cálculo com base na raiz quadrada da quantidade de autores e coautores responsáveis pelos artigos que compõem o *corpus* desta pesquisa. Assim, ao extrair a raiz quadrada dos 908 autores e coautores, o valor obtido foi de 30,13 que é de aproximadamente igual a 30 autores, caracterizados como a elite desta pesquisa, tal como pode ser visualizado na Figura 3.

A lista de autores foi organizada em ordem decrescente pelo número de citações globais dos artigos. Assim, percebe-se a partir da Figura 3, que dos 908 autores e coautores envolvidos diretamente nas pesquisas, 30 autores, são caracterizados como os mais profícuos ou a elite da pesquisa, aparecendo em 33 artigos, equivalentes proporcionalmente a 27% do *corpus* textual.



Figura 3: Composição de autoria dos periódicos sobre a temática.



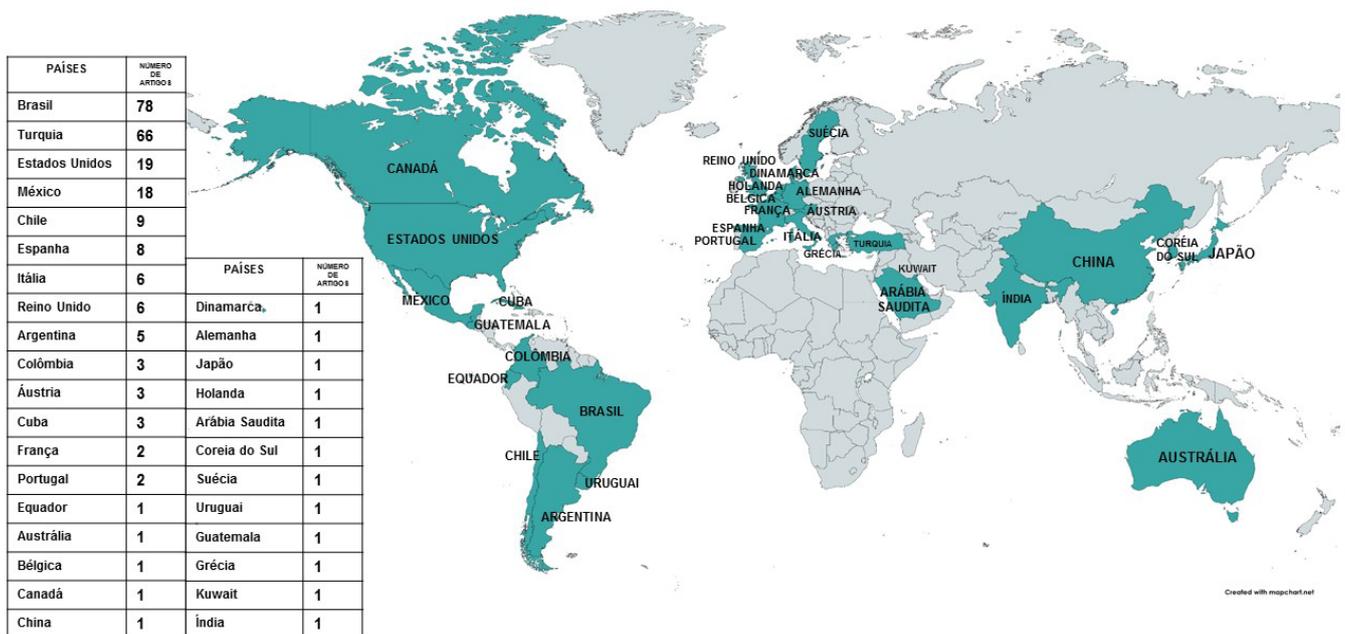
Fonte: elaborado pelos autores no *software* Histcite (2021).

A partir desses resultados evidencia-se a Lei de Lotka (1926), que pressupõe que existe um grupo de pesquisadores mais prolíficos, que podem ser considerados a elite da produção científica na área, enquanto uma grande parte apresenta poucas publicações que despertam menor interesse da comunidade acadêmica, ou ainda, um único artigo escrito por 17 autores apresentar 287 citações globais.

DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA DO *CORPUS* TEXTUAL

Em relação a análise da distribuição geográfica dos artigos que compõe o *corpus* textual, no que diz respeito ao vínculo institucional 908 autores e coautores, percebe-se que estão distribuídos em 31 países, conforme ilustra a Figura 4.

Figura 4: Distribuição do *corpus* textual por país.



Fonte: elaborado pelos autores no site Mapchart (2021).



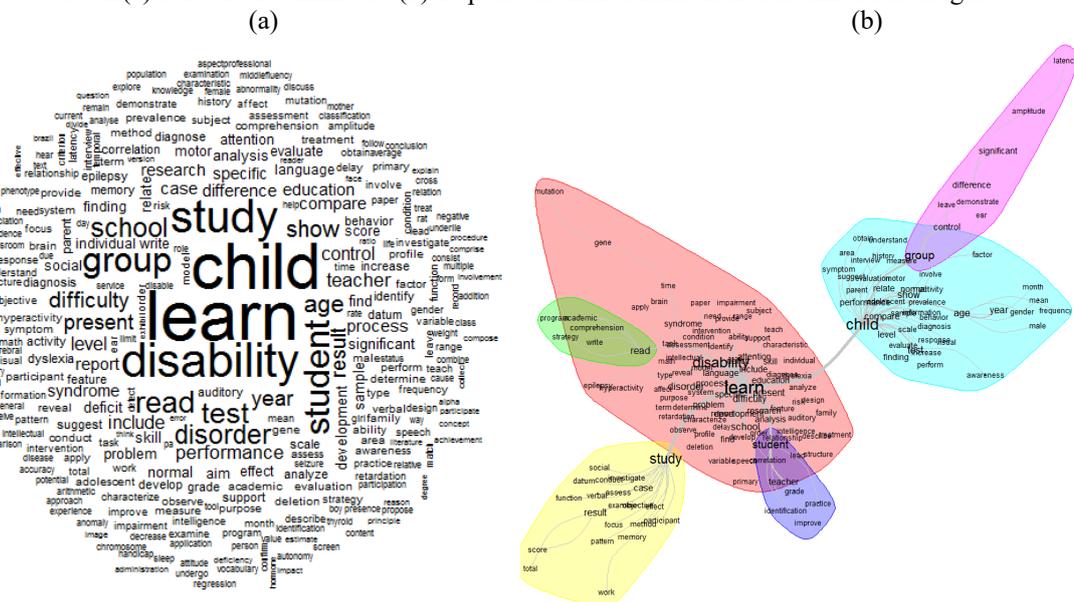
Pode-se verificar que o Brasil possui o maior número de artigos publicados no *corpus* textual selecionado, sendo 88 artigos, correspondendo a 36,86% das publicações. Seguido da Turquia, com um total de 67 artigos, os quais correspondem a 30,87% do total de publicações do *corpus* textual selecionado. O México e os Estados Unidos respondem pela produção de 27 e 19 artigos respectivamente, os quais em conjunto foram responsáveis por 21,19% dos artigos publicados no *corpus* textual selecionado.

Torna-se importante observar que o somatório das quantidades de artigos distribuídos por país é de 269 e dos artigos que compõe o *corpus* textual é de 217. Esta diferença de 52 artigos para mais é explicada pela colaboração entre os países, sendo que os artigos são contados duas ou três vezes, dependendo do número de países que colaboram em cada artigo.

NUVEM, ÁRVORE DA SIMILITUDE DOS RESUMOS E REDE DE PALAVRAS-CHAVE DO AUTOR

Para análise deste item torna-se necessário observar que, quanto maior e mais centralizada estiver uma determinada palavra, maior é o seu grau de ocorrência. Quando o contrário acontece, menor será o seu tamanho e menor será seu grau de ocorrência no *corpus* textual (CAMARGO; JUSTO, 2013b).

Figura 6: Nuvem(a) e árvore da similitude (b) de palavras mais utilizadas nos resumos dos artigos.



Fonte: elaborado pelos autores no *software* Iramuteq (2021).

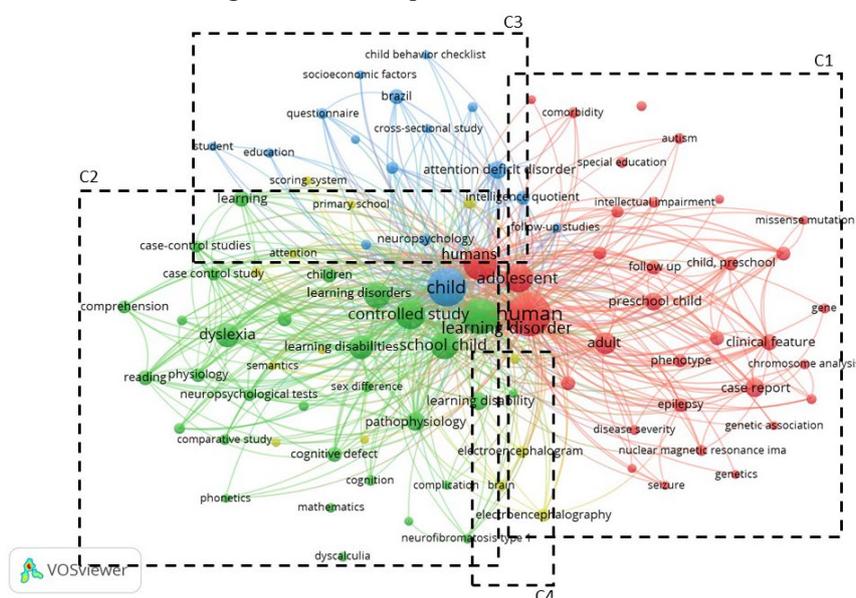
Nesse contexto, percebe-se por meio da Figura 6(a) que, de 33.449 palavras/termos dos resumos analisados, foram identificadas pelo *software* Iramuteq, 185 palavras/termos que apresentaram uma ocorrência maior que 20. Dentre estas, 6 palavras apresentaram uma

ocorrência a partir de 150 repetições, sendo elas: *learn, child, disability, study, group* e *student*, configurando o cerne das pesquisas que compõe o *corpus*.

No que tange à árvore da similitude, visualizada na Figura 6(b), pode-se inferir acerca das estruturas da construção do texto e temas dos resumos analisados e como elas se relacionam umas com as outras. Assim, ao observar a figura 6(b), pode-se afirmar que existem seis agrupamentos principais constituídos, todos relacionados ao termo principal que é *disability learn*.

Nesse contexto, tem-se a análise da rede de palavras-chave do autor, em que, de acordo com a teoria dos grafos é possível verificar a ligação entre as principais palavras da rede. Pautando-se na constituição de *clusters* de palavras (RECUERO et al, 2015).

Figura 7: Rede de palavras-chave do autor.



Fonte: elaborado pelos autores no *software* Vosviewer (2021).

Nesse ponto da análise, percebe-se a Lei de Zipf, visto que, identifica-se fortemente a clusterização dos temas e tipos de estudos/focos aplicados sobre a temática das dificuldades de aprendizagem. Assim, a figura sugere quatro conjuntos de termos de pesquisa associados, ou seja, 04 *clusters* nas cores vermelho, verde, azul e amarelo que estão amplamente interconectados com os termos mais relevantes de todo o *corpus* textual que são: *human, humans, child, adolescent, adult e learning disorder*.

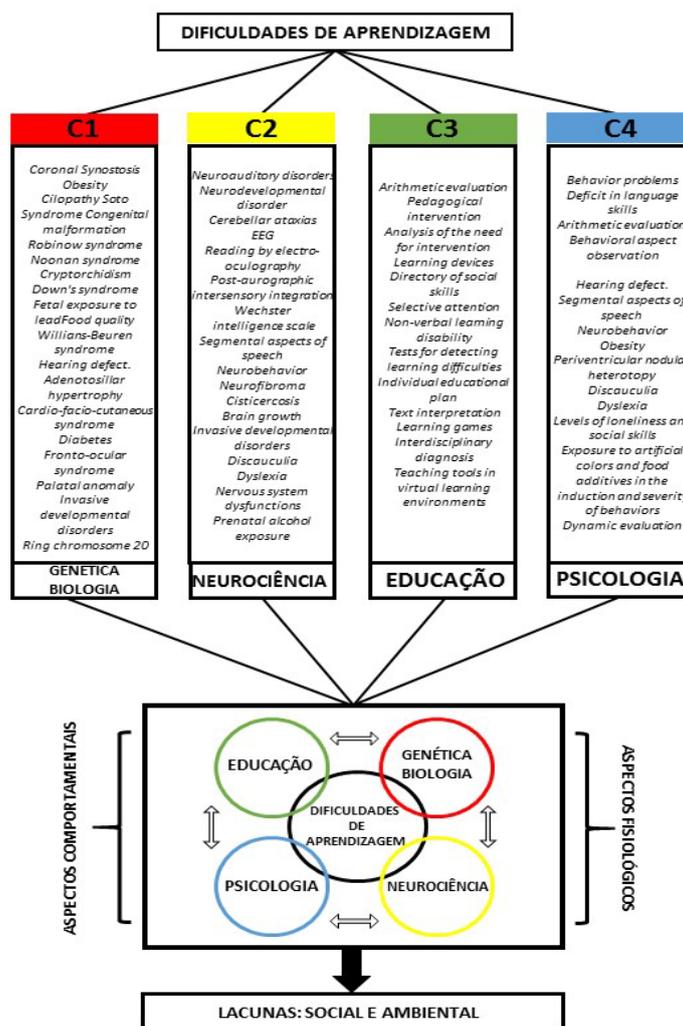
Assim, pode-se concluir que o *cluster* vermelho – C1, representa os artigos científicos do *corpus* textual de natureza médica, biológica e genética, o *cluster* amarelo – C4, da área médica, entretanto, os termos utilizados são mais voltados a estudos neurológicos, já o *cluster*

de cor verde – C2, representa artigos de natureza educacional e por fim, o *cluster* de cor azul – C3, representa os artigos científicos do *corpus* textual de natureza psicológica/comportamental.

TIPOLOGIA/ CATEGORIZAÇÃO DO *CORPUS* TEXTUAL

A partir das etapas propostas na realização da Revisão Sistemática de Literatura (RSL) verifica-se que a tipologia proposta neste item foi estabelecida a partir da análise aprofundada de cada um dos artigos que compõe o *corpus* textual, atendendo ao objetivo deste artigo.

Figura 8: Categorização do *corpus* textual.



Fonte: elaborado pelos autores com base na análise dos dados (2021).

Assim, elaborou-se o esquema, demonstrado na Figura 8, que apresenta os clusters gerados pelas palavras-chave dos autores, alguns temas abordados nos artigos, a junção desses elementos e, por fim, a categorização dos escopos de pesquisa nos estudos realizados na América Latina e Caribe sobre dificuldades de aprendizagem, sendo eles: aspectos fisiológicos e aspectos comportamentais.



Destaca-se a intersecção entre os temas Educação, Psicologia, Neurociência e Genética e Biologia, pois, todos retroalimentam-se com o objetivo final de averiguar as causas e efeitos das dificuldades de aprendizagem em indivíduos de diferentes características.

Contudo, observa-se que temáticas associadas aos contextos social e ambiental não foram abordadas em nenhum artigo do corpus textual investigado, sendo estas consideradas como lacunas de pesquisa a serem exploradas futuramente.

Sugere-se investigações como: implicações sociais dos indivíduos com dificuldades de aprendizagem; acompanhamento de indivíduos com dificuldades de aprendizagem no ensino médio e ensino superior; inserção no mercado de trabalho, postos de trabalhos ocupados, relações sociais estabelecidas com colegas de turma, implicação das dificuldades de aprendizagem nas relações familiares, investigações de outras aptidões como: esporte, música, arte em indivíduos com dificuldades de aprendizagem, por exemplo.

Assim, pode-se ampliar o espectro de pesquisa sobre a temática, acompanhando o crescimento e desenvolvimento desses indivíduos, bem como, verificando as implicações nos aspectos sociais e ambientais vivenciadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve por objetivo estabelecer o estado da arte na produção científica sobre a temática dificuldades de aprendizagem nos países que compõem a América Latina e Caribe, segundo as plataformas *Web of Science* e *Scopus*. Para tanto, buscou-se suporte no processo de Revisão Sistemática de Literatura (RSL), a partir do qual foram analisadas as redes sociais formadas entre os autores, países e palavras mais representativas, a evolução temporal e periódicos mais difundidos na produção científica sobre a temática das dificuldades de aprendizagem.

Tendo em vista que as análises foram baseadas nas três leis clássicas da bibliometria, pode-se afirmar que o pressuposto básico da Lei de Lotka foi atingido, uma vez verificado que dos 908 autores e coautores envolvidos diretamente no estudo, 30 autores, são caracterizados como os mais profícuos ou a elite da pesquisa, equivalendo proporcionalmente a 27% do *corpus* textual. Os autores da elite de pesquisa aparecem em 32 artigos, o que representa 41,02% do *corpus* textual.

O pressuposto da Lei de Bradford, foi igualmente atendido. Dos 217 artigos que compõe o *corpus* textual 14 pertencem aos periódicos “*Frontiers in psychology*”, “*Learning disability*



quarterly”, “*Developmental medicine and child neurology*” e “*Codas*”, identificados no ranking *Scimago*, como pertencentes ao quartil Q1.

E por fim, em relação a Lei de Zipf, percebe-se que foi atendida ao demonstrar na nuvem de palavras, árvore da similitude e rede de palavras-chave do autor, termos representativos e pertinentes a temática abordada, como: *learn, child, disability, study, group, student, human, humans, child, adolescent, adult e learning disorder*. A análise descritiva do *corpus* da pesquisa (217 artigos) revelou que os 908 autores e coautores distribuem-se em 31 países. O período de publicação dos artigos compreende os anos de 1979 à 2020, com destaque para o ano de 2020, com 25 artigos publicados.

Com relação à categorização, esclarece-se que os resultados das buscas nas bases de dados *Web of Science* e *Scopus* revelaram as áreas de Educação, Psicologia, Neurociência e Genética e Biologia, geradas por meio da análise dos clusters e corroborada pelos temas explorados nos artigos, são a base dos estudos desenvolvidos até o momento sobre dificuldades de aprendizagem.

A partir da busca verificou-se, também, que os termos de maior ocorrência nos clusters podem ser identificados em outras pesquisas que tratam das mesmas temáticas. Essa comparação trouxe a garantia de que a abordagem central da presente pesquisa, evidenciada por meio das palavras-chave e dos temas explorados nos artigos, pauta-se nas principais pesquisas que permeiam o enfoque dos estudos na América Latina e Caribe.

Dessa forma, a categorização e a evidência de lacunas de pesquisa revelam-se como a principal contribuição desse trabalho, de maneira que as informações apresentadas, servem de base científica para o desenvolvimento de outras pesquisas; assim como, fundamentar a tomada de decisões de pesquisadores da área.

REFERÊNCIAS

BIOLCHINI, J. C. et al. Scientific research ontology to support systematic review in software engineering. **Advanced Engineering Informatics**, v. 21, n. 2, p. 133-151, 2007. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S147403460600070X>>. Acesso em: 16 jan. de 2021.

BORNMANN, L.; MARX, W. HistCite analysis of papers constituting the h index research front. **Journal of Informetrics**, v. 6, n. 2, p. 285-288, 2012. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1751157711001003>>. Acesso em: 15 jan. de 2021.



BRADFORD, S. C. **Documentation**. London, Crosby Lockwood; Washington, Public Affairs Press, 1953.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. Iramuteq: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/5137/513751532016.pdf>>. Acesso em: 15 jan.de 2021.

CARVALHO, L. C. S. et al. **Da ação à reflexão: a solicitação do meio e a construção das estruturas lógico-matemáticas de crianças com dificuldades de aprendizagem**. 2020. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2020. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/350108>>. Acesso em: 06 jan. 2021.

CORREIA, L. M.; MARTINS A. P. **Dificuldade de aprendizagem: Que são? Como entendê-las?**. Rio de Janeiro: Porto Editora; 2005.

CRUZ, V. **Dificuldades de Aprendizagem Específicas**. Lisboa: Lidel, 2009.

FONSECA, V. **Cognição e Aprendizagem**. Lisboa: Âncora Editora, 2001.

FONSECA, V. Dificuldades de aprendizagem: na busca de alguns axiomas. **Revista Psicopedagogia**, v. 24, n. 74, p. 135-148, 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862007000200005>. Acesso em: 06 jan. de 2021.

FONSECA, V. **Introdução as dificuldades de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GARCÍA, S. J. N. **Dificuldades der aprendizagem e intervenção psicopedagógica**. Porto Alegre. Artmed, 2004.

GIMENEZ, E.H.R. Dificuldade de Aprendizagem ou Distúrbio de Aprendizagem?. **Revista de Educação**, v. 8, n. 8, 2015. Disponível em: <<https://revista.pgskroton.com/index.php/educ/article/view/2214>>. Acesso em: 22 jan. 2021.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/ideb>>. Acesso em: 4 jan. de 2021.

JEYASEKAR, J. J. et al. Impact of Collaboration on Indian Forensic Science Research: A Scientometric Mapping from 1975 to 2012. **J. Sci. Res.**, v. 4, n. 3, p. 135-142, 2015. Disponível em: <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/41671080/JSciRes_2015_4_3_135_174863.pdf?1453963408=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DImpact_of_Research_Collaboration.pdf>. Acesso em: 15 jan.de 2021.

KIRK, S. A. **Educating exceptional children**. Boston: Houghton Mifflin, 1962.

KITCHENHAM, B. Procedures for performing systematic reviews. **Keele, UK, Keele University**, v. 33, n. 2004, p. 1-26, 2004. Disponível em: <http://www.elizabete.com.br/rs/Tutorial_IHC_2012_files/Conceitos_RevisaoSistematica_kitchenham_2004.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2021.



LOTKA, A. J. The frequency distribution of scientific productivity. **Journal of the Washington academy of sciences**, v. 16, n. 12, p. 317-323, 1926. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/24529203?seq=1>>. Acesso em: 15 jan.de 2021.

NATIONAL JOINT COMMITTEE ON LEARNING DISABILITIES (NJCLD). WHAT ARE LD? 1990. Disponível em: <<https://njcld.org/ld-topics/>>. Acesso em: 06 jan. de 2021.

PELITERO, T. M.; MANFREDI, A. K. S.; SCHNECK, A. P. C. Avaliação das habilidades auditivas em crianças com alterações de aprendizagem. **Revista Cefac**, v. 12, n. 4, p. 662-670, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-18462010000400016&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 jan. 2021.

REBELO, J. **Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico**. Rio Tinto: Edições Asa, 1993.

ROCHA, L. F. B. V.; ROSA, K. N. S.; MACHADO, D. S.; MACHADO, A. N.; MAIA, G.K. M.; NASCIMENTO, F. M. M.; MARQUES, W. R. Educação inclusiva: um estudo sobre a inclusão de discentes com deficiência intelectual na Escola Municipal Júlia Fonseca Barbosa em Matões do Norte-MA. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, ed. 9, p. 71985-72003, 2020. Disponível em: <<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/17256/14022>>. Acesso em: 04 jan. 2021.

RODRIGUES, L. L. S.; RODRIGUES, N. A.; MELO, M. R. A. Dificuldades de aprendizagem em meninos e meninas: uma revisão sistemática com metanálise. **PSI UNISC**, v. 2, n. 2, p. 133-148, 2018. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/psi/article/view/11784>>. Acesso em: 23 jan. 2021.

ROSSINI, S. D. R.; SANTOS, A. A. A. Fracasso escolar: estudo documental de encaminhamentos. In: SISTO, F. F.; BORUCHOVITCH, E.; FINI, L. D. T.; BRENELLI, R. P.; MARTINELLI, S. C. (org.). **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SALLES, J. F., PARENTE, Maria A. M. P., MACHADO, S. S. As dislexias de desenvolvimento: aspectos neuropsicológicos e cognitivos. **Interações**, 9 (17), 109-132, 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-29072004000100007&script=sci_abstract&tlng=en>. Acesso em: 23 jan. 2021.

SIMÕES, E. D. F. As dificuldades de aprendizagem e a vulnerabilidade social. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 1, p. 3037-3046, 2020. Disponível em: <<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/6243>>. Acesso em: 04 jan. de 2021.

SISTO, F. F.; BORUCHOVITCH, E.; FINI, L. D. T.; BRENELLI, R. P.; MARTINELLI, S. C. **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2012.

STÜRMER, P. A.; UMBELINO, J. D. Dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: por que as crianças não aprendem?. **Perspectiva**, v. 38, n. 1, p. 1-23, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2020.e65283>>. Acesso em: 06 jan. de 2021.



TRANFIELD, D.; DENYER, D.; SMART, P. Towards a methodology for developing evidence-informed management knowledge by means of systematic review. **British Journal of Management**, 14: 207-222, 2003. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1467-8551.00375>>. Acesso em: 15 jan. de 2021.

VIANA, M. N. G. et al. Dificuldades de aprendizagem: um estudo de caso na Escola Municipal Osvaldino José de Sousa. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 10, p. 75960-75978, 2020b. Disponível em: <<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/17891>>. Acesso em: 4 jan. de 2021.

VIANA, M. N. G.; MARQUES, W. R.; LUZ, J. S.; BARROS, M. J. C. S.; FREITAS, M. D.; MARQUES, A. P. C.; MACHADO, A. N.; ROCHA, L. F. V. Implicações da dislexia no processo de ensino/aprendizagem. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, ed. 9, p. 71956-71971, 2020. Disponível em: <<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/17239/14037>>. Acesso em: 06 jan. de 2021a.

VILAR, C. E. C. **Dificuldades de aprendizagem e psicomotricidade: estudo comparativo e correlativo das competências de aprendizagem académicas e de factores psicomotores de alunos do 2º e 4º ano do ensino básico, com e sem dificuldades na aprendizagem**. 2010. 69f. Dissertação (Mestrado em Reabilitação Psicomotora). Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2010. Disponível em: <<https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/2828>>. Acesso em: 06 jan. de 2021.

CAPÍTULO 32

O CUIDAR E O EDUCAR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Karine Silva de Souza
Daniela Cristina Barros de Souza Marcato

RESUMO

O cuidar e o educar na prática pedagógica da Educação Infantil (EI) é fundamental para o desenvolvimento de todas as crianças. Preza-se por uma indissociabilidade de ambas as práticas. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho foi caracterizar a importância do cuidar e do educar na etapa da Educação Infantil, identificando se os discentes do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) conseguem compreender tais conceitos na especificidade da educação dos primeiros anos. Foi criado um formulário on-line para os acadêmicos responderem de acordo com as suas vivências na Educação Infantil, especialmente nos estágios obrigatórios da área. A análise das respostas do formulário permitiu compreender a importância do vínculo nos momentos de cuidado e educação e o quanto esses dois conceitos devem ser debatidos nos cursos de formação de professores de Pedagogia.

PALAVRAS-CHAVE: Cuidar e educar. Prática Pedagógica. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A vivência da Educação Infantil é de extrema importância para os bebês e crianças de até seis anos. É uma etapa em que amplia o desenvolvimento em várias áreas, sejam elas: a cognitiva, a motora, a emocional, dentre outras. Nesse sentido, é fundamental que a instituição de ensino tenha como intenção promover o desenvolvimento integral da criança, de acordo com suas necessidades.

A Lei de Diretrizes e Bases (Lei Nº 9.394) estabelece que a educação deve ser para todos. Da mesma forma, a etapa da Educação Infantil é um direito, e dentro dela, o cuidar e o educar devem estar presentes nas práticas das instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas. Ambos são fundamentais para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil e devem ser pensados de forma indissociada.

É importante que docentes, desde a sua formação inicial, tenham conhecimento sobre a especificidade da Educação Infantil, que requer um olhar pedagógico diferenciado em decorrência de seu público-alvo: as crianças pequenas, em seus primeiros anos de vida.



Além disso, ambas as práticas também devem ser muito bem estudadas e debatidas na graduação em Pedagogia, de modo que os acadêmicos possam perceber a pertinência de cada uma delas sem perder a ideia da indissociabilidade.

No entanto, diante de experiências em instituições de Educação Infantil, pode-se perceber que há uma natureza diversa sobre as práticas do cuidar e do educar dentro das escolas, especialmente quando se consideram as instituições públicas e as privadas.

O objetivo deste trabalho, portanto, é caracterizar a importância do cuidar e do educar na etapa da Educação Infantil, identificando se os discentes do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) conseguem compreender tais conceitos na especificidade da educação dos primeiros anos.

Como procedimentos metodológicos optou-se pela realização de uma pesquisa junto a esses acadêmicos por meio de formulário on-line em que fosse possível responderem de acordo com as suas vivências e conhecimentos provenientes por meio dos estágios realizados na Educação Infantil, especialmente no modo presencial.

Com as respostas do formulário, foi realizada uma análise a fim de mostrar o quão importante é a clareza acerca do cuidar e do educar na prática pedagógica da Educação Infantil e o quanto esses dois conceitos devem ser refletidos e problematizados em cursos de formação inicial de professores.

A EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme consta na Lei de Diretrizes e Bases (Lei Nº 9.394/96), a educação básica tem como propósito desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Assim, todo cidadão brasileiro tem direito à educação pública e de qualidade, sendo ela obrigatória a partir dos quatro anos de idade, período correspondente à Educação Infantil (BRASIL, 1996).

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade “o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Art. 29, Lei Nº 9.394/96,).

Hoje é vigente no Brasil a Base Nacional Comum Curricular (BNCC - BRASIL, 2017), que visa maneiras diferentes e intercambiáveis para designar algo comum, ou seja, aquilo que



os estudantes devem aprender na Educação Básica, que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los (BRASIL, 2017).

Com isso, a BNCC se tornou basilar para o currículo da Educação Infantil, pois designa o que deve ser realizado dentro da prática pedagógica e como aplicá-lo com as crianças. A BNCC orienta Estados e Municípios brasileiros na construção do currículo de cada instituição, a fim de abranger todas as competências propostas na base (BRASIL, 2017).

Com a elaboração da BNCC, cada instituição organiza seu currículo de acordo com o que está na Base (elementos como: o que aprender, como aprender, para que aprender, como ensinar) e estes são um dos quesitos que estão contidos dentro da BNCC para todas as etapas da Educação Básica (BRASIL, 2017).

A etapa da Educação Infantil é extremamente importante para qualquer criança, pois nessa fase ela tem a possibilidade de desenvolver a motricidade, a linguagem, o pensamento, a afetividade e a sociabilidade dentro de um espaço rico em interações com os professores e com os colegas de turma (BRASIL, 2009).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), todas as instituições brasileiras de Educação Infantil devem

[...] assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades ao participar das práticas educativas, valorizar suas produções, individuais e coletivas, e trabalhar pela conquista por elas da autonomia para a escolha de brincadeiras e de atividades e para a realização de cuidados pessoais diários (BRASIL, 2009, p. 8).

A Educação Infantil deve compreender, portanto, cada criança com o seu jeito único de ser e de agir. O educador deve trabalhar cotidianamente a autonomia de seus educandos tanto em brincadeiras quanto em atividades ou nos cuidados pessoais diários. Com esse olhar mais amplo, a criança deve ser o centro do planejamento na Educação Infantil (BRASIL, 2009).

Cerisara (1999) afirma que as instituições de Educação Infantil devem ter práticas que expressem intencionalidade no trabalho realizado com as crianças, além de buscarem uma sistematização pedagógica, sem reproduzir as práticas familiares, hospitalares ou das outras etapas escolares. O trabalho da Educação Infantil, pela natureza do público que atende, precisa que o cuidar e o educar estejam presentes a todo momento, atuando numa perspectiva indissociada.

Dessa forma, a prática pedagógica deve ser realizada de modo que o educador não somente cuide, ou não somente eduque, mas compreenda que a partir dos cuidados a criança



aprende elementos muito importantes sobre si, sobre hábitos e também sobre as práticas culturais.

O CUIDAR E O EDUCAR

O cuidar – ou cuidado – é entendido como algo indissociável no processo educativo para a Educação Infantil e é orientado pela perspectiva de promoção da qualidade e sustentabilidade da vida e pelo princípio do direito e da proteção integral da criança. Ainda, educar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras “(...) e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar” (BRASIL, 2009).

O educar pode também estar presente em cada uma das ações do cuidar, seja na troca de uma fralda, acompanhando a ida ao banheiro, alimentando a criança etc. A compreensão de que as instituições de Educação Infantil têm como função o cuidar e o educar de forma indissociadas complementar a crianças de 0 a 6 anos, é recente (CERISARA, 1999).

A autora aponta que perdurou duas formas de caracterização dos diferentes tipos de trabalhos realizados em creches e em pré-escolas: por um lado, a existência de instituições que realizavam um trabalho “assistencialista”, e por outro lado, as que realizavam um trabalho denominado “educativo”.

Cerisara (1999) reforça a existência de uma educação assistencial especialmente para as crianças menores, como se o trabalho das instituições para esse público tivesse sempre um caráter não-educativo. Contudo, a perspectiva educativa também estava influenciada pelo modelo de trabalho escolar das escolas de Ensino Fundamental.

Em suma, tratava-se de uma educação mais assistencial, voltada para a educação de crianças mais pobres, e outras instituições com uma proposta de educação escolarizante, voltada para crianças de classes sociais mais favorecidas. De um lado havia uma educação de modelo hospitalar/familiar, e de outro, uma educação com modelo de escola do Ensino Fundamental (CERISARA, 1999).

Cerisara (1999), explica que com essa dicotomização, as atividades ligadas ao corpo, à higiene, alimentação e sono das crianças, eram desvalorizadas e diferenciadas das atividades consideradas pedagógicas, estas sim entendidas como sérias e merecedoras de atenção e valor.



O cuidar e o educar devem estar presentes desde o nascimento de um bebê. A família é quem executa os primeiros momentos de cuidado e da educação, sendo necessário prosseguir com estes na instituição de Educação Infantil, de modo que seja conduzido conforme as necessidades de cada criança. A perspectiva do educar nos primeiros anos de vida precisa envolver todas as suas experiências, desde quando ela começa a engatinhar, manusear objetos, conhecer gostos, cores etc. Além disso, o educar vai progressivamente levando a criança a compreender o outro e sua perspectiva, expandindo sua visão para além de si.

Diante disso, instituição e a família da criança devem buscar um trabalho conjunto, compartilhando os cuidados. Requer harmonizar as práticas para lidar com as diferentes formas de conduzir a atuação com a criança. A família é a responsável pelas primeiras experiências de incluir o bebê no ambiente familiar e social de modo a permitir o desenvolvimento de suas primeiras habilidades (cognitivas, social, imaginação, afetiva, dentre outras). Portanto, “ao chegar à escola, cada criança traz consigo uma experiência de relacionamentos familiares e de modos de vida” (BARBOSA; FOCHI, 2015, p. 64), o que lhe fornece repertório.

Essa relação pode ser percebida por discentes do curso de Pedagogia nos momentos de estágio obrigatórios do curso.

O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Pode-se entender que o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental (PIMENTA; LIMA, 2006).

“O estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais em geral, em contraposição à teoria” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 6).

No entanto, apesar de o estágio ser entendido como a parte prática de qualquer curso de formação profissional – e parecer muitas vezes se distanciar da teoria – a realidade dos cursos de formação de professores precisa ser diferente. O curso possui uma estrutura abrangente de conteúdos e disciplinas, e a prática envolve e aborda uma parte complementar e que não se aprende apenas com a teoria (PIMENTA e LIMA, 2006). Os autores explicam que:

O reducionismo dos estágios às perspectivas da prática instrumental e do criticismo, como anteriormente apresentadas expõe os problemas na formação profissional docente. A dissociação entre teoria e prática aí presente resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de se explicitar por que o estágio é teoria e prática (e não teoria ou prática). Para tanto, necessário se faz explicitar o conceito que temos de teoria e de prática (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 11).



Dessa forma, o estágio deve ser considerado como teoria e prática. A finalidade dele é a de propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará. Sendo assim, o estágio se afasta da compreensão de que seria a parte prática do curso caracterizando uma re-definição do estágio que deve caminhar para a reflexão, a partir da realidade (PIMENTA; LIMA, 2006).

De acordo com Pimenta e Lima (2006), pode-se pensar num conceito de práxis, que surge com a tentativa de superar a dicotomia entre teoria e prática. “[...] O estágio, nessa perspectiva, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como a atividade de transformação da realidade” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 14).

O estágio, então, pode ser considerado como a atividade teórica, que é realizado para oportunizar aprender e vivenciar sobre a práxis docente a fim de atingir a transformação da realidade.

Diante da pertinência de pensar o estágio desta forma, apresenta-se a pesquisa realizada, cujos procedimentos metodológicos estão expostos no tópico a seguir.

A ATUAÇÃO COMO ASSISTENTES DE SALA POR MEIO DE ESTÁGIOS REMUNERADOS

Diante das experiências levantadas sobre estágios obrigatórios do curso, é pertinente uma contextualização acerca das vivências de vários discentes do curso de Pedagogia em instituições de Educação Infantil, sobretudo, escolas privadas.

Ao longo do curso, esses discentes têm a oportunidade de exercer atividade profissional, porém ainda em nível de estágio remunerado em várias escolas – seja de Educação Infantil ou dos anos iniciais do Ensino Fundamental – na condição de assistentes/auxiliares de sala. Os critérios de seleção para tais funções geralmente reúnem entre eles o fato de estarem cursando a graduação em Pedagogia.

Outras experiências também se referem à experiência de estágios remunerados junto às escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande. Desta forma, diante de ambas experiências, há vários discentes que têm uma vivência maior na Educação Infantil do que apenas os estágios obrigatórios do curso proporcionam e esse tipo de repertório precisou ser considerado em nossa pesquisa, uma vez que as análises dos discentes sobre essa primeira etapa da educação básica pode ter sido influenciada por uma imersão ainda maior no contato com as crianças pequenas, seja em instituições públicas ou privadas.



A PESQUISA

Visando o objetivo de caracterizar a compreensão de discentes do curso de Pedagogia sobre o cuidar e do educar na Educação Infantil (EI) na especificidade da educação dos primeiros anos, a investigação teve uma coleta de dados realizada a partir de um formulário do Google com discentes do curso de Pedagogia da FAED/UFMS.

O formulário ficou disponível por três dias e o critério para participar foi ter realizado, ao menos, um estágio na etapa da Educação Infantil, no modo presencial, sendo esse em escolas públicas ou privadas. Foram obtidas oito participações relevantes das quais foi possível extrair algumas análises. Apesar da informação de que vários discentes fazem estágios remunerados em escolas de Educação Infantil, o critério de participação na pesquisa era que os sujeitos tivessem realizado pelo menos um dos estágios obrigatórios do curso como meio de garantir que tal discente tenha cursado as disciplinas que embasam as discussões de Educação Infantil no curso de Pedagogia da FAED/UFMS.

As primeiras questões foram elaboradas objetivando observar, primeiramente, qual foi a relação estabelecida entre as discussões teóricas do curso e as práticas observadas nas instituições de Educação Infantil onde os discentes tiveram suas vivências. Esta análise foi pertinente visto que em grande parte dos casos as estagiárias ou as próprias professoras/auxiliares executam os cuidados como “simples ajudantes” na dinâmica da turma sem compreenderem a perspectiva do educativa que deve também estar presente nessas ações.

Ao questionar sobre a experiência entre teoria e prática durante os estágios intencionou-se verificar as dificuldades no momento da atuação, se houve dúvidas e qual a natureza delas. Os discentes das respostas citadas serão denominados como acadêmico X, acadêmico Y, acadêmico Z e acadêmico K – para preservar suas identidades – estes trouxeram respostas complementares diante das percepções que tiveram sobre a prática.

Notei que existiu muita contradição relacionada com o que os documentos/leis garantem – de acordo com o que é ensinado na graduação. Como por exemplo, o número de crianças por adulto era diferente do que o ideal, o espaço da sala de aula não era muito adequado, além de acontecerem situações em que os professores observados falavam que “a teoria era diferente da prática” (Acadêmico Z, 2021).

Evidentemente, cada situação da prática requer acionar elementos diferentes das teorias. A realidade é ampla, complexa e o cotidiano tem “vida”, mobilizando diversos conhecimentos e exigindo flexibilidade, planejamento e revisão do proposto.



A teoria guia a prática, entretanto, algumas situações não ocorrem da forma como esperávamos, às vezes você não está preparada para determinada circunstância. A teoria apesar de auxiliar prática não abrange todas as situações que podem ocorrer na sala de aula ou fora dela, mas sem ela não é possível educar (Acadêmico X, 2021).

Diante da resposta do acadêmico X, sobre as dificuldades em relação a teoria e a prática no momento do estágio, vale ressaltar que a teoria é fundamental para todo e qualquer acadêmico de um curso profissional, porém, como relatado no tópico anterior, o estágio não é uma prática, mas sim, uma atividade que deve também ser teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida como a atividade da transformação da realidade (PIMENTA; LIMA, 2006).

Nessa direção, o acadêmico Y contribuiu lembrando da prática com base na observação, mas sem uma perspectiva reducionista. “Os professores, em muitos casos, se baseiam em práticas baseadas na observação diária, o que é válido, mas não deve ser limitada apenas a isso” (Acadêmico Y, 2021).

Nesse sentido, vale dialogar com Pimenta e Lima (2006) sobre a pertinência do estágio refletir sobre a realidade observada e trazer para o curso elementos que embasem as demais discussões teóricas, a partir dos elementos vivenciados.

O estágio, então, deixa de ser considerado apenas como um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo [...] Cabe-lhe desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, de modo a compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades. Dessa análise crítica, à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 20).

Nesse sentido, a fundamentação teórica pode auxiliar sobremaneira a refletir sobre a realidade. É importante recorrer à teoria antes – como embasamento; durante – ao pensar as vivências, desafios acessando os teóricos e dialogando com eles no processo; depois – sintetizando o vivido à luz da teoria e trazendo novos dilemas e questões que alimentem a discussão teórica e elucidem os dados de realidade.

Para tanto, é necessário proporcionar essa base nos cursos de formação de professores. Contudo, é imprescindível que os estudantes do curso de Pedagogia, de professores em formação, assumam seu lugar nesse processo que também é auto formativo e depende, assim, do envolvimento dos discentes na leitura e compreensão das teorias para se apropriarem adequadamente delas de modo a serem capazes de relacioná-las com a prática.

A formação é, antes, autoformação, pois o que está em jogo não é o ato de *ser formado* por alguém, mas o processo de *formar-se* – nas experiências vividas na cultura, em tempos e espaços específicos –, levando em conta o caráter decisório do sujeito nesse processo (NÓVOA, 2002, 2010; JOSSO, 2010 *apud* OSTETTO, 2015, p. 203).



Nesse sentido, em relação à preparação teórica sobre o cuidar e educar, os participantes apontaram elementos pertinentes, ainda que dissessem ter dificuldade de compreender como isso se efetuaria na prática dado a complexidade dessa união e da não compreensão de muitos profissionais da Educação Infantil sobre como conduzir o processo.

Munidos da compreensão de que cuidar e o educar devam ser “executados em conjunto” para proporcionar o desenvolvimento individual da criança em todas as etapas da Educação Infantil – e não apenas com os bebês –, a maioria dos acadêmicos participantes da pesquisa relatou que o que se deve melhorar na prática pedagógica das escolas de Educação Infantil é justamente a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, porque muitas vezes não há a compreensão de que os momentos de cuidado são também educativos para a criança e por isso devem ser realizados em uma perspectiva de atenção e criação de vínculos.

Com isso, a atenção e a criação de vínculo do adulto com a criança são essenciais para que ela possa sentir-se segura em relação a se desenvolver em diferentes aspectos. “O vínculo estável e contínuo com um número reduzido de pessoas bem conhecidas e a relação privilegiada com um adulto permanente são condições fundamentais da saúde mental e do sucesso da socialização primária na primeira infância” (FALK, 2016, p. 23).

O acadêmico Y citou que “a escola deve enxergar a criança como um ser único, e ter um olhar mais empático e paciente com os alunos”. Ainda, de acordo com ele, a escola “deve respeitar a criança assim como se respeita os adultos”.

Já o acadêmico Z enfatizou a importância de a escola aproveitar o momento de cuidados para “também educar a criança”, visando sempre a sua autonomia e o conhecimento do próprio corpo.

Esse aspecto é importante, mas reforça uma perspectiva de escolarização no sentido de que só tem caráter educativo o ensino de “algo”, envolvendo algum tipo de conceito, como as partes do corpo. Aprender sobre o corpo e desenvolver progressivamente a autonomia são importantes, mas aqui entende-se o cuidar como educativo por atribuir variados sentidos às experiências das crianças. O professor pode educar a criança em vários aspectos, como, por exemplo: ensinar a lavar as mãos após ir ao banheiro, fazer com que a criança entenda e compreenda que após brincar deve guardar os brinquedos ou que deve guardar o material escolar após ele ser utilizado, dentre outros.



De acordo com Barbosa e Fochi (2009, p. 60),

[...] o adulto que está junto com essas crianças ocupa papel fundamental, pois ele oferece a elas modos de vida, formas de brincar, de conviver, de aprender, e com isso vai produzindo, com os bebês e crianças pequeninas, narrativas que dirão a esses recém-chegados como é o mundo, como funciona, e elas irão atribuindo a este mundo sentidos e significados (BARBOSA; FOCHI, 2009, p. 60).

Dessa forma, o professor e assistentes que lidam com as crianças possuem papel fundamental dentro da prática pedagógica na Educação Infantil, pois apresentam uma forma de lidar com o mundo. É desta maneira que as crianças, cada uma com as suas particularidades, vão aprendendo e produzindo juntamente com os professores, como também entre si. Sobre a importância do cuidado, Melim e Almeida (2019) relatam que:

[...] os cuidados com os bebês se constituem em práticas educativas, por meio das quais vivenciam situações de experiências diversas, que lhes proporcionam aprendizagens e desenvolvimento, assim, os cuidados devem ser pensados como um conjunto ações que criam oportunidades para o desencadeamento de relações sociais significativas (MELIM; ALMEIDA 2019, p. 100).

Além disso, Emmi Pikler defendia em seus estudos que em uma rotina para a infância, torna-se necessário que, “[...] além da preocupação com a segurança, haja também a preocupação em suprir a necessidade da criança de movimentar-se, de explorar, e de interagir com os pares, com o espaço e os objetos de uma maneira mais independente” (MELIM; ALMEIDA, 2019, p. 96). O adulto responsável deve, então, investir nessas interações com as outras crianças em um ambiente planejado e preparado para a exploração e avanço em suas próprias habilidades.

O acadêmico K citou a importância de a escola valorizar o desenvolvimento da criança dentro da prática pedagógica, de modo que ela seja um sujeito ativo tanto nas ações do cuidar quanto do educar para se desenvolver bem em todas as etapas de sua vida. Já o acadêmico X enfatiza que a escola deve ter um olhar mais minucioso em relação às crianças.

Ambos os acadêmicos possuem opiniões que se relacionam entre si, a partir de uma compreensão do desenvolvimento integral da criança e não apenas de um aspecto, o que requer o olhar atento e observador dos profissionais. Sobre a observação, Freire (1996) nos aponta:

Ver e Ouvir demanda implicação, entrega ao outro. Estar aberto para vê-lo e/ou ouvi-lo como é, no que diz, partindo de suas hipóteses, de seu pensar. É buscar a sintonia com o ritmo do outro, do grupo, adequando em harmonia o nosso [...]. Este aprendizado de olhar estudioso, curioso, questionador, pesquisador, envolve ações exercitadas do pensar: o classificar, o selecionar, o ordenar, o comparar, o resumir, para assim poder interpretar os significados lidos. Neste sentido o olhar e a escuta envolvem uma **AÇÃO** altamente **movimentada, reflexiva, estudiosa** (FREIRE, 1996, p. 2).



O olhar minucioso às crianças é essencial para que o vínculo entre criança e adulto responsável aconteça dentro da prática pedagógica da Educação Infantil. Pode-se citar aqui a importância fundamental da observação atenta aos processos da criança, suas interações, a forma como explora os objetos, ambiente, como se envolve com os colegas. Através desses processos interativos que o desenvolvimento na infância atinge o seu potencial, favorecendo a construção da autoestima, autonomia e segurança afetiva em uma relação de respeito e confiança (MELIM; ALMEIDA, 2019, p. 99).

Desse modo, Barbosa e Fochi (2009) relatam que as crianças não necessitam de atividades monótonas e rígidas para desenvolverem suas habilidades. O que uma criança precisa é que essas habilidades sejam desenvolvidas de acordo com a prática coletiva com os demais e que um adulto responsável promova condições adequadas para que esse desenvolvimento ocorra efetivamente.

Barbosa e Fochi (2009) retratam que

[...] ao pensarmos na organização pedagógica de uma escola de Educação Infantil, é preciso refletir a partir das crianças e para as crianças, ou seja, compreender que para as crianças pequenas aprenderem a se deslocar, a comer, a dormir sozinha, a utilizar materiais gráficos, a vestir-se, a comunicar seus desejos, a construir torres com blocos de madeira, a separar e classificar materiais, não é necessário conduzi-las através de meras atividades sequenciais, direcionadas e fragmentadas, que apenas preenchem o dia (BARBOSA; FOCHI, 2009, p. 56).

Os autores ainda ressaltam que

[...] deve-se pensar em uma pedagogia que garanta que suas aventuras e desventuras pela vida possam ser estruturadas a partir de um todo interdependente, em que aspectos emocionais, cognitivos, imaginativos, motores, sociais e culturais sejam considerados de maneira interligada e global na função HUMANA (BARBOSA; FOCHI, 2009, p. 60).

Ou seja, a prática pedagógica nas escolas de EI deve valorizar todos os aspectos possíveis da criança, de modo que seja essencial para a sua vivência – tanto na Educação Infantil quanto em outras etapas de sua vida –, mas especificamente, dentro desta etapa da educação, deve ser enfatizada a importância de trabalhar todas essas áreas e insistir em cada habilidade de cada criança.

Sobretudo, o professor deve possuir ferramentas que auxiliem a acompanhar e refletir sobre a realidade vivenciada, por isso a importância do registro como um instrumento pedagógico fundamental (OSTETTO, 2015) para observar as ações das crianças como também para avaliar a própria prática docente. O registro “[...] é espaço pessoal de anotações e observações, no qual o professor escreve e sistematiza a ação pedagógica vivida, construindo memória, deixando marcas da prática desenvolvida” (OSTETTO, 2015, p. 205).



O registro é considerado essencial também para a formação discente durante as práticas formativas do estágio, pois “ao registrar e refletir sobre o conteúdo registrado, por sua vez, reflete sobre sua prática, e assim pode fazer teoria, tecer pensamento-vida” (FREIRE, 1996 *apud* OSTETTO, 2015, p. 205). Dessa forma, o registro abre possibilidades na prática da formação de professores por que permite pensar e repensar o que se faz, compreender que foi feito e redefini-lo ou reafirmar, alinhando mais uma vez a teoria à prática, abandonando a perspectiva que compõem uma natureza diversa entre as duas realidades, conforme apontando pelos participantes da pesquisa.

Nesse sentido, pode-se definir o estágio como uma atividade teórica essencial para a práxis docente. Apesar de ser um momento privilegiado da prática, o estágio nos cursos de formação de professores precisa ser pensado em uma perspectiva de práxis. No caso da educação das crianças pequenas, constantemente precisam ser revistos os aspectos dos vínculos, da qualidade dos cuidados oferecidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da dificuldade na comunicação com os discentes do curso de Pedagogia/FAED por conta da suspensão das aulas presenciais devido à pandemia da COVID-19, a participação destes foi fundamental para a realização da análise deste presente artigo. Foi considerada a experiência dos discentes dentro da prática pedagógica com as crianças da Educação Infantil.

Dessa forma, na pesquisa realizada, pode-se concluir que ainda há muitos acadêmicos que relatam a dificuldade em relacionar a prática e a teoria nas vivências do período de graduação, seja em atividades das disciplinas de práticas, mas especialmente em relação aos estágios realizados. Apesar de complementares, a natureza teórica e prática das ações de fato não são iguais, mas precisam ser entendidas de modo a gerar reflexão e mudança das ações pedagógicas. O desenvolvimento do olhar atento através da observação e do registro pode contribuir sobremaneira para a prática com as crianças pequenas, especialmente quando refletido à luz das teorias.

Ao realizar a prática pedagógica nas etapas da Educação Infantil, em escolas públicas ou privadas, os relatos de observação por parte dos discentes levam a concluir que o cuidar e o educar são executados de modo separados e que essa dissociação pode ter relação com a não compreensão da maneira adequada de conceber o cuidado e a criação de vínculos com as crianças, ou seja, faltou aos discentes a compreensão por essa perspectiva como também pôde ter faltado às práticas das escolas de Educação Infantil exercerem o cuidado nessa perspectiva.



Aponta-se a necessidade, por fim, de clarificar a especificidade do trabalho pedagógico da Educação Infantil que envolve os cuidados como educativos e independentemente da vertente teórica, se bem compreendidos, precisam ajudar a conduzir uma educação global da criança, considerando todos os aspectos de seu desenvolvimento. Nesse sentido, profissionais das instituições precisam cada vez mais atuar nessa perspectiva bem como os professores em formação, estudantes de Pedagogia, precisam progressivamente se aproximar desse esclarecimento que precisa unir a teoria e prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira.; FOCHI, Paulo Sérgio. Os bebês no berçário: ideias-chave. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos (org). Implementação Proinfância no Rio Grande do Sul: **perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**. Brasília, 2009.
- CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: **por onde anda a educação infantil?**. PERSPECTIVA. Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 11-21, jul./dez. 1999.
- FALK, Judit. **Abordagem Pikler**: educação infantil. 2 ed. São Paulo: Omnisciência, 2010.
- FREIRE, Madalena. **Observação, registro, reflexão** – instrumentos metodológicos I. 2ª. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.
- MELIM, Ana Paula Gaspar; ALMEIDA, Ordália Alves. A abordagem de Emmi Pikler: **olhares sobre contextos educativos para bebês e crianças pequenas**. Revista Entreideias: Salvador, v. 8, n. 2, p. 95-110, maio/ago. 2019.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. A prática do registro na Educação Infantil: **narrativa, memória, autoria**. Revista @mbienteeducação: Universidade Cidade de São Paulo, v. 9, n. 2, p. 202-213, jul./dez. 2015.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. In: **Revista Poésis**. Vol 3, N. 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

CAPÍTULO 33

NARRATIVAS DOCENTES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior

RESUMO

A prática pedagógica é uma atividade orientada ao professor cuja finalidade e conhecimentos, são decorrentes de uma perspectiva teórica. No cenário da educação infantil, temos a necessidade de investigar a partir de narrativas de professores da Educação Infantil, como elas mobilizam os saberes e fazeres na rotina das instituições e quais os contributos no desenvolvimento de crianças pequenas. Sendo assim, temos a seguinte questão-problema: quais práticas pedagógicas os professores desenvolvem na rotina da Educação Infantil? Baseado na questão-problema, delinhamos o seguinte objetivo específico para o artigo: refletir sobre as práticas pedagógicas no panorama da Educação Infantil a partir de narrativas docentes. Trata-se de um estudo baseado nas vivências de (03) três professores de uma instituição de Educação Infantil da rede municipal do município de Caxias/Maranhão. O estudo foi realizado no mês de abril/2022. Os resultados do estudo mostram que independentemente de ser uma temática que tenha entrado em evidência há muito tempo no campo de pesquisa em educação, compreendemos que devemos considerar os seguintes aspectos e atividades na prática pedagógica na Educação Infantil: experiências concretas: seja por meio individual ou coletivo, comportamentos e ênfase na forma de imitar outros pares, por exemplo; aportes de multifacetados, tais como: as múltiplas linguagens aprendidas e manifestas pelas crianças seja por meio de gestos: brincadeiras, e sons: musicalidade e lúdico; ou atividades artísticas (atividades de pintura, leitura e escrita de códigos da língua).

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil, Criança, Práticas Pedagógicas, Professor.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, segundo Brasil (1996) instituída como a primeira etapa da educação básica e tem por objetivo desenvolver a criança em seus aspectos afetivos, cognitivos culturais, psicológicos e sociais; sendo complementada com a participação da família. Diversos estudos no campo da Educação Infantil, tem mostrado o caráter complexo e singular da da linguagem como expoente principal na alfabetização da primeira infância, pois ela, pauta o conjunto de práticas pedagógicas específicas que visam esse desenvolvimento da criança.

De modo geral, a Educação Infantil, tem uma rotina específica, que estabelece eixos temáticos que sugerem propostas de atividades e situações pelas quais professores e cuidadores articulem e mobilizem os saberes no referido campo de atuação. Nesse sentido, a tríade: brincar-cuidar – educar estabelecem importantes reflexões no que condiz ao pressuposto das práticas pedagógicas alinhadas para este fim. Sendo assim, o presente artigo tem a necessidade de



responder ao seguinte questionamento: quais práticas pedagógicas os professores desenvolvem na rotina da Educação Infantil? Baseado na questão-problema, delinhamos o seguinte objetivo específico para o artigo: refletir sobre as práticas pedagógicas no panorama da Educação Infantil a partir de narrativas docentes.

Trata-se de um estudo baseado nas vivências de (03) três professores de uma instituição de Educação Infantil da rede municipal do município de Caxias/Maranhão. O estudo foi realizado no mês de abril/2022. A questão proposta na entrevista dá ênfase primária à questão-problema da investigação. Para tanto, questionamos às colaboradoras: quais práticas pedagógicas você costuma desenvolver em sua rotina da Educação Infantil? Vale lembrar que a pesquisa seguiu aos pressupostos da ética em ciências humanas, valorizando as opiniões/subjetividades dos sujeitos envolvidos. A entrevista foi realizada de forma virtual, pela plataforma *Google Meet*, de maneira coletiva, porém, a mesma pergunta foi atribuída à todas, individualmente. Os professores permitiram que enquanto pesquisador, revelássemos suas verdadeiras identidades (nomes): Carla, Henrique e Paula.

A tessitura de dados foi bastante amplo e nos fez analisar minuciosamente e trazer para o corpus desse artigo um recorte com os itens principais da temática, a questão-problema e o objetivo elaborado para este fim. Independentemente de ser uma temática que tenha entrado em evidência há muito tempo no campo de pesquisa em educação, compreendemos que devemos considerar os seguintes aspectos e atividades na prática pedagógica na Educação Infantil: experiências concretas: seja por meio individual ou coletivo, comportamentos e ênfase na forma de imitar outros pares, por exemplo; aportes de multifacetados, tais como: as múltiplas linguagens aprendidas e manifestas pelas crianças seja por meio de gestos: brincadeiras, e sons: musicalidade e lúdico; ou atividades artísticas (atividades de pintura, leitura e escrita de códigos da língua).

SENTIDOS E SIGNIFICADOS DE PRÁTICA PEDAGÓGICA

O homem ao extrair de si, conhecimentos consolidados, trabalha na busca de adquirir mais conhecimentos a fim de se posicionar na sociedade a qual está inserido. O conhecimento construído no contexto da sala de aula não está ligado somente aos conteúdos trabalhados pelo professor em consonância ao currículo. É importante salientar que a relação professor-aluno, com troca e partilhas de saberes e experiências se fundamentam na transmissão de valores a serem posto no cotidiano, como àqueles imprescindíveis nas relações familiares e com outros membros sociais. Por esse contexto, a relação humana no espaço da sala de aula é de



fundamental importância para os alunos aprenderem coletivamente através do professor e praticar em seu convívio diário.

Segundo Carr; Kemmis (1988, p.15): “a prática pedagógica assume uma perspectiva interpelativa à realidade construída socialmente pelo homem, ao dar significado aos objetos, situações e experiências vividas [...]”. Nesse sentido, o homem, é o verdadeiro criador do conhecimento e da realidade e, nesse processo de construção, dá-se ênfase ao caráter intencional da atribuído no seu dia-a-dia no âmbito das relações humanas. Os conceitos e significados de prática pedagógica ainda podem ser referendados por Carvalho; Netto (1994, p. 59) quando:

a prática pedagógica é uma prática social como e tal é determinada por um jogo de forças (interesses, motivações, intencionalidades), pelo grau de consciência de seus autores; pela visão de mundo que os orienta; pelo contexto onde esta prática se dá; pelas necessidades e possibilidades próprias a seus atores e própria à realidade em que se situam. (CARVALHO; NETTO, 1994, P. 59).

De acordo com os autores, toda prática pedagógica tem seus lados positivos e negativos. Uma prática pedagógica para atender as demandas sociais necessita de um educador que tenha motivação para o processo continuar progredindo. Pois a prática docente perpassa por um jogo de forças no sentido das questões sociais as quais se encontram a desmotivação por questões salariais, pouca perspectiva de progresso na profissão falta da presença da família dos alunos para incentivar os filhos a estudar, além de uma gestão escolar rígida e não tanto democrática. É necessário que os agentes escolares repensem seu papel e vejam que deverão ter um espírito reflexivo para que exista conhecimento e a democracia tão esperada por todos.

É nessa perspectiva reflexiva que Alarcão (2003, p. 03) enfatiza a noção de professor reflexivo fazendo um apanhado “baseado na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores”. Isto quer dizer que o professor deve refletir sobre aquilo que se passa em sua sala de aula, deve refletir sobre sua prática e assim apontar seus os erros.

Referimo-nos a prática pedagógica como uma ação didática do professor. A prática pedagógica para Sacristán (1999) é compreendida como uma ação do professor que ocorre no espaço de sala de aula. Dessa forma, entendemos que a prática pedagógica é compreendida como uma ação didática, orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos.

Neste aspecto Sacristán (1999) menciona que falar de determinações da prática é considerar as limitações ou o marco da atuação dos professores, o que produz certa imagem de “debilidade” profissional, mas por outro lado, lembra que os indivíduos não são passivos e também participam de mudanças dos contextos. O professor ao exercer a prática pedagógica,



nela deposita o que pretende fazer e qual o ponto de chegada que almeja com sua ação, aponta os objetivos, as finalidades, levando o aluno à construção do conhecimento, interferindo de maneira significativa no processo de aprendizagem.

O professor não deve seguir ideias paradigmáticas desta sociedade revolucionária capitalista, mas deve demasiadamente ter uma visão de mundo que os oriente a seguir sua carreira e gerar mudanças; com isso, a educação terá melhor respaldo e significação para a sociedade atual, o que ao mesmo tempo, tem se tornado complexo e multifacetado. No contexto social educacional atual, em que o professor é o responsável pela promoção da educação de seus alunos, podemos entender que as finalidades da educação estão intrinsecamente ligadas à prática pedagógica, mas a sociedade de hoje está orientada por um jogo de forças ligado a questão docente.

Podemos analisar os grandes percalços ainda existentes no campo educacional como estruturas inadequadas para o ensino e para o acesso e permanência do aluno na escola, processo de inclusão fragmentado pela sociedade e das políticas para educação; professores destimulados com seus salários, carga horária de trabalho, falta de apoio e acompanhamento por parte dos familiares de seus alunos entre outros; com isso, gera insatisfação para muitos e torna uma dificuldade para o progresso do processo ensino-aprendizagem.

Nesta seção, dialogamos com alguns autores que enfatizam o lado social das práticas pedagógicas, explanando os sentidos e os significados constituídos no interior das salas de aula, de modo específico, nos fazendo compreender que toda prática pedagógica, constitui uma ação intencional entre os grupos de indivíduos. Aqui, passamos a entender o sentido e significado de maneira geral, sobre as práticas pedagógicas na ótica dos autores listados no interior dessa discussão.

A próxima seção, evidencia as análises empreendidas em torno das narrativas de professoras da Educação Infantil a partir da reelaboração dos sentidos da prática pedagógica.

DESVELANDO ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL POR MEIO DE NARRATIVAS DOCENTES

A educação é uma prática social; ambas se complementam na medida em que uma estabelece a ação do sujeito em seu cotidiano. A construção do conhecimento se dá pela amplitude da prática educativa, de acordo em que o professor se mostre dedicado aos seus alunos, demonstre paciência em transmitir certos conhecimentos, saiba se relacionar com eles e esteja realmente construindo para a sua própria realização.



Portanto, é importante que exista uma relação entre aluno, professor e o conhecimento. O profissional docente não deve abster-se somente daqueles conteúdos pertinentes ao currículo oficial da escola e de seus sistemas; mas manter-se atualizado acerca da realidade social cotidiana e transmitir uma visão de mundo aos alunos é essencial neste processo.

A partir de agora, iniciaremos nossas reflexões às narrativas propostas pelas colaboradoras, a partir da seguinte questão-problema:

quais práticas pedagógicas você costuma desenvolver em sua rotina da Educação Infantil?

Eu sou professora da Educação Infantil há exatamente 12 anos, sou concursada e vejo que a Educação Infantil é uma etapa muito importante para desenvolver a aprendizagem da criança. Na minha prática, eu costumo desenvolver primeiramente o meu planejamento, para articular a singularidade da demanda. E a partir daí, eu diversifico atividades como musicalidade, os jogos, lúdico, a oralidade e escrita com materiais didáticos e pedagógicos, de forma geral (NARRATIVA DA PROFESSORA CARLA, 2022).

Eu trabalho com Educação Infantil há aproximadamente 20 anos. Tenho visto intensas mudanças desde as políticas públicas para a Educação Infantil, quanto às formações para nós que somos professoras dessa etapa. Quanto à minha prática, eu diversifico na rotina quase todos os dias. Desenvolvo atividades de música, dança, teatro, brincadeiras de faz-de-conta, não deixando de lado as atividades de alfabetização de leitura e escrita em papel, quadro, TV, histórias lidas e interpretativas (NARRATIVA DO PROFESSOR HENRIQUE, 2022)

A Educação Infantil é uma etapa muito bonita e importante na vida da criança. Eu amo trabalhar com essa etapa de escolarização. Trabalho há aproximadamente 14 anos e sou extremamente apaixonada, brinco com as crianças, faço atividades de leitura e escrita no quadro, xerocopiadas, no caderno, utilizo a expressão artística delas por meio de contação de histórias e de vários gêneros. Penso que a linguagem deve ser despertada de cedo. Na parte do lúdico, eu trabalho com musicalidade, teatro, brincadeiras e jogos diversificados. É uma imensidade de atividades que envolve cada uma delas todos os dias (NARRATIVA DA PROFESSORA PAULA, 2022).

Os professores Carla, Henrique e Paula não deixam de mencionar a importância de incluir a perspectiva diversa das atividades em suas práticas na Educação Infantil, e reconhecem a necessidade de um trabalho que antes de ser desenvolvido, deve-se ser planejado, alinhado e articulado conforme às singularidades da demanda que atende na rotina, cotidianamente.

Observamos a partir da narrativa das práticas pedagógicas dos professores Carla, Henrique e Paula, desenvolvem atividades envolvendo diversas linguagens, inferindo: a escrita, oral, musical, gestual, corporal e plástica com as crianças, mas, nem todas as atividades, da maneira como estão sendo trabalhadas, propiciam à criança o seu desenvolvimento integral. Isso ocorre porque ao contarem histórias e fábulas para as crianças as professoras, de modo



geral, fazem pouco uso de recursos pedagógicos diversificados, o que torna esse momento pouco atrativo e estimulante para a aprendizagem.

A presença da música foi constatada na prática pedagógica dos professores, porém, esses momentos poderiam ser melhor aproveitados por alguns professores no sentido de utilizarem a música com a finalidade de promover a aprendizagem e o desenvolvimento da criança nos mais diferentes aspectos.

No caso da professora Carla e Paula, por exemplo, observamos que elas envolvem suas turmas com atividades que envolvem as músicas infantis, porém, não basta realizar, é preciso explorar o conteúdo de música desde cedo, pois elas estarão presentes no dia a dia de cada criança. No entanto, não percebemos intencionalidade no sentido de aproveitar a música para explorar as possibilidades que o corpo permite. De modo específico à apropriação da leitura e da escrita, os professores em nenhum momento, não deixam claro sobre como eles trabalham a lateralidade das atividades que envolvem a leitura e a escrita, apenas enfatizam que desenvolvem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho intitulado: narrativas das práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil, tem nos mostrado tamanha complexidade do trabalho na rotina da sala de aula com crianças. No cenário das práticas pedagógicas analisadas a partir de narrativas de professores de uma instituição de Educação Infantil do município de Caxias-Maranhão, tivemos como foco verificar a tríade brincar-cuidar-educar, nas mais diversas interações. Constatamos que, de certo modo, as diversas atividades se fazem presentes nas práticas de todos os professores observados, mesmo que em algumas situações ainda sejam pouco exploradas pelos professores em suas ações pedagógicas.

Sabemos que as atividades contribuem no âmbito das descobertas, desenvolvimento do cognitivo, coordenação motora, e sobretudo, a apropriação da linguagem oral e escrita, devem ser antes de tudo, planejadas e articuladas considerando a criança como sujeitos histórico-cultural, tendo em vista as suas particularidades, necessidades e peculiaridades.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo, Cortez, 2003.
- BRASIL. Lei nº 9.394/96. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.



CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoria crítica de la enseñanza**. Barcelona: Ediciones Martinez Roca, 1988.

CARVALHO, Maria do Carmo B. NETTO, João Pedro. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. São Paulo: Cortez, 1994.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

CAPÍTULO 34

PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E AVANÇOS

Rosemary Pereira Costa e Barbosa
Danuza Roberta Pereira Lima
Beatriz Costa Campos

RESUMO

A profissionalidade se institui como o conjunto de atributos que permite diferenciar uma profissão de outros tipos de atividade, sendo que estes atributos são constituídos socialmente. Este artigo objetivou analisar os desafios que os docentes que atuam na Educação Infantil encontram para construir sua profissionalidade. Utilizou-se como metodologia a Revisão Sistemática de Literatura, pesquisando-se no Portal Capes teses e dissertações do período de 2017 a 2019 com os descritores: profissionalidade, Educação Infantil e desafios. Selecionou-se 1 tese e 3 dissertações. A análise do material foi feita baseada nos descritores do tema propostos por Roldão (2005). Percebeu-se como desafios: a necessidade de repensar com a feminização da Educação Infantil; a dificuldade de inserção do docente masculino na função docente desta etapa; ressignificar o cuidado, como ação fundante da docência na Educação Infantil; discutir as condições de trabalho tanto no que tange aos aspectos estruturais quanto ao relacionamento com a direção; repensar a partilha do cuidar e educar com as famílias; caracterizar o envolvimento intencional como uma ação própria ao trabalho docente e transformar a formação docente (inicial e continuada) fomentando o papel da coletividade na busca de um sentimento de pertença a um grupo profissional. Demarcou-se, ainda, alguns avanços nesta construção, embora de forma incipiente. Concluiu-se acerca da importância em aprofundar os estudos sobre a profissionalidade docente na Educação Infantil, visto que a mesma é um novo paradigma que intervém sobre a formação desenvolvida durante toda a vida profissional e pessoal do docente e, certamente, pode intervir na construção de políticas públicas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Desafios. Elementos da profissionalidade docente.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil (EI) no Brasil foi assegurada pela Constituição de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394 de 1996 fundamentou-se como primeira etapa da Educação Básica, assim, pode-se considerar que o sistema educacional brasileiro já contou com 26 anos para se equipar e dar respostas a esta realidade criada pela legislação. Nesta perspectiva, é preciso romper com os lugares sociais cunhados para a profissão de docente na EI e refletir sobre a profissionalidade dos professores que atuam nesta etapa da Educação Básica.

Assim, este artigo objetiva trazer considerações sobre a profissionalidade dos docentes que atuam na Educação Infantil buscando entender os desafios para sua construção e os avanços



já consolidados neste processo. Entende-se profissionalidade, neste trabalho, a partir do conceito descrito por Roldão (2005), que a institui como o conjunto de atributos que permite diferenciar uma profissão de outros tipos de atividade, sendo que estes atributos são constituídos socialmente. Na análise dos resultados desta pesquisa, serão utilizados os descritores apontados pela autora para a construção da profissionalidade docente e que serão apresentados posteriormente.

Pensando neste conceito, algumas questões emergem em relação à prática docente na Educação Infantil, uma vez que esta esteve muito mais ligada historicamente a uma cultura assistencialista e doméstica do que propriamente a questões pedagógicas. Então, é importante indagar como se constitui a profissionalidade dos docentes que atuam na Educação Infantil? Quais os desafios enfrentados pelos profissionais no processo de constituição da sua profissionalidade docente na Educação Infantil? Quais os avanços podem ser demarcados neste processo? Cabe ressaltar que o termo desafio, neste contexto, será conceituado como a capacidade de superação, de ir além de um obstáculo na busca por construir algo novo.

PROFISSIONALIDADE DOCENTE E EDUCAÇÃO INFANTIL

Por que é importante debater a profissionalidade docente na Educação Infantil? Pode-se começar a responder esta questão citando a pesquisa realizada por Alves e Côco (2018) onde as pesquisadoras indagam aos familiares de crianças que irão ingressar na Educação Infantil sobre os sentidos para a docência nessa faixa etária e como estes sentidos impactam sobre o trabalho e formação destes docentes. As autoras observam que os familiares apontam a grande preocupação com o cuidado e atenção que o docente deve ter com a criança, atribuindo a estas características como ser paciente, amoroso, bondoso e também prezar o contato físico com a criança. Percebe-se que no imaginário deste grupo pesquisado, o docente da Educação Infantil ainda se apresenta como maternal e vem fazer uma suplência da família para a criança.

As autoras apontam o quanto esta etapa é nova para a população e afirmam que a desconstrução deste imaginário social está ligada à qualificação do trabalho na Educação Infantil e que este só se dará com o fortalecimento da docência. Esta reconstrução da Educação Infantil e de seu corpo docente é desafiadora e toca diretamente aos conceitos de profissionalização e profissionalidade docente.

É preciso fazer uma distinção destes termos. Pode-se entender por profissionalização ou movimento de profissionalização, como vem sendo denominado por alguns autores (Morgado, 2011; Roldão, 2005) “como um processo contínuo de formação e aprendizagem ao longo da



carreira docente” (MORGADO, 2011, p. 796). A autora aponta ainda que a profissionalização é um processo onde um sujeito se transforma em profissional, adquirindo competências profissionais, cultura profissional e identidade profissional. Para ela a profissionalização promove o desenvolvimento da profissionalidade.

Não existe consenso sobre o conceito de profissionalidade docente, mas podem ser apontados alguns elementos deste conceito como abarcando as características elencadas no conceito de profissionalização e agregando a este a dimensão social e pessoal do docente, sua responsabilidade individual e comunitária, bem como, seu compromisso ético e político (GORZONI E DAVIS, 2017).

Segundo Gorzoni e Davis (2017), ao analisar a fala de diversos autores sobre profissionalidade docente comenta que os mesmos diferem quanto ao período em que se inicia a profissionalidade e como ela se processa durante a vida profissional. Alguns como Libâneo (2015) a delimitam à formação inicial, já Morgado (2011) concorda com Libâneo quanto ao início, mas a estende por toda a carreira, para Roldão ela se estende por toda a vida ativa do professor (GORZONI E DAVIS, 2017).

Gorzoni e Davis (2017) asseveram:

Partindo desses autores, podemos afirmar que a profissionalidade está associada a um tipo de desempenho e conhecimentos específicos em constante reconstrução, de acordo com o cenário histórico e social predominante, pressupondo ainda o pertencimento a um corpo coletivo (GORZONI E DAVIS, 2017, p. 1408).

Observa-se a partir deste conceito elaborado pelas autoras a importância do contexto histórico e social para a construção da profissionalidade docente, fato que reporta ao imaginário social sobre a docência na Educação Infantil como já citado no início deste tópico, acerca da pesquisa de Alves e Côco (2018).

Serão retomados aqui os descritores/caracterizadores de profissionalidade, propostos por Roldão (2005) por entender-se que os mesmos permitem a visualização dos elementos básicos para a compreensão do conceito de profissionalidade utilizado neste artigo e o reconhecimento da sua importância como categorias de análise para a discussão acerca dos desafios e avanços já consolidados pelos docentes da Educação Infantil na construção de sua profissionalidade. Roldão (2005, p.109) aponta os seguintes descritores:

- o reconhecimento social da **especificidade da função** associada à atividade;
- o **saber específico** indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza;



- o **poder de decisão** sobre a ação desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma - se evidenciando pelo controle de sua atividade e autonomia do seu exercício;

- **pertença a um corpo coletivo** que partilha, regula e defende que o exercício da função e o acesso a ela, bem como, a definição de um saber necessário que resulta em um reconhecimento de um saber que o legitima.

Roldão (2005) discute os descritores associando-os: poder de decisão sobre a ação com a construção da pertença a um corpo coletivo e a especificidade da função ao saber específico, como demonstrado a seguir.

A autora salienta que os docentes têm pouca autonomia sobre o currículo (o que efetivamente têm de ensinar) e sobre a organização do trabalho porque é o Estado que detém este poder. Essa limitada autonomia dificulta a construção da profissionalidade, visto que a orientação da atividade foge às mãos dos profissionais. Ela aponta que o poder do professor está limitado às cercanias de sua sala de aula, fazendo uma analogia com a pseudo-liberdade das mulheres no patriarcado onde podem dominar a casa, mas não podem agir socialmente. Neste sentido, o poder do professor se individualiza em sua sala de aula e não é legitimado ou regulado pelos pares. Esta ação é, para a autora, a anti-profissionalidade porque além de limitar o poder do professor sobre sua ação, impede a construção do coletivo de pares. É o coletivo que regula internamente a atuação, a ética, os saberes necessários e o acesso à profissão, mas também é ele que deve posicionar-se frente às demandas e cobranças da sociedade.

Roldão (2005) ao discutir a função específica do docente a articula ao saber específico para a função. Ela considera o saber específico o elo mais fraco da construção da profissionalidade docente e indaga:

Que é o saber profissional do professor? Que relação tem com a função de ensinar, definidora da atividade? Como é visto o ato de ensinar pelos próprios que o desempenham? Que tipo de saber requer? E como se constitui, ou não, esse saber no fundamento legitimador da ação docente? (ROLDÃO, 2005, p. 114)

Pode-se ponderar que Roldão demonstra que a função específica de ensinar, que é atribuída ao docente e que sustenta-se no saber deste é muito mais complexa do que apresenta-se no imaginário popular. Segundo ela, o senso comum avalia que para ser professor é necessário somente saber o conteúdo da disciplina e ter controle sobre os alunos. A autora aponta o equívoco que esta noção revela e assevera que para ser professor é necessário ter um amplo saber, o que demonstra toda a complexidade do trabalho docente.



Para ela, o saber do docente não deve ater-se somente ao conhecimento e sua natureza (capacidade de questionar e transformar), é preciso ainda que se desenvolva a capacidade de analisar, distanciando-se do objeto e fazer autocrítica. O docente deve transformar seu conhecimento tácito em um saber que pode ser partilhado com seus pares e discutido por e com eles. Só assim os docentes irão fortalecer o coletivo do qual participam, podendo reconhecer-se como produtor de saber e se empoderar para decidir sobre suas ações.

Roldão (2005) aponta que o docente

[...] é o responsável da mediação entre o saber e o aluno, porque é suposto ser ele – e não outros – a saber fazê-lo, pela orientação intencionalizada e tutorizada de ações de ensino que conduzam à possibilidade efetiva de o esforço do aluno se traduzir na apreensão do saber que se pretende ver adquirido (ROLDÃO, 2005, p. 117).

Ressalta-se que a profissionalidade do docente é reforçada quando se observa que este saber em jogo no ensino infantil não é meramente conteudista e que outro profissional, mesmo detendo-o e aplicando-o nesse formato não irá obter êxito, pois, na atuação do docente existe uma intencionalidade que faz com que a especialidade de sua função não se dê somente pelo conteúdo que expõe, mas pelo “saber fazer com que esse saber-conteúdo se possa tornar aprendido e apreendido através do ato de ensino” (Roldão, 2005, p.117).

Silva (2018) operacionaliza os descritores propostos por Roldão (2005) para a docência na Educação Infantil lembrando que estes profissionais apresentam semelhanças e diferenças com os demais profissionais docentes. Ela aponta que o primeiro descritor “Reconhecimento social da especificidade da função” demanda profissionais com a capacidade de cuidar e educar as crianças, bem como atender aos objetivos propostos para a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

O segundo descritor “saber específico” para a autora é o que permeia o planejamento, execução e avaliação das atividades do docente desta etapa de ensino e deve ser sustentado pelo conhecimento das características das crianças. Para o saber específico, rompe com o que tradicionalmente se demandava do docente de crianças pequenas.

O “poder de decisão e responsabilização social e política” implica em tomar decisões sobre suas ações e responsabilizar-se pela educação das crianças observando o contexto social e político, resguardando o direito das crianças à Educação Infantil. Ela aponta este descritor como a prestação de contas pelo docente do trabalho realizado junto às famílias das crianças e a sociedade.



O quarto descritor “pertença a um corpo coletivo” para ela é revelado diante da análise, reflexão e tomada de decisão a partir do compartilhamento de saberes específicos da profissão.

A autora ainda argumenta que a constituição da profissionalidade pelo docente da Educação Infantil configura-se como um novo paradigma que deve ter consequências tanto para a formação dos professores quanto para as políticas públicas que regulamentam esta etapa de ensino, uma vez que a mesma se desenvolve durante toda a vida profissional e pessoal do docente.

METODOLOGIA

Para operacionalizar o objetivo proposto no artigo de entender os desafios enfrentados pelos docentes da Educação Infantil na construção de sua profissionalidade e apontar os avanços já consolidados nesta construção, optou-se por fazer uma Revisão Sistemática de Literatura. Segundo Galvão e Ricarte (2019) a revisão de literatura é um formato de pesquisa que segue formato específico e busca dar logicidade a um corpo teórico de documentos respondendo a questões específicas. Sua lógica busca resguardar a reprodutividade da mesma por outros pesquisadores, assim, ela deve apresentar: a delimitação da questão a ser tratada na revisão; a seleção das bases de dados bibliográficos para consulta e coleta de material; a elaboração de estratégias para busca; a seleção de textos e sistematização de informações encontradas; e como serão apresentados alguns aspectos sobre a composição da equipe para elaboração da revisão.

A questão de pesquisa a ser tratada na revisão foi formulada tendo em vista a problematização acerca da questão da profissionalidade docente e a docência na Educação Infantil: Quais os desafios enfrentados pelos profissionais no processo de constituição da sua profissionalidade docente na Educação Infantil e quais os avanços podem ser demarcados neste processo?

Tendo delimitada a questão a ser investigada optou-se por abordar nesta revisão somente dissertações e teses, avaliando que o nível de discussão apresentado nestes trabalhos é mais aprofundado e por serem trabalhos vinculados a programas de Pós-graduação *stricto sensu* que já foram debatidos por um grupo de pesquisadores com expertise no assunto. Para buscar estes trabalhos fez-se uma procura no Banco de Teses e Dissertações do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando os descritores “profissionalidade” e “desafios”. Os dados foram refinados utilizando-se os filtros: período de

2017 a 2019; área de conhecimento: Ciências Humanas; área de conhecimento: Educação e área de concentração: Educação.

Os resultados obtidos relativos a estes descritores foram selecionados buscando-se o descritor “Educação Infantil” no título dos trabalhos. Após esta seleção, foram excluídos os artigos que trabalhavam as temáticas específicas da Educação Infantil (educação física; artes, ludicidade...) e passou-se à análise das palavras-chave dos trabalhos, sendo selecionados trabalhos com as palavras-chave: profissionalidade e Educação Infantil. Assim, selecionou-se 1 tese e 3 dissertações como apontam os quadros 1 e 2.

Quadro 1: Seleção de Teses pelos descritores “profissionalidade” e “desafios”.

Ano	Número de teses	Descritores no título	Seleção por palavras – chave: profissionalidade; Educação Infantil
2017	707	- Educação Infantill: 25 - Profissionalidade: 0 - Desafios: 21	0
2018	670	- Educação Infantill: 21 - Profissionalidade: 1 - Desafios: 13	1
2019	508	- Educação Infantill: 20 - Profissionalidade: 3 - Desafios: 11	0

Fonte: As autoras, 2021.

Quadro 2: Seleção de Dissertações pelos descritores “profissionalidade” e “desafios”.

Ano	Número de Dissertações	Descritores no título	Teses escolhidas por palavras chave
2017	1649	- Educação Infantill: 95 - Profissionalidade: 8 - Desafios: 41	3
2018	1583	- Educação Infantill: 109 - Profissionalidade: 2 - Desafios: 29	0
2019	1106	- Educação Infantill: 79 - Profissionalidade: 37 - Desafios: 2	0

Fonte: As autoras, 2021.

A interpretação e análise dos resultados apresentados na tese e nas dissertações selecionadas foram sustentadas nos descritores de profissionalidade propostos por Roldão (2005), a saber, a especificidade da função; o saber específico; poder de decisão (controle e autonomia com a conseqüente responsabilidade social e pública) e o pertencimento a um corpo coletivo. Buscou-se demarcar os desafios encontrados na construção da profissionalidade pelos docentes da Educação Infantil, bem como os avanços que estes já efetivaram.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Avaliando o recorte proposto para esta revisão sistemática de literatura pode-se constatar que a pesquisa acerca da profissionalidade docente na Educação Infantil nos Programas de Mestrado e Doutorado no país, nos últimos anos, não são em grande número. Buscando os trabalhos que mais se aproximavam do objeto de análise deste artigo foram selecionadas as seguintes dissertações e teses conforme mostra o quadro 3 abaixo.

Quadro 3: Tese e Dissertações selecionados.

Modalidade	Título	Autor	Instituição/ Programa	Ano
Dissertação	A construção da profissionalidade no processo de inserção profissional na Educação Infantil	Leticia Marinho Eglem de Oliveira	Universidade de Brasília – UnB / Programa de Pós-graduação em Educação	2017
Dissertação	A construção da profissionalidade docente do pedagogo do gênero masculino iniciante/ingressante na Educação Infantil e na alfabetização	Fernando Santos Sousa	Universidade de Brasília – UnB / Programa de Pós-graduação em Educação	2017
Dissertação	Saberes relacionais e profissionalidade docente na Educação Infantil	Natalia Maria Pavezzi Dorta	Universidade Estadual Paulista - UNESP/ Programa de Pós-graduação em Educação	2017
Tese	O desenvolvimento da profissionalidade docente dos professores de Educação Infantil no curso de pedagogia com o apoio de projetos de formação e de supervisão	Rosangela Aparecida Galdi da Silva	Universidade Estadual Paulista – UNESP/ Programa de Pós-graduação em Educação	2018

Fonte: As autoras, 2021.

Após a leitura dos trabalhos, os mesmos foram analisados individualmente e em conjunto, buscando-se elencar e refletir sobre os desafios e avanços acerca da construção da profissionalidade docente na Educação Infantil apontadas pelos autores, levando em consideração os descritores propostos por Roldão (2005). Cabe ressaltar Oliveira (2017, p. 99) “a profissionalidade como um processo de constituição do ser docente, que agrega tanto à qualificação, a subjetividade, a técnica, a ética e a competência”, nem sempre ela se faz visível e apreensível, então, algumas nuances podem ter escapado aos pesquisadores e às autoras deste artigo, na leitura dos trabalhos.



Com o intuito de informar acerca dos trabalhos analisados será apresentado, a seguir, um breve resumo sobre as temáticas abordadas em cada obra, bem como a metodologia utilizada nas mesmas, seus resultados e conclusões.

Oliveira (2017) no trabalho intitulado “A construção da profissionalidade no processo de inserção profissional na Educação Infantil” utilizou um abordagem quali-quantitativa através de questionários e entrevistas com professoras iniciantes ou não no magistério da Secretaria de Educação do Distrito Federal, objetivando compreender o trabalho docente na inserção da carreira, caracterizar as dificuldades e descobertas do início da docência na Educação Infantil e identificar as especificidades da atividade docente nessa etapa a partir da perspectiva do materialismo histórico-dialético. A autora observou, no estudo empírico, que para analisar a construção da profissionalidade docente destas professoras iniciantes na Educação Infantil é preciso analisar o que é ser professor na etapa considerando a formação inicial, sua atuação e seu processo de proletarização; identificando ainda aos conhecimentos específicos para a atuação profissional e como essa coloca-se em relação às condições objetivas de seu trabalho, suas descobertas e dificuldades que fazem com que ela tenha a cada dia mais domínio de sua atividade profissional.

Na dissertação “A construção da profissionalidade docente do pedagogo do gênero masculino iniciante/ingressante na Educação Infantil e na alfabetização”, Souza (2017) teve como questão central: Quais elementos constituem a construção da profissionalidade docente de pedagogos do gênero masculino na Educação Infantil e nos três primeiros anos da alfabetização no momento de inserção à docência? Para investigar esta questão o autor utilizou-se de abordagem qualitativa e entrevistas semiestruturadas com professores iniciantes/ingressantes, do gênero masculino, da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Como resultados Souza (2017) apontou as reações contraditórias no processo de construção da profissionalidade entre a afirmação de uma autoridade da função docente e uma autoridade de gênero. Estes profissionais sofrem uma dupla vulnerabilidade profissional, a saber, a necessidade de se afirmar como professor por ser iniciante e de fazer-se reconhecido como capaz de atuar na Educação Infantil por sua condição de gênero. Os entrevistados diante desta segunda condição apresentavam paradoxalmente a negação do cuidar-educar, um dos pilares da docência na Educação Infantil. O autor demarca, em sua conclusão, a importância de se observar a construção da profissionalidade docente considerando as relações de poder relacionadas ao gênero na sociedade atual - patriarcal e capitalista.



Dorta (2017) em sua dissertação intitulada “Saberes relacionais e profissionalidade docente na Educação Infantil” se propõe a investigar os modos pelos quais professoras da Educação Infantil percebem e definem os saberes que, mobilizados em suas práticas cotidianas, se vinculam mais diretamente à dimensão relacional do trabalho docente nessa etapa educativa. E também, discutir o lugar de saberes dessa ordem para a constituição de uma profissionalidade docente por parte dessas professoras. Ela utilizou uma abordagem qualitativa e utilizou como técnica de investigação entrevistas e observações participantes alicerçadas nos princípios da etnografia. Os sujeitos de pesquisa foram 2 professoras da Educação Infantil do Município de Rio Claro/SP. A autora apontou nos resultados dois eixos importantes na construção da profissionalidade: demandas relacionadas ao ensino – aprendizagem das crianças, onde deve-se colocar em relevo o ouvir, o observar, a linguagem e, ainda, as demandas relacionadas à partilha da educação das crianças com outras instâncias para além da família. Ela aponta a intencionalidade no fazer do professor como elemento importante deste contexto e ainda alavanca discussões sobre o atravessamento da desvalorização das professoras que trabalham nesta etapa de ensino devido à naturalização das funções ligadas ao educar-cuidar da criança como tarefa de mulheres e, por isto, desvalorizadas socialmente. Ela conclui apontando a importância da construção da profissionalidade baseada na formação no interior das instituições de ensino e ancorada no coletivo. Dorta (2017) vislumbra nesta formação a possibilidade de um engajamento onde o docente da Educação Infantil possa assumir um compromisso político e profissional.

Em sua tese de Doutorado intitulada “O desenvolvimento da profissionalidade docente dos professores de Educação Infantil no curso de pedagogia com o apoio de projetos de formação e de supervisão”, Silva (2018) teve como objetivo geral pesquisar a contribuição da formação inicial para o desenvolvimento da profissionalidade docente do professor de Educação Infantil, no Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia Presidente Prudente. Ela optou por uma abordagem qualitativa, onde utilizou como técnicas de investigação a pesquisa documental relativa aos documentos do Curso de Pedagogia em questão, questionários e entrevistas, que foram aplicados nos alunos do 4º ano do curso de Pedagogia (turma 2011 – 2015). Ela observou que o curso de Pedagogia tem contribuído de forma incipiente para a construção da profissionalidade docente de seus egressos, fazendo uma formação pautada na lógica da racionalidade prática e de uma concepção de profissionalidade docente reflexivo-produtivista. A autora enfatiza em seu trabalho que o desenvolvimento



profissional pode ser construído por meio de projetos de formação e de supervisão apoiados pelas instituições de formação, supervisão de ensino e escola.

Observa-se que todos os trabalhos apontam, em seu escopo, os descritores apontados por Roldão (2005) acerca da profissionalidade docente. Deve-se ter claro que estes descritores se interpenetram e se complementam e, às vezes, não é possível separá-los nitidamente, porém esse artigo procurará observá-los e delimitá-los nos resultados dos trabalhos. É importante identificar os desafios encontrados pelos professores da Educação Infantil pesquisados para a construção destes descritores e observar-se que avanços ocorrem na consolidação da profissionalidade destes docentes após decorridos 26 anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394 de 1996 que instituiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

A ESPECIFICIDADE DA FUNÇÃO E O SABER ESPECÍFICO INDISPENSÁVEL AO DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE

Os trabalhos empíricos pesquisados direcionam para a percepção de que a profissionalidade docente ainda é fragmentada e que os professores têm de lidar com muitos desafios para sua constituição.

O primeiro desafio que se apresenta em todos os trabalhos estudados configura-se como uma questão de gênero. A docência no Brasil tem gênero e na Educação Infantil este fato é ainda mais evidente que este gênero é feminino. É necessário romper com este dado cultural e histórico que ainda habita o imaginário popular porque ele traz reflexos para a constituição da profissionalidade deste grupo de profissionais e tem graves desdobramentos.

Observa-se como aponta Oliveira (2017) segundo o Censo Escolar de 2014 a cada 10 docentes 8 são mulheres e na Educação infantil estes números se intensificam chegando a 97,7% de mulheres atuando e 2,3% de homens. Atualizando os números percebe-se que a discrepância entre homens e mulheres persiste e, de acordo com o último Censo Escolar (INEP, 2020), entre os docentes que atuam na Educação Infantil brasileira 96% são mulheres e 4% são homens. É possível perceber um lento aumento da presença masculina na docência da Educação Infantil, mas que ainda não apresenta-se como significativa.

Mas é necessário questionar como ocorreu a feminização do magistério. Souza (2017) relata que foi por volta do ano de 1889 com a instauração da República no Brasil, houve uma ampliação da rede pública de ensino com a abertura de trabalho para docentes de ambos os sexos. Nesta época, era a Escola Normal que preparava as mulheres para a docência. Também



nesse período, os homens começaram a deixar a docência e trocá-la pelos trabalhos nas fábricas que eram melhor remunerados, apesar de exigirem mais horas de trabalho. Assim, as mulheres começaram a ocupar este reduto que era, até então, um universo masculino. Elas tiveram de enfrentar muitos preconceitos, inclusive um salário que já era inferior ao que os docentes homens recebiam. Entretanto, para elas naquele momento, assumir a docência representava uma conquista, era exercer uma atividade na vida pública sem manchar sua reputação na vida pessoal. Assim, a docência que era tipicamente masculina se feminizou. Mas feminizou sujeitando-se a um salário menor; dupla jornada (vida pública e privada); sem valorização e com crescente acúmulo de tarefas e exploração.

Resolveu-se a questão da falta de docentes com um corpo de profissionais que não buscavam salário como meta principal e começou a se instituir no imaginário social a ideia da mulher como educadora nata, resgatando o discurso da vocação pautado no amor, no assistencialismo e não nas recompensas materiais. Como o Estado não se comprometeu em assumir e ampliar a educação, observou-se um gradativo desprestígio social da profissão docente, o que tornou desonroso para os homens serem professores, principalmente, nos anos iniciais.

E pelos trabalhos empíricos estudados observa-se que a ideia dos cuidados da criança serem atribuídos às mães e depois às professoras persiste, como demonstra a fala emblemática de uma professora entrevistada na pesquisa de Oliveira (2017, p. 158))

Acho que é ser mãe, é muito ser mãe é... Trabalhar com educação infantil o porquê você está ali... **Você não está em um espaço só pra você compartilhar teoria e conhecimento, você está ali par educar mesmo pra...** [...] De colocar valores, trabalhar valores para depois colocar outras coisas que também faz parte do currículo, **então eu acho assim que tem que ser mãe**, tem que ser criança, você tem que entender o lado da criança, tem que voltar né, quem não tem filhos ou tem filhos maiores tem que voltar mesmo assim na infância para ser um pouquinho mais é mais sensível e perceber se colocar naquele mundinho, naquele espaço (Prof. Lara, entrevista 2016 apud Oliveira 2017, p. 158).

Oliveira (2017) chama a atenção para o fato da permanência do entrelaçamento ainda existente entre ser mulher/mãe e docente da Educação Infantil. A identidade da profissional ainda se liga à da imagem tradicional da professora como a mulher doce, generosa, mãe que deve transmitir valores para formar o caráter da criança, em detrimento da competência profissional do educar/ cuidar que tem caráter formativo, mas não é da natureza feminina. Nesse sentido, se os docentes não enfrentarem este desafio de romper com este lugar, a profissionalidade do docente da Educação Infantil pode se ver esvaziada.



É importante ainda demarcar três outros desafios articulados a este primeiro: a inserção de docentes masculinos na Educação Infantil; o cuidado como algo negativo e romper com a ideia do trabalho de docente na Educação Infantil como vocação em detrimento da formação.

Em relação à inserção de docentes masculinos na Educação Infantil, Souza (2017) alerta que só se dará de forma amena quando se clarificar a função docente e desnaturalizar a mulher como docente nata na Educação Infantil. A pesquisa empírica da autora com docentes masculinos apontou que estes têm construído sua profissionalidade em meio a paradigmas e estereótipos. Eles passam por um duplo ritual de passagem ao ingressarem na profissão, têm de sair da posição de alunos, tornarem-se professores e, ainda e talvez mais difícil, têm de demonstrar às famílias e aos pares que podem exercer a docência na Educação Infantil, enfrentando desconfiças da comunidade escolar sobre sua postura moral diante das crianças. Souza (2017) afirma

O questionamento da competência profissional passa assim pelo estranhamento ocasionado pela condição de gênero desses professores. Todo esse processo de provação e auto provação, também pode resultar na desistência da profissão e na perda de importantes descritores que compõem a profissionalidade (SOUZA, 2017, p. 160).

Nas entrevistas realizadas pela autora com os docentes masculinos eles relatam se abster dos cuidados corporais da criança e reduzir demonstrações de afeto demandadas por elas por medo de serem mal interpretados em suas ações. Eles ainda relatam outro fato que faz reafirmar a noção patriarcal que tem imperado na docência desta etapa, os docentes masculinos são incentivados a assumirem cargos de direção que os afastem da sala de aula e dos cuidados diretos com as crianças.

Mas a esfera do cuidado na Educação Infantil, é um pilar importante nesta etapa e um direito das crianças, não é rechaçada só pelos docentes masculinos, as docentes mulheres também negam. Os homens o fazem, muitas vezes, para se resguardarem e as mulheres por entendê-lo como reportando ao mito da maternidade arraigado à Educação Infantil (OLIVEIRA, 2017; DORTA, 2017; SOUZA, 2017).

É preciso entender que a principal especificidade da ação docente é o ensinar, mas um ensinar envolto em intencionalidade que propicia que o outro aprenda efetivamente. E na Educação Infantil esta especificidade implica no binômio educar/ cuidar. Então o cuidar, na Educação Infantil, não pode ser tomado como uma ação que se equivalente às relações familiares. O cuidar na Educação Infantil deve ser embasado no afeto e na confiança, mas necessita ter uma intencionalidade porque ele é constituidor da identidade humana. O cuidado deve se constituir como uma relação sujeito-sujeito e não uma relação sujeito-objeto, a segunda



promove a formação, mas só a primeira promove formação e humanização, neste sentido ela é indispensável ao trabalho de docentes femininos ou masculinos (SOUZA, 2017). Esta relação de cuidado deve construir a autonomia e independência das crianças. Ela não pode ser rechaçada em nome da profissionalidade, uma vez que ela é um elemento fundante da mesma nesta etapa de ensino.

Observa-se, então, uma confusão dos docentes quanto à especificidade da função e saber específico da profissão de docente, pois, desconsideram um saber necessário à profissão como se ao fazê-lo afirmassem a profissionalidade, o que se torna um equívoco e expõe a deficiência no saber teórico acerca da infância e do pedagógico, fundamentais para a atuação docente nessa faixa etária.

Desta forma apresenta-se um outro desafio para os docentes da Educação Infantil, o trabalho com a infância não pode ser considerado como fruto da vocação, ele exige formação. E, neste sentido, temos de avaliar tanto a formação inicial, adquirida nos cursos de Pedagogia quanto a formação continuada, que deve ser realizada preferencialmente nas escolas junto aos pares. A valorização da formação dos docentes é uma forma de romper com o mito da maternidade ligada à Educação Infantil.

A deficiência da formação aparece em todos os trabalhos pesquisados, seja dificuldade que os docentes relatam em fazer o planejamento pedagógico, seja em executá-lo, ou ainda, em se deparar com a necessidade de conhecer as teorias sobre a infância.

Oliveira (2017) comenta

Ao analisarmos os depoimentos percebemos contradições nos relatos das professoras, pois ao mesmo tempo em que possuem experiência com a educação infantil e demonstram identidade com a etapa, ao chegar em sala de aula se sentem perdidas e com dificuldades para desenvolver o trabalho pedagógico (OLIVEIRA, 2017, p. 120).

Observa-se por esta colocação da autora que as/os docentes começam o trabalho na Educação Infantil com pouco domínio e conhecimento de como atuar nesta etapa. O imaginário de que gostar de crianças se sustentaria por si só (a naturalização do dom feminino para cuidar de crianças) se desfaz diante da realidade da sala de aula.

Silva (2018) ao analisar o currículo do curso de Pedagogia estudado assevera que o mesmo é construído para atender mais as demandas da alfabetização e do Ensino Fundamental. Ela assevera que existência de outros cursos de Pedagogia que também apresentam este viés. Afirmarções sobre a deficiência dos cursos de Pedagogia também aparecem nas obras de Dorta (2017); Oliveira (2017) e Sousa (2017). Silva (2017) complementa que as especificidades e



características da profissionalidade docente da Educação Infantil aparecem de forma irregular, não contribuindo para a formação dos docentes desta etapa.

A contribuição do Curso de Pedagogia se caracteriza por uma concepção de profissionalidade docente reflexivo-productivista, pautada na racionalidade prática, em que o futuro professor possui autonomia limitada para deliberações necessárias à sua formação e a prática educativa como professor de Educação Infantil, o que compromete a sua emancipação profissional (SILVA, 2018, 251)

Nesta perspectiva, a Educação Infantil é secundária no curso de Pedagogia e dificulta o desenvolvimento da profissionalidade docente por tratá-la de forma parcial e priorizar um ensino que prima mais pela formação de um professor pautado em uma racionalidade prática que reflete sobre a prática sem contextualizá-la, prejudicando o desenvolvimento de sua profissionalidade docente e emancipação profissional, uma vez que esta depende de uma postura autônoma e consciente.

Este desafio consolida-se, então, em buscar construir currículos para o curso de Pedagogia que levem em consideração as especificidades e os indicadores de profissionalidade da docência na Educação Infantil e que busque “formar professor como profissional intelectual capaz de pensar e estruturar o trabalho docente para transformar o ensino” (SILVA 2018, p.262). Vale acrescentar aqui a importância dos estágios, da supervisão formativa, projetos e parcerias no sentido de ampliar as possibilidades de uma imersão no campo de trabalho, a reflexão e debate sobre o mesmo.

A formação ainda coloca mais um desafio que é a necessidade de se criar uma cultura institucional formativa. Esta expressão cunhada por Dorta (2017), diz respeito à formação com os pares, discussão de casos, momentos coletivos onde o fazer docente pode ser construído e ressignificado. Seria a constituição do descritor que Roldão (2005) denominou “pertença a um corpo coletivo”.

Colocados estes desafios que emergiram das leituras dos trabalhos selecionados e que relacionam-se à função e saberes específicos da profissionalidade docente na Educação Infantil, é necessário indagar se é possível demarcar avanços nesta construção.

É possível observar que, ao mesmo tempo que o gênero é um desafio para a Educação Infantil, ele também demarca um avanço. Lentamente os homens têm retornado para a docência nesta etapa de ensino. Seja por questões econômicas estruturais, que tem levado os mesmos a buscarem novas alternativas de trabalho ou por desejo, o certo é que alguns têm resistido e permanecido na docência, demonstrando que educar e cuidar de crianças não é reduto de ação feminina.



O cuidar vai além da atenção aos aspectos físicos e educar é muito mais do que garantir à criança acesso a certos conhecimentos. São ações e intenções indivisíveis, que também podem ser ampliadas para a análise que em todas as relações humanas pressupõem a necessidade do cuidado, assim os processos educacionais implicam cuidar (Currículo em movimento da educação básica, educação infantil, 2014, p.36 apud OLIVEIRA, 2017, p. 150).

Outro avanço importante é a percepção das crianças pelos docentes como sujeitos de direito, que devem ter suas necessidades e direito de aprendizagem respeitadas. Esta percepção faz com que o professor desta etapa de ensino perceba que precisa de formação. Percebe-se que esses profissionais sentem-se incomodados com a posição que ocupam no imaginário popular de professora/mãe e tentam romper com este lugar, apesar de em alguns momentos não saberem como, mas nota-se que tendem a buscar parcerias e formação ainda que de forma incipiente.

O PODER DE DECISÃO, A RESPONSABILIZAÇÃO SOCIAL E PÚBLICA E A PERTENÇA A UM CORPO COLETIVO

A análise da postura dos docentes, nos trabalhos pesquisados, em relação às decisões tomadas, responsabilidade social com suas ações educativas e a construção de atitudes pautadas nos saberes construídos pelos seus coletivos profissionais evidenciaram diversos desafios que estes profissionais ainda enfrentam. Dentre estes desafios pode-se salientar: as condições de trabalho tanto no que tange aos aspectos estruturais quanto ao relacionamento com a direção; a partilha do cuidar e educar com as famílias; o envolvimento intencional.

Palavras e frases como: estressante, falta de recursos, muita criança, muito decepcionante, triste, uma direção que não te apoia, gestões muito difíceis, zero comprometimento, desconfiança, deslegitimando, ambiente adoecedor, violações e desvalorização ilustram altos níveis de insatisfações das iniciantes, sendo possível afirmar que essas dificuldades podem ser transformadas em processos de desistência da profissão, pois possuem as características (OLIVEIRA, 2017, p. 140).

As palavras com as quais Oliveira (2017) caracteriza as percepções das docentes iniciantes na Educação Infantil, na verdade, são também uma realidade para as veteranas. A maioria dos docentes entrevistados apontam a falta de informação sobre o funcionamento e as condições de trabalho e ainda um distanciamento da gestão em relação aos professores que não condiz com uma gestão democrática. É como se a falta de apoio fosse naturalizada. Estes elementos relacionais tão importantes para se estabelecer a pertença ao grupo, descritor importante na profissionalidade, se perdem. A questão que se coloca para estes professores é como acolher as crianças quando não sentem-se acolhidos em seu local de trabalho e por sua equipe? Esta configuração das relações de trabalho dificultam a construção da profissionalidade docente na Educação Infantil e também nas outras etapas de ensino. Assim, se configura como



um desafio repensar a acolhida e condições estruturais de trabalho, apesar de que alguns elementos fogem ao escopo da escola e se configuram como reivindicações a serem feitas no âmbito coletivo das lutas por melhores condições de trabalho na educação, mas é relevante lembrar que estas também consolidam a identidade do docente e constituem sua profissionalidade.

Outro desafio muito marcante nos trabalhos estudados é a partilha do cuidar e educar com as famílias, esta é uma fronteira bastante tênue e que traz desdobramentos e consequências para a constituição da profissionalidade docente. Percebe-se que na maioria das vezes o professor tem mais receio do julgamento dos familiares das crianças sobre o seu trabalho do que dos seus pares. É importante indagar porque os professores buscam a legitimidade e reconhecimento de seu trabalho nas famílias dos alunos e não nos pares. Dorta (2017) aponta que a dependência que os professores da Educação Infantil têm em relação à aprovação das famílias das crianças, pode estar ligada ao próprio histórico de criação desta etapa da educação, que segundo a autora era cuidar e educar para a sobrevivência e a condição de trabalho reprodutivo imposta à mulher, mesmo mediante atual universitarização e profissionalização do magistério.

Os professores se veem enredados em uma relação com a família onde não conseguem delimitar suas fronteiras profissionais e que, em alguns momentos, deságua para uma culpabilização destas famílias quando as mesmas não conseguem lidar e ajudar as crianças em dificuldades para além da escola. Nestes momentos, o professor se vê dividido em culpar as famílias ou se culpabilizar, num jogo de culpas conjuntas, onde o docente tenta justificar-se por não conseguir resolver o problema da criança na sala de aula (algo que impede o aprendizado) e em outros momentos desloca a culpa para um condicionante familiar, como se fosse coisa de família. Observa-se nesta postura do docente uma forma não intencional de agir que prejudica a constituição de sua profissionalidade.

Então, este se configura como mais um desafio para a constituição da docência na Educação Infantil (mas também em outras etapas da docência, porém, que atinge mais o docente desta etapa de ensino que lida com a entrada da criança na escola, onde muitas deficiências são detectadas). Dorta (2017) aponta que nestes momentos o docente tem de decidir qual o seu escopo de intervenção. Ela percebeu em seu trabalho que os professores colocam esta questão como se tivessem de decidir entre um envolvimento pessoal e um distanciamento que chamam de profissional. A autora afasta-se desta disputa e propõe o que ela denomina um “envolver-se de forma intencional” (DORTA, 2017, p. 135). Ela assevera que este envolvimento intencional,



que é sempre um compromisso político e profissional, só se constrói mediante uma cultura institucional formativa na escola.

Partindo do exposto, sobre envolver-se de forma intencional, pressupomos que tal compreensão trata-se de uma questão a ser construída como parte de uma profissionalidade específica.[...] o contexto escolar, a forma como a escola (englobando principalmente a coordenação pedagógica e a gestão) organiza-se para lidar com questões que dependem diretamente das famílias e de outras instâncias de atuação (como assistência social ou o próprio conselho tutelar) influenciam diretamente na construção desse envolvimento. Pode colaborar para esta construção envolvendo-se também de modo intencional, criando uma cultura institucional que se seja um convite a construção do mesmo; proporcionando momentos formativos, por exemplo, momentos de discussão e debates entre os pares, proporcionando a discussão e estudo dos “casos difíceis” em grupos de estudos entre os pares entre outras possibilidades (DORTA, 2017, p.129).

Acolhendo a indicação da autora aponta-se aqui, como último desafio a constituição da profissionalidade docente, a necessidade de construção de momentos formativos coletivos. Observou-se nos trabalhos que a relação com os pares e ajuda mútua é um fator de permanência na profissão para os docentes que ajuda a suprir as dificuldades na formação inicial. Deve-se apostar na construção de ações que fortaleçam a noção de pertença a uma coletividade em oposição a um agir e uma busca de formação solitária. Só trilhando este caminho será possível os docentes da Educação Infantil cessarem com a busca de validação externa ao seu trabalho e se autorreferenciarem.

Na busca de demarcar mais uma vez os avanços na construção da profissionalidade, tomando como base os descritores apontados por Roldão (2005), podem ser apontados o reconhecimento e valorização, ainda tímidos, que os docentes fazem de seu trabalho ao observarem o desenvolvimento das crianças. A observação dos resultados do próprio trabalho implica em uma tomada de consciência sobre o mesmo que é benéfica à construção da profissionalidade docente destes profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil no Brasil foi reconfigurada a partir da LDB nº 9394 de 1996 e, por isto, pode-se dizer que a profissão de professor de Educação Infantil está se reinventando e sendo construída. A construção da profissionalidade docente na Educação Infantil é uma conquista que vem sendo delineada paulatinamente ao longo dos últimos 25 anos, desde que se tornou a primeira etapa da Educação Básica.

Deve-se ter claro que a profissionalidade docente pode ser vista como uma condição para uma atuação profissional autônoma e comprometida com a educação e cuidado das



crianças. Mas, ainda percebe-se que existem muitos desafios a serem trabalhados pelo corpo docente que atua nesta etapa de ensino.

Constatou-se, pela análise dos trabalhos de Pós-Graduação *stricto sensu* apresentados nos últimos 4 anos no Brasil, relacionando-os com os descritores propostos por Roldão (2005) sobre a profissionalidade docente, os seguintes desafios: a necessidade de repensar a feminização da Educação Infantil e seus corolários, a saber, a dificuldade de inserção do docente masculino na função de professor desta etapa; ressignificar o cuidado como ação fundante da docência na Educação Infantil; discutir as condições de trabalho tanto no que tange aos aspectos estruturais quanto ao relacionamento com a direção; repensar a partilha do cuidar e educar com as famílias; assim como, caracterizar o envolvimento intencional como uma ação própria ao trabalho docente; e, por fim, perpassando por todos os demais desafios, transformar a formação docente (inicial e continuada) fomentando o papel da coletividade na busca do sentimento de pertença a um grupo profissional.

Percebeu-se diante de tantos desafios (que se encontram em momentos diferentes de construção) que a profissionalidade docente na Educação Infantil ainda é fragilizada e fragmentada.

Demarcaram-se alguns avanços nesta construção, embora de forma incipiente, como: a resistência de docentes masculinos que têm permanecido no exercício da docência desta etapa, demonstrando que o cuidar é um elemento de construção de humanidade sem gênero e que deve e pode ser realizado por mulheres e homens. Outro avanço significativo e que se instituiu é observar a criança como um sujeito de direito e que tem desejos, constrói sua autonomia e que, por isto, deve ser respeitada em seu direito de aprendizagem. E, por fim, mas não menos importante, é o prazer dos professores com o reconhecimento do sucesso do próprio trabalho que tem consequências sobre a construção de identidade deste profissional e fortalece sua pertença ao grupo profissional.

Conclui-se que é importante aprofundar os estudos sobre a profissionalidade docente na Educação Infantil, uma vez que esta é um novo paradigma de formação desenvolvido durante toda a vida profissional e pessoal do docente e que, certamente, pode intervir na construção de políticas públicas.

REFERÊNCIAS

ALVES, K. K.; CÔCO, V. Sentidos das famílias sobre o trabalho docente na educação infantil. **Educação em Revista** [online]. 2018, v. 34. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698192608>>. Acesso 27 abr. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa Do Brasil de 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm Acesso 29 abr. 2020.

BRASIL. LDB 9394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 de nov. de 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br> Acesso 29 abr. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2020 – Resultados**. Brasília, DF: Inep, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/6975249/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.3>> Acesso 25 abr.2021.

DORTA, N. M. P. **Saberes relacionais e profissionalidade docente na educação infantil** 01/09/2017 180 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (RIO CLARO), Rio Claro. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/152043#:~:text=Resumo, trabalho%20docente%20nessa%20etapa%20educativa.>> Acesso 15 mar. 2021.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTEI, L. M. Revisão Sistemática da Literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da Informação**, v. 6, n. 1, p. 57-73, 15 set. 2019. Disponível: <<http://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4835>> Acesso 05 abr. 2021.

GORZONI, S. D. P.; DAVIS, C. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cafajeste. Pesqui.** São Paulo, v. 47, n. 166, pág. 1396-1413, dezembro de 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401396&lng=en&nrm=iso>. Acesso 09 out. 2020.

MORGADO, J. C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.l.], v. 19, n. 73, p. 793-812, oct. 2011. ISSN 1809-4465. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/408>>. Acesso 11 out. 2020.

OLIVEIRA, L. M. E. **A construção da profissionalidade no processo de inserção profissional na educação infantil**. 278 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: BCE UnB, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/23763>> Acesso 15 mar. 2021.

ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise especificidades dos ensinos superior e não superior. **Revista NUANCES**, Universidade do Estado de São Paulo, ano XI, n. 13, p. 108-126, jan./dez. 2005.

SILVA, R. A. G. **O desenvolvimento da profissionalidade docente dos professores de educação infantil no curso de pedagogia com o apoio de projetos de formação e de supervisão**. 190 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE



ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (PRESIDENTE PRUDENTE),
Presidente Prudente, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153934>> Acesso 15 mar. 2021.

SOUSA, F. S. **A construção da profissionalidade docente do pedagogo do gênero masculino iniciante/ingressante na educação infantil e na alfabetização.** 208 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: BCE UnB, 2017. Disponível em: < <https://repositorio.unb.br/handle/10482/31583>? Acesso 01 abr.2020.

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

Diálogos em

educação:

**Núcleos formativos,
processos de ensino-aprendizagem
e demandas contemporâneas**

2

Willian Douglas Guilherme
Naiola Paiva de Miranda
Roger Goulart Mello
Organizadores



2022

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

Diálogos em

educação:

**Núcleos formativos,
processos de ensino-aprendizagem
e demandas contemporâneas**

2

Willian Douglas Guilherme
Naiola Paiva de Miranda
Roger Goulart Mello
Organizadores



2022