

WILLIAN DOUGLAS GUILHERME
CRISTIANA BARCELOS DA SILVA
PATRÍCIA GONÇALVES DE FREITAS
ORGANIZADORES

EDUCAÇÃO em TRANSFORMAÇÃO: PRÁXIS, MEDIAÇÕES, CONHECIMENTO E PESQUISAS MÚLTIPLAS

Publicar
Editora

2022

WILLIAN DOUGLAS GUILHERME
CRISTIANA BARCELOS DA SILVA
PATRÍCIA GONÇALVES DE FREITAS
ORGANIZADORES

EDUCAÇÃO

em

TRANSFORMAÇÃO:

PRÁXIS, MEDIAÇÕES, CONHECIMENTO E
PESQUISAS MÚLTIPLAS



2022 by Editora e-Publicar
Copyright © Editora e-Publicar
Copyright do Texto © 2021 Os autores
Copyright da Edição © 2022 Editora e-Publicar
Direitos para esta edição cedidos à Editora e-Publicar
pelos autores

Editora Chefe

Patrícia Gonçalves de Freitas

Editor

Roger Goulart Mello

Diagramação

Roger Goulart Mello

Projeto gráfico e Edição de Arte

Patrícia Gonçalves de Freitas

Revisão

Os autores

EDUCAÇÃO EM TRANSFORMAÇÃO: PRÁXIS, MEDIAÇÕES, CONHECIMENTO E PESQUISAS MÚLTIPLAS, VOLUME 1.

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

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

Conselho Editorial

Alessandra Dale Giacomini Terra – Universidade Federal Fluminense

Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Andrelize Schabo Ferreira de Assis – Universidade Federal de Rondônia

Bianca Gabriely Ferreira Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Cristiana Barcelos da Silva – Universidade do Estado de Minas Gerais

Cristiane Elisa Ribas Batista – Universidade Federal de Santa Catarina

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

Danyelle Andrade Mota – Universidade Tiradentes

Dayanne Tomaz Casimiro da Silva - Universidade Federal de Pernambuco

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

Elis Regina Barbosa Angelo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

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

Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás

Fábio Pereira Cerdera – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Francisco Oricelio da Silva Brindeiro – Universidade Estadual do Ceará

Glaucio Martins da Silva Bandeira – Universidade Federal Fluminense

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

Inaldo Kley do Nascimento Moraes – Universidade CEUMA

João Paulo Hergesel - Pontifícia Universidade Católica de Campinas

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



2022

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

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

E24 Educação em transformação [livro eletrônico] : práxis, mediações, conhecimento e pesquisas múltiplas: volume 1 / Organizadores Willian Douglas Guilherme, Cristiana Barcelos da Silva, Patrícia Gonçalves de Freitas. – Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5364-000-9

1. Educação. 2. Prática de ensino. 3. Professores – Formação.
I. Guilherme, Willian Douglas. II. Silva, Cristiana Barcelos da.
III. Freitas, Patrícia Gonçalves de.

CDD 371.72

Elaborado por Ana Carolina Silva de Souza Jorge – CRB6/2610

Editora e-Publicar

Rio de Janeiro – RJ – 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 “Educação em transformação: práxis, mediações, conhecimento e pesquisas múltiplas, Volume 1”. 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
EXPERIMENTOS DE BAIXO CUSTO COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO INTRODUTÓRIO DE QUÍMICA: UMA ANÁLISE REFLEXIVA A PRÁTICA DOCENTE.....	12
Ana Gracilene de Sousa Coêlho Alessandra dos Santos Facundes Darlene do Socorro Del-Tetto Minervino	
CAPÍTULO 2	29
OLHARES REFLEXIVOS QUE DESAFIAM A FORMAÇÃO DOCENTE DO PROFESSOR INICIANTE NAS PRÁTICAS E SABERES ALFABETIZADORES	29
Andrea Bruscato Denise Wildner Theves Lenir dos Santos Moraes	
CAPÍTULO 3	47
ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA VOLTADAS AOS ESTUDANTES COM AUTISMO	47
Elismar Oliveira De Souza Irismarqueks Alves Pereira Andréa Celina Ferreira Demartelaere Keully Suellen da Silva Soares Oliveira	
CAPÍTULO 4.....	66
ANÁLISE DA OFERTA DE DISCIPLINAS DE GRADUAÇÃO NA UFRN QUE VERSAM SOBRE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	66
Bruno Santana da Silva Adja Ferreira de Andrade	
CAPÍTULO 5	88
A AFETIVIDADE NA MEDIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA	88
Camila Voigt Dos Santos	
CAPÍTULO 6.....	100
SOBRE INCLUSÃO E DIVERSIDADE: DESCONSTRUINDO PARADIGMAS.....	100
Débora Tais Arnhold Rosemari Lorenz Martin	
CAPÍTULO 7	107
A PSICODINÂMICA DO TRABALHO: UM ESTUDO SOBRE OS PRINCIPAIS MECANISMOS DE DEFESA UTILIZADOS PELOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS	107
Denilson Aparecida Leite Freire Maikenne Araújo Fernandes	

CAPÍTULO 8	126
O QUE PENSAM OS DISCENTES DE LETRAS ACERCA DO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	126
	Maria Aparecida Diniz Gomes Diana Sampaio Braga
CAPÍTULO 9	144
PROPOSTA DE METODOLOGIA DE ENSINO COM FOCO NA TEORIA DA APRENDIZAGEM DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA DE JEAN PIAGET APLICADA A CURSOS TÉCNICOS PROFISSIONALIZANTES NA MODALIDADE EJA	144
	Érica Correia da Silva Allana da Silva Melo Fabiana da Silva Ferreira Elisângela dos Santos Noronha Eunice Santa D. da Cruz
CAPÍTULO 10	154
A INFLUÊNCIA DA PSICANÁLISE NA EXISTÊNCIA DAS CRIANÇAS DE 10 A 14 ANOS NA ESCOLA	154
	Rita de Cássia Cláudio Rodrigues Francisco Apoliano Albuquerque
CAPÍTULO 11	174
FREINET E A TRANSGRESSÃO AOS MUROS DA ESCOLA	174
	Francisco das Chagas da Conceição Célio Alves Ribeiro Ana Nunes Cunha
CAPÍTULO 12	187
RECURSOS CARTOGRÁFICOS E GEOGRAFIA: UMA AVALIAÇÃO ATRAVÉS DO LIVRO DIDÁTICO	187
	Nândara Silva Costa Francisco Oricelio da Silva Brindeiro
CAPÍTULO 13	198
TRANSDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO: UTOPIA OU NECESSIDADE?	198
	Janaina Campos Peres
CAPÍTULO 14	212
“A ARTE DO APRENDER”: UM OLHAR SOBRE AS PEDAGOGIAS DO ENSINO DE ARTES NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS EM MÚSICA NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DO BARRO BRANCO	212
	Johnne Lendon Cardoso Lins
CAPÍTULO 15	220
METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM: PANORAMA HISTÓRICO	220
	Juliana Campos Francelino Tuany Inoue Pontalti Ramos Henrique Resende Untem

CAPÍTULO 16	230
O TRABALHO DE CAMPO COMO FERRAMENTA NA IDENTIFICAÇÃO DAS POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES DE GEOAMBIENTES DO SEMIÁRIDO BRASILEIRO: TRAJETO FORTALEZA/CE-PARNAÍBA/PI.....	
	230
	Maria Daniely Freire Guerra Karinne Wendy Santos de Menezes Liliana Maria Mota de Oliveira Patrícia Andrade de Araújo Rebecca Luna Lucena Marcos José Nogueira de Souza
CAPÍTULO 17	246
ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: O PAPEL DAS INTERAÇÕES ENTRE SEUS SUJEITOS.....	
	246
	Lenara Nunes dos Santos Katia Regina da Silva Maria Margarete Delaia
CAPÍTULO 18	266
PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INOVADORA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E SUBJETIVIDADES NO ENSINO DA MATEMÁTICA.....	
	266
	Willian Reis Melgaço Leonardo Perovano-Camargo
CAPÍTULO 19	276
O COLÉGIO MILITAR DE SANTA MARIA: A “FRAGMENTAÇÃO” DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS RUMO A FORMAÇÃO INTEGRAL	
	276
	Douglas dos Santos Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad
CAPÍTULO 20	293
O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ.....	
	293
	Lislaine Mara da Silva Guimarães Maria Tarcisa Silva Bega
CAPÍTULO 21	309
A LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: UMA HISTÓRIA FASCINANTE	
	309
	Luciene Barbosa de Souza Joseane Ferreira da Silva Maria Regina Coimbra dos Santos Sarah Levina Ribeiro de C. Alencar
CAPÍTULO 22	324
EXPERIÊNCIAS CORPORAIS DO MOVIMENTO: DISCUSSÕES INICIAIS SOBRE A CRIANÇA E O TRANSTORNO MOTOR.....	
	324
	Renan dos Santos Rodrigues Lúcio Fernandes Ferreira

CAPÍTULO 23	335
A TECNOLOGIA DIGITAL E A SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA: UMA BREVE REFLEXÃO PERANTE A PANDEMIA DA COVID-19	
	335
	Marcos Vitor Costa Castelhana
	Maria das Neves Severo de Lira
	Kariane Camargo de Oliveira
	Karina Estefâni Alexandrino
	Gerlane Costa dos Santos
CAPÍTULO 24	342
A PRODUÇÃO DIDÁTICA DO CONHECIMENTO: UMA REFLEXÃO DA PRÁTICA DOCENTE	
	342
	Marcos Vitor Costa Castelhana
	Maria das Neves Severo de Lira
	Kariane Camargo de Oliveira
	Karina Estefâni Alexandrino
	Gerlane Costa dos Santos
CAPÍTULO 25	349
A EDUCAÇÃO E OS RUMOS DA POTÊNCIA DO ENSINO-APRENDIZAGEM: UMA BREVE REFLEXÃO DA PRÁTICA DOCENTE	
	349
	Marcos Vitor Costa Castelhana
	Maria das Neves Severo de Lira
	Kariane Camargo de Oliveira
	Karina Estefâni Alexandrino
	Gerlane Costa dos Santos
CAPÍTULO 26	355
ESCRITA CRIATIVA NO ENSINO DE GERENCIAMENTO DE EDIFICAÇÕES	
	355
	Maria Aridenise Macena Fontenelle
	Raimunda Hermelinda Maia Macena
CAPÍTULO 27	368
A INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES COM BAIXA VISÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL II EM SALGUEIRO-PE	
	368
	Joelma Rufino Martins
	Maria do Socorro Cordeiro de Sousa
	Marília Cavalcante de Freitas Moreira
	Marta Callou Barros Coutinho
CAPÍTULO 28	381
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE LEITURA E DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL	
	381
	Maria de Fátima A. S. Scomparin
	Solange Alves de Oliveira-Mendes

CAPÍTULO 29	400
O PROGRAMA DE AUXÍLIO MONITORIA NO IFES CAMPUS VITÓRIA	400
Patricia Helmer Falcão	
Maria José de Resende Ferreira	
CAPÍTULO 30	414
A RELEVÂNCIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PARA A FORMAÇÃO	
ACADÊMICA E PROFISSIONAL DOS DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA	
UFMS	414
Valdênia Rodrigues Fernandes Eleotério	
Adriana da Silva Ramos de Oliveira	
José Geraldo Eleotério	

CAPÍTULO 1

EXPERIMENTOS DE BAIXO CUSTO COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO INTRODUTÓRIO DE QUÍMICA: UMA ANÁLISE REFLEXIVA A PRÁTICA DOCENTE

Ana Gracilene de Sousa Coêlho
Alessandra dos Santos Facundes
Darlene do Socorro Del-Tetto Minervino

RESUMO

Os experimentos no ensino da Química contribuem na compreensão das aulas teórico/prática, tornando-as de fácil assimilação, dinâmicas e prazerosas. A pesquisa tem a finalidade de ressaltar as atividades práticas/experimentais feitas a partir de materiais alternativos de baixo custo como uma boa alternativa metodológica para o professor trabalhar os conceitos introdutórios no ensino de Química abordados na disciplina de Ciências para alunos do 9º ano. O locus da pesquisa foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professora Maria Cavalcante de Azevedo Picanço. Os processos metodológicos baseiam-se numa pesquisa-ação. A abordagem foi a qualitativa, com intuito de trazer a compreensão crítica das aulas experimentais realizadas a partir de material de baixo custo, mostrando que a química está presente no cotidiano dos alunos e torna a aprendizagem mais significativa. Os dados obtidos confirmaram que os alunos quando são envolvidos em aulas práticas/experimentais, apresentam maior envolvimento e rendimento na assimilação dos conteúdos introdutórios de Química nas aulas de Ciências, e olhar científico sobre os fenômenos químicos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino da Química. Experimentos. Estratégia pedagógica. Materiais alternativos.

INTRODUÇÃO

A importância das aulas práticas/experimentais é inquestionável para se desenvolver pesquisa no ambiente de sala de aula. No entanto, sabe-se que as escolas públicas brasileiras são carentes de laboratórios de ciências e de materiais específicos para o desenvolvimento de aulas experimentais, no qual sem esse auxílio, empobrece a qualidade do conhecimento na área da Química, pois as aulas de cunho exclusivamente teórico prejudica a aprendizagem dos alunos fazendo com que percam o interesse e, consequentemente desmotivando-os. Esses fatores causam um enorme déficit de aprendizagem para os alunos, reforçando a dicotomia entre a teoria e prática, criando uma visão de rigidez, errônea e de intolerância do aluno em relação ao pensamento científico.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1997), um dos objetivos da Química é compreender a natureza e suas transformações, sendo assim, as aulas práticas experimentais propiciam ao aluno uma

compreensão mais científica das transformações que nela ocorrem. A utilização de atividades experimentais como estratégia metodológica aproxima a teoria da prática, torna a aula muito mais produtiva, já que aproxima os alunos da observação, raciocínio e interpretação dos fatos, dando melhor compreensão do conteúdo. Portanto, vale ressaltar, que a realização de atividades práticas, seja em sala de aula, seja no laboratório, é de fundamental importância para a construção eficiente do conhecimento científico dos alunos, levando-os a organizar e estruturar seu pensamento lógico analisando de forma crítica e dinâmica o ambiente que o cerca.

Uma boa alternativa para as atividades experimentais são a utilização de materiais alternativos de baixo custo como estratégia pedagógica para promover o ensino da Química, no qual permite de certa forma, suprir a ausência do espaço de laboratório nas escolas e vencer as aulas tradicionais que levam os alunos ao desinteresse no processo de aprendizagem. Diante disso, ao montar seu planejamento, o professor deve ficar atento às oportunidades para inserir as experiências necessárias para o desenvolvimento de determinados conteúdos. É sabido que a ausência de infraestrutura adequada e a falta de materiais necessários é um grande desafio para os professores desta área de conhecimento.

Os materiais pedagógicos de baixo custo são uma proposta didática viável, pois é possível fazer adaptações e enriquecer a aula, onde são os alunos que põem a “*mão na massa*”, pesquisar e investigar levando-os ao amadurecimento intelectual. Além disso, atualmente está sendo cada vez mais reconhecida por pesquisadores/educadores como um recurso pedagogicamente eficaz e necessário.

Portanto, o presente trabalho apresenta como objetivo mostrar que os experimentos de baixo custo como instrumento pedagógico para ação docente torna viável uma aula dentro de uma abordagem prática a partir de materiais encontrados no ambiente doméstico (cotidiano dos alunos) favorecendo o processo de aprendizagem no ensino dos conteúdos introdutórios de Química tornando as aulas mais dinâmicas e prazerosas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Contribuições das atividades experimentais e de investigação para o ensino da química no ensino fundamental II

Há uma grande dificuldade por parte dos alunos em compreender os conteúdos ministrados na disciplina de Ciências a partir dos conceitos básicos da Química. Diante desta realidade, vale destacar nesta reflexão que para os alunos que se encontram no 9º ano do ensino fundamental II, de forma geral, o programa escolar para esta série é constituído por conteúdos

introdutórios de Química e Física que farão relação direta com o a próxima fase da vida estudantil, o Ensino Médio. Especificamente para o ensino da Química, esta constatação é vista nos PCNs (1997), onde as ciências nas séries finais do ensino fundamental devem ser trabalhadas a partir de eixos que incluam conteúdos relacionados também à Química.

Neste entendimento, também destaca-se o documento do Ministério de Educação e Cultura – MEC quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), que direcionam e reconhecem a importância do uso da experimentação durante as aulas de Ciências Naturais, no sentido de proporcionar aos discentes um envolvimento maior com os conteúdos ensinados. Chassot (2018) coloca a importância da alfabetização científica para que os alunos se tornem cidadãos críticos. Ressalta-se neste caso, que no ensino da Química a falta de contextualização, a falta integração teórica/prática muitas vezes tornam esses conhecimentos distantes e vazios, dificultando uma a compreensão crítica dos educandos.

Segundo Silva (2019).

O ensino de Química tem se apresentado a muitos alunos como uma simples transmissão de informações desligadas da realidade, com um vasto conteúdo de fórmulas e exercícios complicados que acabam por tornar a Química, na compreensão deles, aparentemente sem sentido e desassociada da vida. Isso leva ao desenvolvimento de uma repulsão a essa disciplina, fazendo com que muitos pensem na Química já com uma nítida impressão de enfado. Acredita-se que com a aplicação de aulas práticas melhores resultados serão atingidos, pois propiciam ao aluno uma interação prazerosa com a Química (SILVA, 2019, p. 27).

Por isso, é relevante relacionar os conceitos teóricos de Química com as aulas práticas experimentais, constituindo assim, uma importante ferramenta para que o educando estabeleça uma visão científica em uma aprendizagem mais dinâmica e significativa do que a simples memorização dos conceitos. Silva (2019, p. 27) ainda diz que “a contextualização do Ensino de Química através de aulas experimentais constitui-se em um fator muito importante para o sucesso do processo de aprendizagem dos alunos”. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) quando se refere as 10 Competências para serem desenvolvidas no aprendizado dos estudantes na educação Básica. Especificamente sobre Competência 2 coloca que é necessário que se desenvolva no aluno:

Competência 2: Pensamento científico, crítico e criativo – Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas (BRASIL, 2017).

Freire em seu livro Pedagogia da Autonomia (2017) é crítico em dizer que o professor deve promover um ensino inquietador e ao mesmo tempo estar aberto para as indagações, curiosidades possibilitando um aluno crítico inquiridor diante do conhecimento. Segundo a Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (9.394/96) na Sessão III, que trata do Ensino Fundamental diz no Art.32, III que deve propiciar “o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores”. Isto mostra a observância da garantia de uma aprendizagem problematizadora, crítica e significativa na formação do aluno.

Por outro lado, é bom ponderar uma realidade sobre as barreiras de um ensino de qualidade no que tange os espaços físicos de aprendizagem que não está apenas em sala de aula, mas também nos laboratórios científicos devendo servir como um aporte para o desenvolvimento do ensino. Sabe-se que as maiores das escolas brasileiras são carentes destes espaços tão importantes para possibilitar um ensino teórico/prático para que os alunos obtenham melhor compreensão dos processos de ação das ciências numa concepção científica. Chassot (2018) coloca que é importante considerar a alfabetização científica como forma de potencializar alternativas que privilegiam uma educação mais comprometida. O autor ainda reforça dizendo “É recomendável enfatizar que essa deve ser uma preocupação muito significativa no ensino fundamental” (CHASSOT, 2018, p.91).

Como forma de diminuir as barreiras da falta dos laboratórios científicos e, assim, garantir a relação teórica/prática nas aulas de Ciências/Química, uma boa alternativa para as aulas práticas/experimentais é trabalhar com materiais alternativos de baixo custo. Estes materiais possibilitam também, o desenvolvimento de aulas dinâmicas, investigativas e próximas ao cotidiano dos alunos. Neste caso, essa alternativa metodológica pode fazer uma grande diferença em contraposição de uma aula meramente expositiva, conteudista e com reprodução mecânica do conteúdo. A utilização de material de baixo custo, além de proporcionar uma aprendizagem segura e de fácil compreensão para os alunos, também gera menor quantidade de resíduos, de modo que pode ser executado na sala de aula, haja vista que a maioria das escolas não possui laboratórios – espaço físico adequado (VIEIRA et al, 2007).

Diante do exposto, as aulas aliadas a práticas experimentais são importantes estratégias para auxiliar no processo ensino/aprendizagem, ajudando o professor a compor o conteúdo mais significativo para o aluno. Por meio dela, os alunos são levados a participar do processo de investigação, a manipular materiais e instrumentos e a organizar suas observações compreendendo conceitos básicos no desenvolvimento dos conteúdos de forma dinâmica, investigativa e prazerosa. “A experimentação, em seus diferentes modos, é, sem dúvida, um caminho real para a aquisição de significados de qualidade. (...) Por meio da experimentação a descoberta se converte em uma forma de criação” (SACRISTÁN. J.G. et. al, 2011, p.72).

Assim, entende-se que as aulas ao se tornarem mais compreensivas por meio da experimentação, facilita também, a aprendizagem de assuntos sobre conceitos introdutórios de Química.

Experimentos de baixo custo: uma boa alternativa didática para o ensino dos conteúdos introdutórios de química

Desenvolver o ensino dos conteúdos introdutórios de Química por meio da realização de experimentos com materiais alternativos de baixo custo, advindo do cotidiano dos alunos, além de promover a investigação científica, torna-se uma boa alternativa para ajudar a diminuir a lacuna da falta de laboratórios de Ciências nas escolas. Sabe-se que os experimentos facilitam a integração teoria/prática, possibilitando compreender a organização dos conteúdos, bem como o desenvolvimento de conhecimentos científicos nas áreas das ciências (VALADARES, 2001).

A experimentação é uma importante ferramenta pedagógica que contribui significativamente para se trabalhar na área de conhecimento da Química. De acordo com a Sociedade Brasileira de Química (2010), a realização de experimentos práticos nas aulas levam as discussões sobre os resultados obtidos, promovendo o entendimento das explicações dos fenômenos e das suas respectivas equações químicas. Ressalta-se que a contextualização de alguns conteúdos nesta área de conhecimento pode ser feita através de aulas práticas experimentais a partir de materiais muitas vezes encontrados facilmente no cotidiano do aluno, podendo dessa forma, ser correlacionado com o seu dia a dia, mostrando quanto esse conhecimento está diretamente ligado à vida diária das pessoas. Para Chassot (2018), é preciso considerar a ciência como uma linguagem que facilita nossa leitura no mundo natural e ajuda ao mesmo tempo entendermos a nós mesmos e o ambiente que nos cerca.

Outro fator importante é que a incorporação de atividades experimentais nas aulas de Ciências com os conteúdos introdutórios de Química ajuda o professor sair de aulas tradicionais tão prejudiciais na formação do aluno, levando-os muitas vezes, ao desinteresse na disciplina. Neste caso, usar formas alternativas com materiais de baixo custo para ensinar, como por exemplo, conceitos introdutórios do conteúdo de Química, além de proporcionar uma aula mais significativa através da experimentação, faz com que os alunos percebam que a Química está presente em seu cotidiano muito mais do que eles imaginam, ou seja, nos produtos consumidos como medicamentos, na alimentação, nos combustíveis, na geração de energia, nas propagandas, na tecnologia, no meio ambiente, e assim por diante. Diante disso, traz-se a observância dos PCNs quando destaca que entre as capacidades que ao final do ensino

fundamental o aluno seja capaz de “compreender a natureza como um todo dinâmico, sendo o ser humano parte integrante e agente de transformações do mundo em que vive” (PCNs, 1997).

Sabe-se que um dos maiores desafios desta área de conhecimento é construir uma ponte entre o conhecimento escolar e o cotidiano dos alunos. Para Valadares (2001).

Um dos grandes desafios atuais do ensino de ciências nas escolas de nível fundamental e médio é construir uma ponte entre o conhecimento ensinado e o mundo cotidiano dos alunos. Não raro, a ausência deste vínculo gera apatia e distanciamento entre os alunos e atinge também os próprios professores. Ao se restringirem a uma abordagem estritamente formal, eles acabam não contemplando as várias possibilidades que existem para tornar a ciência mais “palpável” e associá-la com os avanços científicos e tecnológicos atuais que afetam diretamente a nossa sociedade (VALADARES, 2001, p. 38).

Por isso, os materiais de baixo custo, torna-se uma boa alternativa para se trabalhar algumas abordagens conceituais para o ensino introdutório de Química e também suprir a ausência dos laboratórios nas escolas tão necessários para o desenvolvimento de atividades experimentais. Diante desta realidade, Pereira (2013) comenta.

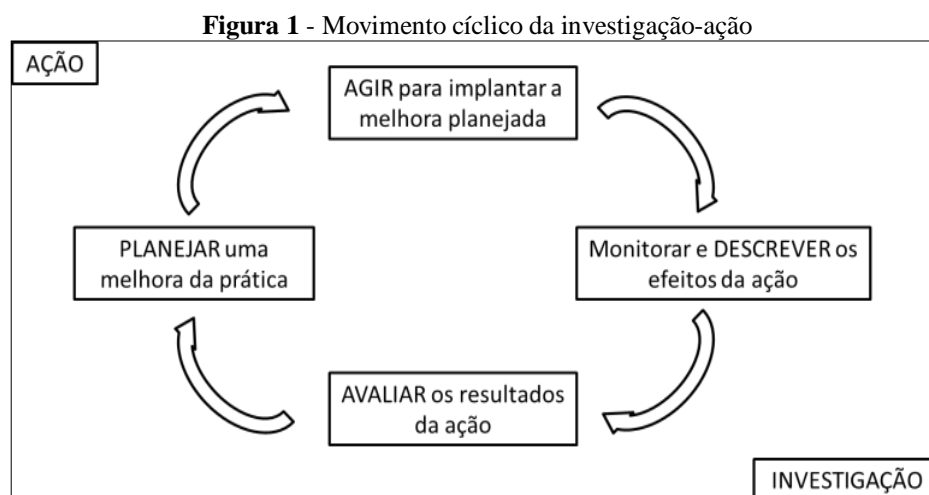
Para superarmos as limitações dos laboratórios de nossas escolas que, quando existem são em um pequeno espaço, totalmente desequipado, buscamos desenvolver nas aulas práticas, experimentos de baixo custo, através da utilização de materiais alternativos (PEREIRA et al, 2013, p. 01).

Sob esta ótica, uma forma intermediária entre ter e não ter um laboratório é a proposta da realização de experimentos com material de baixo custo, que viabiliza uma proposta metodológica para professores que atuam nesta área de conhecimento e, tem o desafio, do trabalho diário de vencer a ausência dos laboratórios na escola. Libâneo (2006) coloca que técnicas, recursos ou meios de ensino são complementos da metodologia, que devem ser usados pelo professor para o enriquecimento do processo de ensino. Portanto, é preciso encontrar novas formas didáticas que complemente a viabilidade para tornar o aprendizado eficaz. Neste caso, os materiais de baixo custo, encontrados no âmbito de vivência dos alunos, podem se tornar como proposta metodológica que deve ser considerada para promover um ensino crítico, contextualizado e de implicações sociais integradas aos conceitos químicos.

METODOLOGIA

A proposta metodológica desta pesquisa pautou-se numa pesquisa-ação de abordagem qualitativa, sendo uma metodologia muito utilizada na área educacional permitindo a compreensão dos fenômenos. Segundo Thiollent (2002) os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, promovendo condições para ações e transformações de situações dentro da própria escola. Possibilita também, a participação direta do pesquisador no campo de investigação, permitindo

uma autorreflexão coletiva empreendida pelos participantes de um grupo social envolvidos na pesquisa. Por isso, é participativa, pois todos estão envolvidos e colaboram no trabalho. A abordagem é qualitativa, que promove uma compreensão subjetiva de reflexão do fenômeno pesquisado, assim, trabalha com o universo de significado, crenças, valores e atitudes (MINAYO, 2001).



Fonte: Tripp (2005, p. 446)

A técnica utilizada para coleta de dados foi a observação e registros feitos através do diário de bordo em todo o processo de aplicação da pesquisa junto aos alunos, juntando-se a isso foi realizado a dinâmica de roda de conversa como forma de estratégia para explorar o ponto de vista dos alunos em relação ao uso de material de baixo custo no processo de aprendizagem para o ensino introdutório dos conteúdos de Química.

Lócus e sujeitos da pesquisa

O lócus de desenvolvimento da pesquisa foi a Escola Estadual Professora Maria Cavalcante de Azevedo Picanço, localizada à Rua Cajueiro, Nº543, Brasil Novo – Macapá, AP. Os sujeitos da pesquisa foram 26 alunos, com faixa etária entre 13 e 15 anos de idade. São alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, e a disciplina escolhida para a aplicação da pesquisa foi de Ciências, em um período de dois (02) meses, (setembro/novembro de 2019).

Coleta e tratamento dos dados

A coleta de dados registrada é de caráter contínuo perdurando o período em que a pesquisadora esteve no campo de investigação (sala de aula). Para isso, obedeceu a um planejamento rigoroso feito a partir de um plano de ação e registros, bem como momentos de observação para ampliar as informações acerca de questões relacionadas ao lócus e os sujeitos da pesquisa. Assim, obedeceram às seguintes etapas didáticas (Quadro 1):

Quadro 1 - Etapas didáticas/metodológicas do desenvolvimento das atividades na pesquisa

PLANO DE AÇÃO E REGISTROS	
ETAPAS	REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES
-Plano de aula de uma turma de 9ºano	-Detalhar de como será abordado o conteúdo dentro da sala, buscando o aprimoramento da prática pedagógica, bem como melhorar o aprendizado dos alunos.
-Palestra motivacional sobre aulas experimentais para os conteúdos introdutórios de Química.	-Promover uma palestra trazendo reflexões de aprendizagem dentro do conteúdo introdutório de Química, propondo junto aos alunos estratégias didáticas a partir de aulas/experimentais com materiais alternativos de baixo custo.
-Aula teórica dos conteúdos selecionados para ministração de aula, seguindo o livro didático adotado na escola.	-Assuntos abordados: Substâncias e misturas; FunçõesQuímicas.
-Divisão dos alunos em dois gruposde 13 componentes cada.	-Livro didático- Projeto radix: ciências, 9º ano. (FAVALLI, 2009; GEWANDSZNAJDER, 2016).
- Proposição de seleção de recolhadematerial de baixo custo e/ou uso doméstico.	- Favorecer relação interpessoal, integração, colaboração.
-Aula práticas/experimentais com a utilização de material de baixo custo (material de uso doméstico).	-Trazer nas aulas material de baixo custo a serem coletados pelos alunos para a realização das aulas práticas/experimentais em sala de aula.
-Observação com anotações no diário de bordo.	- Realização efetiva das aulas práticas/experimentais sobre osconteúdos abordados.
-Roda de Conversa.	- Anotações da pesquisadora sobre todo o processo investigativo realizado em sala de aula.
-Registros de fotos.	- Levantar o ponto de vista dos alunos sobre uso de material de baixo custo no conteúdo introdutório de Química.
	-Realização de registro de fotos sobre os momentos vivenciados durante as aulas experimentais dos alunos.

Observação: Durante os processos de registros foram tomados todos os cuidados quanto à preservação do uso de imagens dos sujeitos pesquisados.

Fonte: Autora (2020)

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Palestra motivacional

Este item descreve a realização da proposta da palestra motivacional aos alunos, como uma das ações de recolha de dados na pesquisa. A abordagem temática traz a importância das aulas práticas/experimentais nos conteúdos introdutórios de Química, proposto nos assuntos: substâncias e misturas (métodos de separação de misturas); funções químicas (indicadores de ácidos e bases), utilizando materiais de baixo custo e de uso doméstico do cotidiano dos alunos.

O intuito foi envolver os alunos a aderirem a ideia do desenvolvimento da aula prática/experimental com materiais de baixo custo encontrados no ambiente doméstico dos mesmos. Afinal, os alunos são parte direta na coleta desses materiais, pois deverão colocar a “mão na massa” e, perceber a relação da aprendizagem da Ciências/Química no seu cotidiano.

De acordo com as orientações contidas na BNCC/2017, desenvolver o pensamento científico, crítico e criativo, ou seja, não basta que os conhecimentos científicos sejam apresentados aos alunos é fundamental aliar os experimentos e sua aplicabilidade do seu cotidiano. É preciso oportunizar momentos que os envolvam em processos de aprendizagem nos quais possam vivenciar momentos de investigação que lhes possibilitem exercitar e ampliar sua curiosidade científica, aperfeiçoar sua capacidade de observação, bem como, seu raciocínio lógico (BRASIL/BNCC, 2017).

Vale ressaltar, que após a apresentação da temática e dos objetivos da palestra, foi observado interesse espontâneo e instigante dos alunos quanto ao desenvolvimento dessa proposta metodológica para as aulas práticas/experimentais através dos assuntos propostos. Um dos educandos o qual se denominou de **aluna A** argumentou: *“eu queria que em todos os conteúdos tivesse aula prática para que eu pudesse aprender melhor”*. A pesquisadora constatou que ao motivar os alunos a serem colaborativos na proposta de aula, houve posicionamento, participação e interesse dos alunos.

Outra **aluna B** questionou sobre o local para as aulas práticas, já que na escola não tem um laboratório de ciências, assim, ela perguntou: *“professora onde vamos fazer essas experiências se a escola não tem laboratório?”* Ao responder o questionamento a professora/pesquisadora se utilizou de uma estratégia de indagação para motivar a todos respondendo: *“e se transformássemos a sala de aula em um laboratório?”* Com essa resposta, foi percebido o quanto os alunos ficaram agitados, animados e curiosos pela realização das aulas práticas/experimentais, assim como, houve acordo entre todos sob a responsabilidade da coleta de materiais alternativos de baixo custo que deveriam coletar para a execução das aulas posteriores. Freire (2017) vem nos dizer que a curiosidade como inquietação indagadora sugere alerta fazendo parte integrante de um determinado fenômeno e seu desvelamento. Neste caso, relaciona-se de como seria as aulas experimentais no ensino introdutório dos conceitos de Química utilizando materiais de baixo custo.

Aulas teóricas e aulas práticas/experimentais


Para a fundamentação teórica dos assuntos foram reservadas 04h/aulas para a

ministração dos conteúdos introdutórios de Química, sendo estes: Substâncias e Misturas (métodos de separação de misturas) e Funções Químicas (indicadores de ácidos e bases). Especificamente na 3ª aula foi feita a divisão dos alunos em dois (2) grupos com treze (13) componentes cada, para que os mesmos comesçassem a organização da coleta de materiais para serem utilizados nas aulas práticas/experimentais dispostos em uma lista de material disponibilizado pela professora/pesquisadora. A intencionalidade da divisão dos grupos foi propiciar aos alunos a responsabilidade conjunta, promover a relação interpessoal e a interatividade colaborativa sobre um objetivo de aprendizagem. Segundo Pinheiro (2014) “Todos os integrantes de um grupo estão reunidos em torno de uma tarefa e de um objetivo comum”.

O grupo 1 ficou com experimento do assunto Substâncias e Misturas (métodos de separação de misturas), e o grupo 2 com o experimento do assunto Funções Químicas (indicadores de ácidos e bases). Neste momento, foi percebido a empolgação dos alunos que criaram uma expectativa positiva da aula prática/experimental. Esse fato foi registrado na fala do **aluno F**, do grupo 1 “*Nos vamos arrasar no nosso experimento*”. Outro **aluno R** do grupo 2 contrapõe dizendo, “*O nosso grupo vai ser dez, não tem pra ninguém*”. A esse respeito, Vitiello (1997, p. 11) vem nos dizer que “Esta postura ativa do indivíduo diante do grupo promove sua emancipação, já que permite a aquisição da autoconfiança, negando a posição de mero receptor. (...) com grande número de ideias e com relacionamento vivo e caloroso”.

Na 5ª aula começou a execução das práticas/experimentais, onde grupo 1 responsável em realizar o experimento dentro do assunto: Métodos de Separação de Misturas exemplificado através da técnica filtração e peneiração para a amostragem científica. Ressalta-se aqui que esse assunto tem vários métodos de separação e misturas, ficando os demais métodos para dar continuidade em aulas posteriores conforme descrito no plano de aula (Apêndice B). Portanto, o quadro 2 apresenta a descrição da experiência prática experimental do grupo 1.

Quadro 02 - Experimento executado pelo grupo1 do assunto filtração e peneiração

	Disciplina	Ciências/Química.
	Tema	Método de separação de Misturas (filtração e peneiração)
	Ferramentas aula prática/experimental	Materiais alternativos de baixo custo.
	Público-alvo	Turma: “A”: 9º ano.

Objetivos de Aprendizagem:

- Identificar e selecionar os métodos mais adequados para separação de diferentes tipos de misturas;
- Classificar como homogênea ou heterogênea as misturas de dois ou mais materiais.
- Oportunizar trabalho grupal para promover olhar científico, relação interpessoal e corresponsabilidade.

Materiais alternativos:

Funil (garrafa pet), copos de vidro e de plásticos descartável, filtro de papel, prato plástico, peneira, potes transparentes, colher plástica, etiquetas, pincéis, papel toalha, pó de café, feijão, areia, óleo (vegetal), sal, amendoim, água e açúcar.

Fonte: Autora (2019)

Durante o processo das aulas práticas/experimentais constatou-se que os alunos estavam envolvidos no cumprimento da tarefa de aprendizagem, pois foi constatado que levaram os materiais alternativos solicitados para a realização do experimento. Isso mostrou que a estratégia metodológica utilizada promoveu corresponsabilidade do grupo 1. Para Vitiello (1997, p. 12) “O educador terá o desafio de adotar estratégias que mais se adequem as características do grupo e ao objetivo que se procura atingir”. Freire (2017, p. 28) corrobora “O educador democrático não pode negar-se o dever de, sua prática docente (...)”.


Durante do cumprimento da estratégia didática observou-se que os alunos se posicionaram com argumentações, explicação científica, domínio do assunto e envolvimento. Apesar de alguns alunos atuarem com liderança na apresentação e outros mais tímidos, no entanto, todos contribuíram no grupo colaborando na apresentação do experimento. Outro fator observado foi o posicionamento de alguns alunos quando perceberam que filtração e peneiração é uma realidade vivenciada no seu cotidiano, exemplificado no relato do **aluno G** “*Ah! Professora eu vejo em casa isso, de “coar o café”, “catar o feijão”, “peneirar a goma de tapioca”*”. Esse momento constatou-se que estava havendo uma correlação das explicações científica da Química com o cotidiano do aluno, facilitando sua compreensão do assunto. Segundo SILVA (2019, p.28) “Os educandos desenvolvem seus primeiros conhecimentos químicos interagindo com o mundo cotidiano, observando a Química em seu contexto real, conclui-se que a atividade científica é inerente ao seu desenvolvimento”.

Por fim, ficou evidente que através desta estratégia tanto o grupo 1, como o grupo 2 que ainda iria apresentar seu experimento possibilitou muitas indagações, questionamentos, troca de experiência, olhar científico e facilidade em compreender melhor o assunto, pois o experimento possibilitou a junção teoria/prática sobre o assunto abordado. Destaca-se aqui que durante todo o processo do experimento houve a mediação pedagógica da professora/pesquisadora. Silva diz que a “aula experimental deve levar ao aluno a observar e levantar indagações por meio dos resultados obtidos e assim elaborar também mecanismos para

responder essas indagações. Desse modo, o aluno participa ativamente do processo de ensino” (SILVA, 2019, p. 34).

Para a execução do segundo experimento, o grupo 2 ficou responsável em realizar a prática/experimental do assunto: Funções Químicas exemplificado através do conteúdo Indicadores de ácidos e bases para a amostragem científica. Nesse experimento os alunos também levaram todos os materiais alternativos solicitados na lista. Assim, foram utilizados diferentes materiais, os quais estão expostos no Quadro 3 e no plano de aula (Apêndice C).

Quadro 03 - Experimento executado pelo grupo 2 com a temática: Indicadores de Ácidos e Bases

	Disciplina	Ciências/Química.
	Tema	Funções Químicas: indicadores de Ácido e Bases
	Ferramentas prática/experimental	Materiais alternativos de baixo custo.
	Público-alvo	Turma “A”: 9º ano.
<p>Objetivos de Aprendizagem: - Identificar e classificar substâncias ácidas e básicas, utilizando o repolho roxo, papel de tornassol e fenolftaleína como indicador.</p> <p>Materiais alternativos: Seringas, conta gotas, copos de vidro e de plásticos, provetas, funil (garrafa pet), etiquetas, pincéis, tubo de ensaio, estantes para tubo de ensaio, colher e bastão de vidro, papel toalha, papel de tornassol, extrato de repolho roxo, fenolftaleína, amostra das substâncias (água sanitária, água destilada, suco de limão, vinagre, clara de ovo, creme dental, bicarbonato de sódio, soda cáustica, água gasosa, refrigerante incolor, sabão líquido incolor e leite de magnésia).</p>		

Fonte: Autora (2019)

No decorrer do procedimento das práticas/experimentais do grupo 2 verificou-se que os alunos estavam bastante empolgados no cumprimento da tarefa de aprendizagem, bem como o grupo 1 ficou atento ao experimento dos colegas com participação ativa e com questionamentos relevantes. Mostrar a ciência como elaboração humana para uma compreensão do mundo é uma meta. Seus conceitos e procedimentos contribuem para o questionamento do que se vê e se ouve, para interpretar os fenômenos da natureza (PCNs, 1997).

Durante o cumprimento do experimento, constatou-se que os alunos se posicionaram na apresentação com certo domínio do assunto, explicando os fenômenos durante a prática experimental. No entanto, precisando mais do que o grupo anterior da ajuda da professora/pesquisadora. Por isso, em certos momentos, houve a intervenção para elucidar alguns termos químicos relacionados ao assunto, pois foi percebido que alguns alunos tiveram maior dificuldade em relacionar as funções químicas executadas no experimento com seu cotidiano. Freire (2017) vem nos dizer que o papel fundamental do professor é contribuir

positivamente para que o educando vá sendo o inventor de sua formação com a ajuda do educador. Para exemplificar este momento destaca-se o relato de dois alunos: **Aluno “X”** - *“Professora no início do experimento não estava vendo nenhuma relação dos indicadores de ácidos e bases no meu dia a dia, mas à medida que foi sendo explicado agora consigo ver a importância do uso dessas substâncias”*. **Aluna M** - *“pôr a mão na massa ficamais fácil de aprender”*.

Evidencia-se dessa maneira, que as aulas práticas/experimentais com material de baixo custo se tornam uma boa solução para a melhoria do ensino/aprendizagem dos conteúdos introdutórios de Química. Visto que, a ausência dos laboratórios científicos deixa uma lacuna, ficando o ensino desses conteúdos, muitas vezes restrito a informações exclusivamente teóricas e pouco atrativas e, que não contribuem para a formação do aluno. (SILVA, 2019).

É de extrema importância incentivar os alunos a construir seu próprio conhecimento de maneira prazerosa, estimulando-os a ser o protagonista do seu processo de aprendizagem. Para isso, o professor deve-se utilizar de estratégias metodológicas diferenciadas para contextualizar esta área de conhecimento e não se limitar apenas ao uso do livro didático e currículos rígidos e fechados que a maioria das escolas apresenta (SILVA 2019). Assim, se averigua que para a educação em Química a importância da observação e a realização de experiências práticas são necessárias e a utilização de material alternativo de baixo custo pode ajudar a superar a fragmentação do ensino. Para tanto, a relação teórica/prática é essencial para o ensino dos conteúdos introdutórios de Química sendo um recurso valioso para a contextualização e construção do conhecimento químico. Essa prática possibilita formar cidadãos participantes na sociedade, que têm uma postura crítica frente à realidade do seu meio (SILVA, 2019).

Figura 2 - Atividades experimentais realizadas na escola-campo.
(a,b) experimento indicadores de ácidos e bases - grupo 2.
(c,d) experimento separação de misturas - grupo 1



Fonte: Acervo da autora (2019)

Análises e observação

No decorrer da execução das atividades práticas/experimentais com materiais alternativos de baixo custo, averiguou-se que esta ação metodológica como ferramenta didática facilitou a compreensão dos alunos em relação aos conteúdos abordados nas aulas teóricas e sua relação com o cotidiano dos mesmos. Silva (2019, p. 28) vem nos dizer que “Os educandos desenvolvem seus primeiros conhecimentos químicos interagindo com o mundo cotidiano”. A realização das aulas práticas/experimentais tem se mostrado promissor, visto como metodologia facilitadora sendo capaz de tornar os conteúdos introdutórios de Química, mais acessíveis ampliando significativamente a compreensão e a aplicação de tais conteúdos no cotidiano os educandos.

Nesse sentido, a utilização das atividades práticas/experimentais com materiais alternativos advindos do próprio ambiente do cotidiano do aluno, além de tornar a aula motivadora a ponto de estimular positivamente o empenho e a participação dos alunos acerca dos conteúdos, promove também espírito científico, visão crítica, respeito e cooperação. Neste viés, há um maior interesse dos alunos levando a quebra de uma visão distorcida, achando que essa ciência não faz parte de suas vidas. Assim, reaproxima os alunos dos processos significativos da aprendizagem para esta área de conhecimento.

Um ponto chave a ser ressaltado para análises quanto a proposta junto aos alunos da possibilidade do uso de materiais alternativos de baixo custo para o conteúdo introdutório de Química, veio a ser revelado na dinâmica de roda de conversa, onde neste momento foi possível ouvir dos alunos os relatos e opiniões sobre a experiência deles vivenciarem através dos experimentos de como eles aprenderam sendo eles os próprios protagonistas da aprendizagem. Assim, têm-se as seguintes falas: Aluno grupo 1- C *“com a realização dos experimentos ficou muito mais fácil compreender os assuntos, quase tudo é visto nas coisas que fazemos em casa”*. Aluno grupo 2- S *“quando somos nós mesmos que fazemos os experimentos tudo se torna fácil, principalmente quando usamos os materiais que temos em casa”*.

Segundo Creswell (2010) a roda de conversa como metodologia possibilita envolver todos os alunos, bem como promover mais autonomia e coletividade e também proporciona os alunos a se expressar colocando suas opiniões. Este momento os alunos foram mediados pela professora/pesquisadora que observou maior argumentação e rendimento da aprendizagem, pois os alunos falavam com segurança sobre como foi vivido a experiência de aprendizagem por cada grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que concerne à pesquisa desenvolvida neste estudo, conclui-se que as aulas práticas/experimentais são ferramentas de extrema relevância que auxilia na compreensão dos conceitos introdutórios de Química abordados na disciplina de Ciências, bem como em todo o processo de construção de conhecimento desta área, que exige uma relação teórica/prática para o aprendizado dos educandos. O fato é que os conhecimentos químicos interagem com o mundo e o ambiente em que o sujeito está inserido, por isso, sua relação dentro da sua vivência para uma melhor compreensão do estudo dos fenômenos químicos com fatos reais vivenciados no cotidiano dos alunos.

Mesmo diante da falta do espaço físico de um laboratório no ambiente escolar, é possível realizar experimentos a partir de materiais alternativos de baixo custo e, assim, promover um ensino contextualizado, significativo, prazeroso, crítico e científico, desmistificando para o aluno que o ensino de Química está distante de sua realidade, aproximando-o do objeto de estudo. Diante disso, cabe ao professor assumir junto com os alunos um papel de protagonista e deixar de lado uma postura tradicional onde apenas repassa o conhecimento como forma de memorização de conteúdos teóricos que não encontram significados na mente dos alunos.

Como análise crítica conclusiva constata-se o atraso escolar sobre o desenvolvimento de uma educação científica a ser desenvolvida nesta área de conhecimento, onde muitas vezes, é deixada de lado pela falta de um espaço laboratorial. No entanto, é necessário estudos que cada vez mais apontem a necessidade do debate e discussões quanto as várias possibilidades científicas que podem ser adotadas para enriquecer o ensino de Química, como foi o exemplo da utilização de materiais alternativos de baixo custo nas aulas prática/experimentais. Enfim, é preciso enfatizar que a luta pela escola pública e de qualidade ainda é real e presente em nossos dias. A proposta diante deste estudo traz a visão crítica de que Educar pela Pesquisa deve ser um debate constante entre pesquisadores e educadores sobre a função que a experimentação exerce no processo de ensino. Soma-se a isso, uma sociedade em que cada vez mais a ciência e a tecnologia se tornam fatores determinantes para a formação das futuras gerações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 23 out. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular -BNCC**. Ministério da Educação-MEC, Brasília: MEC, 2017. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs:ciências naturais** – Brasília : MEC/SEF, 1997. 136p.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Ministério da Educação- MEC, 2013.Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 03 de jul. 2020.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 8ªedição.Ijuí. Editora:Unijui. 2018.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FAVALLI, L. D. (org.) **Projeto radix: Ciências**, 9º ano. São Paulo. Scipione, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 55 ed- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GEWANDSZNAJDER, F. **Projeto Teláris: Ciências**. 2ª edição. SP. Editora Ática. 2016.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. Editora Cortez, SP. 2006

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed.Petrópolis: Vozes, 2001.

PEREIRA, A.; FONSECA, K.; MONTEIRO, G.; ZANATA, M.; FLORENCIA, V. **Uso de materiais alternativos em aulas experimentais de química**. 2013. Disponível em: <http://www.abq.org.br/cbq/2013/trabalhos/14/3127-16955.html>.Acessoem: 09 de jul. 2020.

PINHEIRO, S. Â. F. **Técnicas e dinâmicas de trabalho em grupo**. 1ªedição. Montes Claros Instituto Federal do Norte de Minas Gerais 2014.

SACRISTÁN. J.G.; GÓMEZ, A.I.P.; RODRIGUEZ . J.B.M.; SANTOMÉ, J. T.; RASCO, F.A. MÉNDEZ, J.M.A. **Educar por Competências: O que há de novo?** Ed. Artmed. PortoAlegre, 2011.

SILVA, A. M. **Vida de Aprendiz 3 Estágio Supervisionado em Química III**. 1 edição. Fortaleza – Ceará. Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE, 2019. Disponível em:<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/559745/2/Livro%20Vida%20deaprendiz%203%20-%20Estagio%20Supervisionado%20emuimica>. PDF. Acesso em: 14 de out. 2020.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE QUÍMICA (org.). **A química perto de você: experimentos de baixo custo para a sala de aula do ensino fundamental e médio**. /Organizador: Sociedade Brasileira de Química. – São Paulo: Sociedade Brasileira de Química, 2010.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>.. Acesso em: 06 de out. 2020.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2002.

VALADARES, E. C. **Propostas de experimentos de baixo custo centradas no aluno e na comunidade**. Química Nova na Escola. N° 13, maio 2001. <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc13/v13a08.pdf>

VIEIRA, H. J. FIGUEIREDO-FILHO, L. C.S.; FATIBELLO-FILHO, O. **Um experimento simples e de baixo custo para compreender a osmose**. Química Nova na Escola, n.º 26,p.37-39, 2007. <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc26/v26a11.pdf>

VITIELLO, N. **Manual de dinâmicas de grupo**. SP, Editora IGLU, 1997. <https://docplayer.com.br/4385707-Manual-de-dinamicas-de-grupo.html>

CAPÍTULO 2

OLHARES REFLEXIVOS QUE DESAFIAM A FORMAÇÃO DOCENTE DO PROFESSOR INICIANTE NAS PRÁTICAS E SABERES ALFABETIZADORES

Andrea Bruscato
Denise Wildner Theves
Lenir dos Santos Moraes

RESUMO

Este artigo tem como objetivo geral analisar a formação inicial oferecida aos professores-estagiários alfabetizadores, considerando as possibilidades de melhorias na prática pedagógica, a partir do estudo de caso. Os objetivos específicos são: descrever as ações realizadas pelos professores estagiários durante o processo de alfabetização dos alunos da rede estadual; propor ações para potencializar a transformação das práticas docentes voltadas para a alfabetização; compartilhar reflexões sobre as vivências e as aprendizagens com os estágios supervisionados desenvolvido por estudantes do curso de Pedagogia, refletindo sobre a alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e ponderar sobre a formação inicial levando em consideração a prática de estágio supervisionado como parte integrante e fundamental da dinâmica curricular, com intrínseca dimensão formativa profissionalizante. A relevância desse estudo consiste em reflexões feitas pelos professores-estagiários sobre às práticas pedagógicas e as repercussões destas no processo de alfabetização. O referencial teórico foi construído através da contribuição de autores como Ferreiro (1986; 2001), Nóvoa (2001), Tardif (2002), Soares (2007), entre outros. Os resultados da pesquisa indicaram que a formação inicial traz importantes contribuições para a mudança da prática dos professores alfabetizadores, como a valorização da troca de saberes e experiências entre estagiários e docentes, reflexão crítica sobre a prática e importância da ludicidade em práticas de letramento e alfabetização.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial. Alfabetização. Prática Pedagógica. Estágio Supervisionado.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta dois estudos de caso acerca da formação inicial de professores alfabetizadores. Cabe destacar que, no contexto educacional brasileiro, admite-se tanto o professor habilitado na modalidade normal, oferecida em nível médio, assim como o professor formado em licenciatura, a nível superior (BRASIL, 1996). Apesar dessa dualidade aceita pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o governo federal outorgou a Lei 13.005/2014 instaurando, dentro de suas diretrizes, a melhoria da qualidade da educação, associada, entre outras, à necessidade de uma sólida política de formação inicial e continuada

dos professores¹. Nesse sentido, propôs a implantação e monitoramento de políticas educacionais visando alcançar as dez diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE), o que implicaria em aumento de recursos destinados à educação, otimização e articulação entre as políticas e programas de ações na área educacional, consolidação de programas de formação inicial e continuada articulados ao planos de carreira dos professores (DOURADO; OLIVEIRA, 2009), de forma a assegurar que todos possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Enquanto docentes do curso de licenciatura em Pedagogia (período de 2011 a 2019), em uma instituição de ensino superior privada, no município de Porto Alegre (RS), a preocupação com o processo de formação inicial e continuada de nossos estudantes, aliada à nossa própria formação, foram princípios que sustentaram a prática pedagógica e possibilitaram a reflexão sobre o processo de ação, visto que “a prática é a melhor maneira de aprender a pensar certo” (GADOTTI, 1998, p. 125). Ao longo do curso, buscamos formar futuros pedagogos dotados de conhecimentos e saberes a partir de

uma formação teórica de qualidade, interdisciplinar sobre o fenômeno educacional, que busca a compreensão da totalidade do processo do trabalho docente, um ser crítico, que trabalha coletivamente, que constrói e domina os saberes da docência (SIMÕES, 2010, p. 44-45).

Acreditamos que a formação de professores também se constitui um espaço-tempo que contribui para estabelecer bases e pressupostos para que os licenciandos possam exercer o ofício de professor pesquisador e neste, possam [re]construir o conhecimento, de forma rigorosa, através da atitude investigativa de seu trabalho, capaz de promover mudanças e articular saberes, desempenhando um papel ativo e crítico sobre a prática pedagógica, conforme disposto na Resolução nº 2/2019 do Conselho Nacional de Educação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica.

Diz, o artigo 6º, que a política de formação de professores tem como princípios relevantes:

- I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes;
- II - a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento

1 À fim de não exacerbar repetições às questões de gênero, será feito uso das denominações: o(s) professor(es), o(s) estudante(s), (s)o acadêmico(s), o(s) pedagogo(s), o(s) estagiário(s), o(s) professor(es)-estagiário(s), o(s) aluno(s).

dos saberes e práticas específicas de tal profissão;

III - a colaboração constante entre os entes federados para a consecução dos objetivos previstos na política nacional de formação de professores para a Educação Básica;

IV - a garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância;

V - a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes;

VI - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada;

VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente;

IX - a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural; e

X - a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (BRASIL, 2019).

Dado o caráter normativo, a Resolução nº 2/2019 focaliza a formação inicial e continuada dos professores como princípios norteadores de sua prática docente e alicerce teórico, sendo componentes essenciais à profissionalização.

Diante disso, buscamos potencializar, ao longo da formação realizada no curso de Pedagogia, a construção de saberes através das relações entre os sujeitos, do estudo de pressupostos teóricos e das práticas de estágios supervisionados, para que, no exercício da docência, seja possível compreender a escola enquanto lugar de vivências pessoais, de diálogos e encontros entre os sujeitos que vivem e criam culturas, vida e histórias, apesar da lógica racional e excludente vigente (MELLO, 2017).

A escolha do tema desse artigo, “Olhares reflexivos que desafiam a formação docente do professor iniciante nas práticas e saberes alfabetizadores” justifica-se por evidenciar o quanto os traços culturais e a autoria das crianças, agindo em um ambiente alfabetizador e letrado, em uma perspectiva dialógica, podem alterar as metodologias na escola, possibilitando aos professores serem aprendentes e atuantes nos processos humanos diversos.

Nesta perspectiva, os professores estagiários foram desafiados a colocar em prática os estudos e reflexões realizados no percurso da formação inicial, privilegiando a atuação pautada na perspectiva crítica e emancipatória, legitimando que a formação e atuação não se constrói apenas por aplicação de conhecimentos e técnicas, mas por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre a práxis e de uma [re]construção permanente da identidade pessoal (PIMENTA, 2002).

Ao assumir como objetivo geral deste estudo, analisar a formação inicial oferecida aos

professores estagiários alfabetizadores, considerando as possibilidades de melhorias na prática pedagógica, buscou-se ainda: 1) descrever as ações realizadas pelos professores estagiários durante o processo de alfabetização dos alunos da rede estadual; 2) propor ações para potencializar a transformação das práticas docentes voltadas para a alfabetização; 3) compartilhar reflexões sobre as vivências e as aprendizagens com os estágios supervisionados desenvolvidos por estudantes do curso de Pedagogia, refletindo sobre a alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e 4) ponderar sobre a formação inicial levando em consideração a prática de estágio supervisionado como parte integrante e fundamental da dinâmica curricular, com intrínseca dimensão formativa profissionalizante.

A metodologia assentou-se no estudo de caso, enquanto possibilidade de aprofundamento e compreensão do objeto analisado (YIN, 2001). A pesquisa qualitativa buscou percepções e entendimentos sobre a realidade observada, abrindo espaço para a interpretação dedutiva (LAKATOS; MARCONI, 2010) a partir da análise de dois casos reais. A observação, enquanto técnica metodológica (VIANNA, 2003), procurou explicar e descrever os fenômenos inseridos no próprio contexto, relacionando as experiências de atuação docente apoiadas nas prerrogativas da formação inicial.

O referencial teórico foi construído através da contribuição de diversos autores como Ferreira (1986; 2001), Nóvoa (2001), Tardif (2002), Soares (2007), entre outros, revelando que é na relação entre teoria e prática, nos cursos de formação de professores, que se apreende o real, assim como é na prática que emergem as questões vitais (FERRAZ, 2000).

O trabalho encontra-se organizado em quatro pilares: a introdução e três seções. Na primeira, discorreremos sobre a formação inicial junto a licenciandos do curso de Pedagogia, a partir da prática pedagógica do professor pesquisador; na segunda, trataremos sobre a ação docente e o processo de alfabetização/letramento inserido em projetos de trabalho desenvolvidos junto a turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e na terceira seção, apresentaremos as considerações finais.

Por fim, cabe destacar que conhecer a realidade educacional e pensar em estratégias para qualificá-la constituem-se um desafio de todos. Diante disso, a universidade deve ser local para promover a relação teoria-prática, a interdisciplinaridade e a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, de forma a “contribuir para a sólida formação integral dos cidadãos brasileiros” (CAPUZZO; ARAÚJO, 2016, p. 92). Os estudos de caso que, por ora compartilhamos, explicitam as dimensões de conhecimento, prática e engajamento na

compreensão da competência profissional do futuro pedagogo, que se posiciona enquanto pesquisador, refletindo sobre a atuação profissional dentro do espaço de aprendizagem e de formação (TARDIF, 2002).

O PROFESSOR PESQUISADOR EM AÇÃO

De acordo com Gatti (2010) e Pesce (2012), a grande maioria das propostas curriculares dos cursos de licenciatura tem demonstrado poucos avanços em relação aos conhecimentos teórico-práticos, optando por uma concepção transmissiva de conhecimento. Tal perspectiva, pautada na racionalidade técnica e no ensino transmissivo, precisa ser rompida, na busca por um professor pesquisador que aproveite, na formação inicial, o lócus para aprender a fazer pesquisa (LÜDKE, 2006). Desta forma, capacitar os acadêmicos para atuar na docência e compreender sua prática pedagógica enquanto processo contínuo de aprimoramento, através da análise e reflexão da ação, tem se revelado uma das demandas mais importantes da formação de professores (PIMENTA, 2002).

Diante do exposto, interagimos junto aos acadêmicos a partir da necessidade de aprendermos a ser professor, seja no dia a dia da sala de aula ou na universidade, em busca de qualificação do nosso trabalho e à (re)construção de conhecimentos necessários à profissão. Nesta perspectiva, acreditamos que a formação deva ser sustentada por embasamento teórico-metodológico, no “como” e “porque” ser professor pesquisador, contribuindo para a criação de um curso de licenciatura que responda às demandas da contemporaneidade (PESCE, 2012). Sendo assim, enfatizamos a autoria do próprio aprendizado, dedicando a atenção de pesquisador na busca por recursos diversos, planejamento e criação de possibilidades de aprendizagem, relacionando teoria e prática. Com isso, o professor estagiário exerce o protagonismo da docência, produz conhecimentos e se transforma na busca “[...] da construção de uma escola amorosa, produtiva, formativa e alteritária” (MELLO, LOPES, 2017, p. 56).

Levando em consideração os pressupostos apresentados até aqui, compartilharemos dois estudos de caso realizados em duas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública estadual, localizada no bairro Vila Jardim, município de Porto Alegre, RS, em 2018.

Apoiados na análise documental, na observação participante, em entrevistas e outras técnicas que permitem o tratamento dos dados coletados para elaboração do diagnóstico da realidade, os acadêmicos que realizaram os estágios supervisionados foram desafiados a atuar na perspectiva de pesquisadores de querer aprender mais, de [re]construir conhecimentos

apoiados em uma ação-reflexiva da sua práxis.

O contato com a escola foi desencadeado a partir do conhecimento da realidade, observação da sala de aula, interação com as crianças e inserção da rotina e dinâmica de cada professora titular. Na sequência, foi realizada a elaboração do contrato didático com as turmas e a delimitação do projeto de trabalho. Os professores estagiários receberam assessoria junto aos docentes do curso de Pedagogia, realizaram o planejamento da prática pedagógica, pesquisaram em diferentes fontes de informação, selecionaram e produziram recursos didáticos. Ao longo do processo, refletiram sobre a ação pedagógica, relacionando teoria-prática.

As ações foram desenvolvidas na perspectiva do enfoque globalizador, que propõe “[...] organizar os conteúdos a partir de uma concepção de ensino na qual o objeto fundamental de estudo para os alunos seja o conhecimento e a intervenção da realidade” (ZABALA, 2002, p. 35). Nesse contexto, partindo das vivências e conhecimentos prévios das crianças, os projetos de trabalho foram desencadeados com as turmas na perspectiva da escuta ativa e dialógica com o outro.

Ao selecionarmos os estudos de caso para este artigo, optamos por apresentar duas temáticas muito parecidas que envolveram as crianças naquele ano: a Copa do Mundo. Em 2018, as nações aguardavam as disputas de futebol, ocorridas no país sede, a Rússia. Era impossível ficar indiferente às tantas notícias difundidas pelos veículos de comunicação, às figurinhas de jogadores de futebol de diversas nacionalidades, assim como à imensa quantidade de camisetas expostas em varais pelas esquinas da cidade. A Pluralidade Cultural invadiu as escolas, permitindo aos alunos e aos professores a descoberta e o conhecimento de diferentes culturas, seja por meio de pesquisas ou troca de informações entre os grupos.

À guisa do enfoque globalizador, os projetos de trabalho conceberam a aprendizagem alicerçada nas relações entre os conhecimentos, que representam uma outra forma de conceber a prática pedagógica, indo além da justaposição de conteúdos e temas. De acordo com Hernandez e Ventura (1998, p. 61):

A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação ao tratamento da informação e à relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, bem como a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio.

Desta forma, buscou-se no processo de formação dos pedagogos construir possibilidades de concretizar formas de vincular os conhecimentos escolares à vida e, por isso, repletos de sentidos. Destaca-se que no movimento que motiva a construção do conceito de

professor pesquisador que encontraremos disposições para enfrentar os desafios de diferentes realidades educacionais, levando em consideração questões socioculturais, interculturalidade e inclusão (FAGUNDES, 2016). Conforme pontuou a autora supracitada (2016, p. 289):

Há um processo de sensibilização de especialistas envolvidos com a produção de conhecimento para e na educação que, diante dos fatos trazidos pelos professores, reconheceram a importância de reformularem suas hipóteses a respeito daquilo que toca o aprendizado no contexto de sala de aula.

Sendo assim, é importante destacar que o movimento do professor como pesquisador é considerado como uma reconfiguração de conceitos, “cujo escopo está em formar um professor que pensa, que reflete sobre sua própria prática e elabora estratégias em cima dessa prática, assumindo sua realidade escolar como um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise” (NÓVOA, 2001, p. 2).

A AÇÃO DOCENTE E O PROCESSO DE PRÁTICA E SABERES ALFABETIZADORES EM PROJETOS DE TRABALHO

Em vistas à formação inicial dos acadêmicos, foram desenvolvidas propostas de estudos alicerçadas em pressupostos teóricos para a construção de saberes sobre os processos de alfabetização e letramento, imbricados nas interações entre as crianças e mediadas pelos professores estagiários. Para tanto, estes “precisam estar habilitados, serem competentes, criativos e cientes de sua responsabilidade de formação dos sujeitos como intelectuais e cidadãos comprometidos com a transformação social” (DIOGO; GORETTE, 2011, p. 12.199).

Ler e escrever fazem parte do dia a dia das pessoas. Sendo assim, o professor alfabetizador precisa conhecer a teoria e vinculá-la à prática. Como disse Melo et al (2013),

é o ato de entender todo embasamento teórico que a profissão de educador busca para a sala de aula. É constante que em sua formação o docente precise estudar, a fim de aprimorar seus conhecimentos sobre os métodos de alfabetização. O olhar crítico do formado e sua perspectiva sobre alfabetização, o levará a reconhecer as possíveis maneiras de ensinar, aprimorando assim sua prática pedagógica. (MELO et al, 2013, p. 4).

Desta forma, um dos pontos cruciais da formação inicial do professor alfabetizador é a compreensão dos processos de alfabetização e letramento, enquanto práticas distintas, porém, indissociáveis, interdependentes e simultâneas (SOARES, 2007).

Segundo a autora (SOARES, 2007), alfabetização é a aquisição do código alfabético e ortográfico, através do desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, enquanto letramento vai além do ato de ler e escrever; ele tem sua função social, uma forma de entender a si e aos outros, desenvolvendo a capacidade de questionar com fundamento e discernimento (FREIRE, 1996). “Nessa perspectiva, alfabetização e letramento se completam e enriquecem o

desenvolvimento do aluno” (DIOGO; GORETTE, 2011, p. 12.198).

Diante disso, apresentaremos, a seguir, o relato de situações de alfabetização e letramento a partir de dois estudos de caso. O primeiro relato será o de uma turma de 1º ano (anos iniciais) do Ensino Fundamental, com total de doze alunos (6 meninos e 6 meninas), entre 6 e 7 anos de idade. O título do projeto foi “Copa para todos” e está representado na Figura 1.

Figura 1: Rede Temática



Fonte: Zinelli, Trapp e Tavares (2018, p. 28).

Durante as observações iniciais e contato com a turma do 1º ano, as professoras² estagiárias perceberam a necessidade de propor jogos e brincadeiras com o intuito de oportunizar outras experiências buscando a aprendizagem com o grupo, fato constatado pela agitação dos alunos e pelas aulas observadas serem exclusivamente propostas pela fala da professora titular. Ficou evidente que o brincar, tão significativo na interação com as crianças era secundarizado pela professora.

Buscando oportunizar momentos lúdicos e com eles oportunidades de aprendizagens, as acadêmicas planejaram diversos momentos de descontração e divertimento, evitando exercícios aleatórios ou de repetição que se mostram ineficazes no processo de alfabetização e letramento. Uma das propostas, por exemplo, foi o jogo “Bingo dos sons iniciais³”, sendo que,

² No relato dos estudos de caso será feita a referência às professoras estagiárias e acadêmicas de Pedagogia.

³ Adaptado de: CEEL/UFPE; MEC. Manual didático – Jogos de Alfabetização. Pernambuco: 2009.

ao refletir sobre a sua realização, o relatório de estágio, expõe:

Infelizmente, as crianças do 1º ano não estão acostumadas com jogos em grupo. Levamos a proposta do jogo “bingo dos sons iniciais”⁴, porém nem todos conheciam as regras da brincadeira. Alguns alunos tiveram dificuldades em entender a proposta, necessitando do nosso auxílio no decorrer da brincadeira. Outros gritavam “bingo” antes mesmo de completar a cartela, “chutando” as respostas, sem ao menos relacionar os sons iniciais às imagens das palavras sorteadas (ZINELLI, TRAPP, TAVARES, 2018, p. 55).

O relato revela que é preciso compreender que as crianças possuem vivências e ritmos de aprendizagens singulares, diferentes umas das outras. Segundo Borba (2007), o lúdico amplia o processo de ensino e de aprendizagem, o que contribui para o enriquecimento do vocabulário, da concentração e do raciocínio lógico. Entretanto, essa turma, não conhecia o jogo, revelando que as culturas infantis são um conjunto de atividades que as crianças produzem e partilham em interação com seus pares (CORSARO, 2009). Posto isso, é preciso compreender que as ações não nascem espontaneamente, mas são aprendidas em elementos culturais dos adultos e de outras crianças, através das interações. Ao repetirem o jogo em outro momento, as acadêmicas observaram que as crianças já não necessitavam mais do auxílio deles, tal como expresso no registro reflexivo registrado após a realização da proposta planejada.

Na segunda vez em que jogamos o bingo dos sons iniciais, as crianças aproveitaram mais a brincadeira, superando nossas expectativas. Elas demonstraram grande entusiasmo, e entenderem que palavras diferentes podem ter sílabas com os mesmos sons (ZINELLI, TRAPP, TAVARES, 2018, p. 65).

O fato de as crianças responderem ao jogo de diferentes formas, revelou que as experiências sociais interferem na aprendizagem. No momento em que a criança vem de “um ambiente social alfabetizado, já terá certamente pensado sobre este objeto de conhecimento. Contudo, se vier de um ambiente analfabeto, ignora-o e precisa fazer na escola o caminho que o outro vem fazendo desde o nascimento” (MOLL, 1996, p. 70).

Outra atividade proposta, foi a escrita do nome próprio e de outros nomes familiares em bonecas de sucata, pois estes são palavras com significado emocional, que revelam identidade e reconhecimento por parte da criança. De acordo com Ferreiro (1986), o nome próprio é a primeira forma de escrita dotada de estabilidade, e serve como protótipo para as escritas posteriores.

Do relatório de estágio, destaca-se o trecho:

A turma estava um pouco dispersa, mas logo se tranquilizou. Na sequência, retomamos a lenda da boneca Matrioska⁵, e em seguida disponibilizamos materiais para que confeccionasse três bonecas com tamanhos diferentes. (...) Problematicamos os tamanhos das bonecas, enquanto falávamos sobre o significado dos mesmos. As Matrioskas simbolizam gerações diferentes da mesma família (por exemplo: avó, mãe e filha), por isso tinham tamanhos diferentes. Propusemos que cada criança escrevesse o seu nome em uma das bonecas e o nome de outros dois familiares nas outras duas. Observamos que algumas crianças representavam o nome através da letra inicial. Refletimos que precisaríamos planejar mais práticas de leitura e escrita do nome próprio (ZINELLI, TRAPP, TAVARES, 2018, p. 46).

Evidencia-se que planejar novos contextos de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética exige do professor saber os objetivos de trabalho e as diferentes formas de proposição daquela atividade. Cortez e Tonello (2001, p. 10), afirmam que “a escrita do nome próprio é uma conquista importante para a criança que está em processo de alfabetização. A partir dessa referência estável, ela pode pensar mais sobre como a escrita funciona”. Sendo assim, o nome próprio se configura como primeiro repertório de letras que a criança possui.

Nesse sentido, quando o professor faz um trabalho intensivo de reflexão sobre a escrita, possibilita à criança se apropriar do seu nome e dos colegas, percebendo novos fonemas por meio da junção de diferentes grafemas, pressuposto evidenciado no registro feito pelas estagiárias:

No jogo de boliche, organizamos as garrafas com nomes das crianças. A ideia era jogar a bola, derrubar os pinos e identificar os nomes ali escritos. Depois, cada criança deveria fazer o seu relatório no papel, de modo a representar como tinha sido sua jogada (escrever seu nome, quantos pinos derrubou, quais nomes estavam nos pinos). A maioria dos alunos utilizou-se do desenho para compor o relatório, passando de colega em colega para saber como escreveriam os nomes deles (ZINELLI, TRAPP, TAVARES, 2018, p. 50).

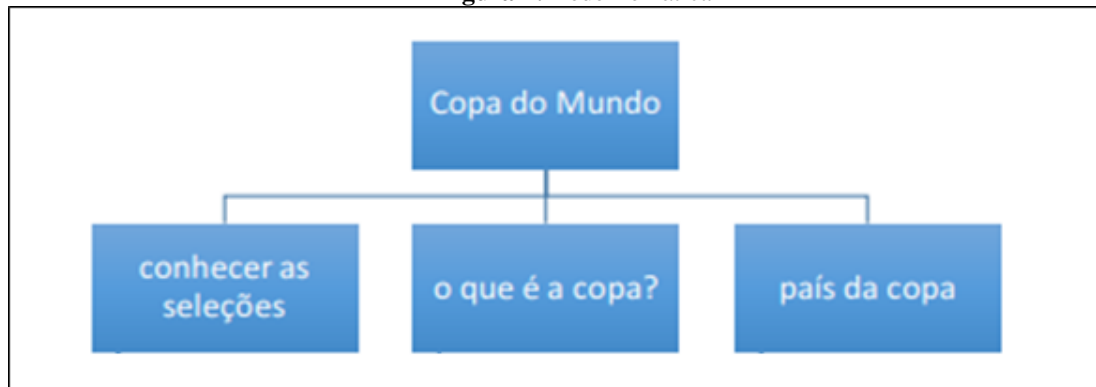
É interessante observar que as crianças utilizam vários recursos e estratégias para atingir o objetivo proposto. Elas associam letras iniciais e finais, copiam do colega, buscam apoio em crachás e, com isso, refletem sobre o sistema da escrita comparando o seu nome com os dos colegas, utilizando conhecimentos prévios sobre o alfabeto para escrever determinadas palavras. Soares (2007) infere que a criança que aprende a ler e a escrever se torna alfabetizada, porém será no uso frequente e competente das práticas sociais de leitura e de escrita que se tornará letrada.

Vejamos agora o segundo estudo de caso. A turma corresponde ao 2º ano do Ensino

5 Popularmente conhecida como “boneca russa”, a Matrioska é um conjunto formado por uma série de bonecas de diferentes tamanhos colocadas uma dentro da outra. Disponível em: < <https://sergiolongo.com.br/voce-sabe-o-que-e-uma-matrioska/> >. Acesso em: 16 jun. 2021.

Fundamental, com total de 23 alunos (11 meninos e 12 meninas), entre 7 e 8 anos de idade. O título do projeto trabalhado pelas professoras estagiárias foi “Copa do mundo” e está representado na Figura 2.

Figura 2: Rede Temática



Fonte: Fagundes e Schroeder (2018, p. 11).

No primeiro dia de aula das professoras estagiárias, houve uma conversa com a turma sobre a Copa do Mundo e os conhecimentos das crianças sobre o assunto. Conforme o bate-papo fluía, registros escritos eram feitos na lousa. Logo surgiu a primeira pergunta: “Tem que copiar?” Esta pergunta é característica de diversos contextos de alfabetização, nos quais as crianças enchem linhas em ~~de~~ cadernos, com a mera cópia de palavras e frases aleatórias e sem sentido algum. Desta forma, precisamos atuar para a alfabetização resgatando a sua função social com vistas a uma educação de qualidade, na qual as crianças não sejam meras copistas, mas engajadas em processos em que exerçam sua autoria e protagonismo.

Carvalho e Barbeiro (2013) chamam a atenção de que a linguagem escrita assume uma função social, a de transmitir ou informar algo, constituindo-se como meio privilegiado da comunicação pedagógica. Entretanto, vemos que, muitas vezes, ela é utilizada como exercício de cópia, sem significado algum para os envolvidos. Essa concepção está imbricada em um conceito de transmissibilidade. Todavia, aprender é mais do que a simples recepção e acumulação do saber transmitido (CARVALHO; BARBEIRO, 2013). Sendo assim,

discutir o papel da escrita nos processos de construção e elaboração de conhecimento implica reflexão sobre o conceito de aprendizagem, considerando-se a natureza dos saberes a que dá acesso e os usos que o aprendente deles fará, bem como o próprio processo de aprendizagem e as transformações que, por meio dele, se operam no sujeito (CARVALHO; BARBEIRO, 2013, p.612).

No registro da prática pedagógica dos professores estagiários, fica evidente a dificuldade do desprendimento da cópia, enquanto atividade rotineira daquela turma, como destacado no relato:

Perguntamos às crianças se sabiam o que era um texto coletivo e se já tinham feito

um. Como não sabiam do que se tratava, explicamos que iríamos escrever, todos juntos, sobre o que havíamos aprendido naquele dia, referente à Copa do Mundo. Para tanto, cada uma precisaria pensar e compartilhar suas ideias com os colegas. De antemão, já queriam saber se precisariam copiar, além de perguntarem o que era um “texto”. Relembramos e mostramos os textos informativos que tínhamos lido sobre a Rússia e a Copa. (...) Logo, as crianças perceberam como era e foram completando as frases dos outros colegas. Enquanto isso, o texto ia sendo escrito no quadro, e, em vários momentos, perguntavam se teriam de copiar tudo aquilo. Quando concluímos, ficaram impressionadas em terem criado aquele “textão”, batendo palmas de alegria (FAGUNDES; SCHROEDER, 2018, p. 17-18).

Gostaríamos de deixar claro que existem, segundo Teberosky e Colomer (2003), duas condições para a cópia ter algum sentido na perspectiva da alfabetização inicial: 1º) porque conserva um fragmento de uma história que vai ser retomada em outra ocasião; 2º) porque o texto copiado foi produzido pelas próprias crianças e representam algo que já conhecem. Ou seja, a cópia precisa ter significado à turma para ser aceita, e não se configurar como um exercício mecânico. Ferreiro (2001, p. 16) corrobora com a ideia ao destacar que “os indicadores mais claros das explorações que as crianças realizam para compreender a natureza da escrita são suas produções espontâneas, entendendo como tal as que não são o resultado de uma cópia”, exatamente porque as crianças refletem sobre como estão escrevendo, quais letras são necessárias para cada palavra. De acordo com a autora (FERREIRO, 1986, p. 67), “quem simplesmente decora não questiona, não transforma, não vai além. Aprender não é decorar fórmulas. É formular raciocínios”.

O professor precisa compreender que cada criança tem o seu ritmo e tempo para aprender, e que as interações entre os pares são fundamentais ao processo de alfabetização e letramento, conforme exposto no relatório reflexivo do estágio:

Após explorarem o globo terrestre, penduramos no quadro da sala um mapa-múndi e deixamos as crianças localizarem países e continentes. (...) Algumas perguntavam onde estava o Brasil, onde estava o colégio, onde era a China etc. Então distribuímos várias bandeiras de países, de forma aleatória. O desafio era se organizarem por continentes. (...) Algumas crianças tiveram dificuldades em encontrar seu país, pois não sabiam ler; nesse momento, os colegas ajudavam procurando, no globo e no mapa, as letrinhas que formavam a palavra (FAGUNDES; SCHROEDER 2018, p. 21-22).

O relato mostra que as interações em sala de aula são fundamentais para a aprendizagem, pois promovem a troca significativa de conhecimentos que contribuem ao processo cognitivo de cada sujeito. Destaca-se ainda, que utilizar o globo terrestre e os mapas mostra-se uma prática que promove aproximações com a alfabetização e a novidade que provocam, alimenta a curiosidade e estimula a interação entre as crianças.

Cavalcanti, ao referir-se ao uso dos mapas como recurso de trabalho com as crianças, sugere a importância deles enquanto estratégia de aprendizagem destacando: “ao mesmo tempo em que se trabalha com o conhecimento prévio, traz para a aula outras habilidades e

percepções.” (2005, p.68)

As trocas que se estabelecem entre os sujeitos envolvidos no processo, facilitam a aprendizagem e à construção de conhecimentos. Segundo Vygotsky (2007, p. 100), “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”. Isso nos leva a concluir que o meio, a mediação e interação entre os sujeitos interferem na aprendizagem, possibilitando a troca e construção de novos conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos este artigo, retomamos os objetivos inscritos na introdução, de modo a analisar a formação inicial oferecida aos professores-estagiários alfabetizadores, considerando as possibilidades de melhoria nas práticas pedagógicas.

Compreendemos ser importante formar um profissional ativo que apreenda a importância do conhecimento e de como ocorre sua construção, fazendo conexões, atribuindo significados e organizando-os para solucionar problemas.

Da mesma forma, na investigação, reflexão e análise crítica da realidade do contexto, o estagiário exercita a imaginação e a criatividade utilizando o pensamento científico, crítico e criativo e autonomia para apropriar-se de experiências que lhe possibilitem fazer escolhas apropriadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com consciência crítica e responsabilidade.

A valorização do repertório cultural se evidencia na organização de suas práticas, ao compreender e reconhecer as mais diversas manifestações artísticas e culturais, reconhecendo e discutindo o significado de eventos e a influência da cultura na formação de grupos e identidades.

Entendemos essas experiências, em especial, como possibilidades de exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, respeitando e valorizando a diversidade de indivíduos, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades.

A formação inicial, levando em consideração a prática de estágio supervisionado como parte integrante e fundamental da dinâmica curricular, com intrínseca dimensão formativa profissionalizante, possibilitou aos acadêmicos o desenvolvimento do professor como profissional autônomo, crítico e transformador de si e do mundo.

Infelizmente, temos visto que as condições de trabalho e a desvalorização da profissão

docente têm afastado muitos jovens da carreira do magistério:

Diferentemente dos países de alto desempenho, o Brasil atrai indivíduos com baixo rendimento acadêmico e com perfil socioeconômico mais baixo para programas de formação de professores. Além do perfil dos que são atraídos para a carreira docente, há que se levar em conta também a qualidade da formação oferecida a esses futuros professores (OLIVEIRA et al, 2010, p. 563).

As professoras estagiárias, cujos estudos de caso destacamos, sentiram-se frustradas no tocante a uma aprendizagem mais efetiva, visto que, ao final dos estágios, nem todas as crianças se alfabetizaram. Cabe destacar que, na escola, evidenciam-se muitos problemas, como falta de profissionais, alto índice de crianças que chegam ao terceiro ano sem estarem alfabetizadas, o tráfico de drogas que atinge a comunidade, aumento da violência entre diferentes grupos e facções. É fato que a educação se articula a diferentes dimensões e espaços da vida social, sendo influenciada por questões políticas, pedagógicas, econômicas, sociais e culturais.

Ao considerar os estudos de caso, revelamos o quadro complexo do processo de alfabetização e letramento, nesse cenário que caracteriza a educação brasileira, marcado por desigualdades sociais e econômicas. Tais considerações ratificam a urgência de políticas públicas mais contundentes, aumento dos recursos destinados à educação, otimização e maior articulação entre as políticas e os diversos programas de ações na área; consolidação de programas de formação inicial e continuada dos professores (DOURADO; OLIVEIRA, 2009), entre outros.

Nesse viés, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/2014, com vigência até 2024, tem o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades, de forma a erradicar o analfabetismo, melhorar a qualidade da educação dentre outros. A Lei 13.005/2014 é “um instrumento de planejamento que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas voltadas para a educação” (MORAIS; HENRIQUE, 2017, p. 265). Ela está organizada a partir de dez diretrizes gerais e vinte metas, que se desdobram em estratégias, indicando as políticas necessárias para efetivá-las. Entretanto, as propostas não possuem caráter compulsório, logo não existem sanções às instâncias governamentais por não terem atingido as metas.

Os números do Observatório do Plano Nacional de Educação (OPNE) indicaram que, em 2016, apenas 45.3% das crianças do 3º ano do Ensino Fundamental tinham aprendizagem adequada em leitura (OPNE, 2016). Somada a esta estatística, o IBGE (2019) divulgou que o

Brasil ainda tem 11 milhões de analfabetos acima de 15 anos de idade.

Desta forma, torna-se evidente que se não houver modificações nas políticas educacionais, não acontecerão mudanças no cenário educacional. Sendo assim, um dos caminhos propostos é investir na formação inicial e continuada dos professores com vistas ao fortalecimento da atuação na Educação Básica. As políticas de formação de professores envolvem

atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a práxis educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (CAPUZZO; ARAÚJO, 2016, p. 97).

Precisamos reiterar a reestruturação de políticas de formação inicial e continuada, bem como a qualidade de vida e condições de trabalho docente. Conhecer a realidade educacional e pensar em estratégias para qualificá-la constituem-se um desafio de todos.

A reflexão-ação com a docência na formação de professores através dos estágios supervisionados nos ensina que levar em consideração a autoria das crianças, os seus conhecimentos prévios, assume importância para a alfabetização e o letramento, se nos valermos deles para compreendermos as diferentes formas de desenvolvimento humano, criando possibilidades nos processos educativos para formarmos pessoas autenticamente reflexivas e críticas. E este desenvolvimento, pode tornar a nós e aos estudantes, seres humanos mais felizes, solidários e, quem sabe, mais atuantes na construção de outras formas ler, escrever, de ser e estar no mundo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Planalto. **Lei 9394/1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL, **Lei nº 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-CNE-CEB-002-2019-12-20.pdf>> Acesso em 14.dez.2020.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Ensino**

fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 33-45.

CAPUZZO, Denise; ARAÚJO, Denise Silva. PNE 2014-2024 e as políticas de formação do professor da educação infantil: conquistas e tensões. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 08, n. 14, p. 83-102, jan./jun. 2016.

CARVALHO, José Antônio; BARBEIRO, Luis Filipe. Reproduzir ou construir conhecimento? Funções da escrita no contexto escolar português. **Rev. Bras. Educ.** vol.18 no.54, p. 609-628, Rio de Janeiro July/Sept. 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensino de geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, Sonia. (org.) Educação geográfica: teorias e práticas docentes. São Paulo: Contexto, 2005. p. 66-78.

CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A.. **Teoria e prática na pesquisa com crianças:** diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

CORTEZ, CLÉLIA; TONELLO, MILAN. Escrita do nome próprio, um passaporte para o mundo alfabético- sequência de atividades a partir da lista de nomes da sala. **Revista Avisa lá**, julho, p. 3-12. São Paulo, julho de 2001.

DIOGO, Emili; GORETTE, Milena. Letramento e alfabetização: uma prática pedagógica de qualidade. **X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Curitiba: PUCPR, 2011, p.12192-12200.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. a qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação** v. 21 n. 65, p. 281-298, abr.-jun. 2016.

FAGUNDES, Alessandra; SCHROEDER, Juliana. Projeto de Trabalho: “Copa do Mundo”. 2018. Relatório de Estágio II. Curso de Pedagogia, Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter), Porto Alegre, 2018.

FERRAZ, L. Formação e Profissão docente: a postura investigativa e o olhar questionador na atuação dos professores. **Movimento Revista de Educação**, nº 2, p. 58-66, setembro de 2000.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários a uma prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Pensamentos pedagógicos brasileiros**. São Paulo: Ática, 1998.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

HERNANDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio - Contínua Educação 2019**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao.html>> Acesso: 11.dez.2020

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamento de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2011.

LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli. (org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2006, p.27-54.

MELLO, Marisol Barenco de. **O amor em tempos de escola**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

MELLO, Marisol Barenco de; LOPES, Jader Janer Moreira. Formação como movimento alteritário. In: MELLO, Marisol Barenco de. **O amor em tempos de escola**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p. 53-75.

MELO, Wyarya de Sousa et al. Práticas Pedagógicas e o Processo de Alfabetização e Letramento na Escola Pública. **V Fórum Internacional de Pedagogia - FIPEP**. Anais. Grupo de trabalho GT (01) – Alfabetização e Letramento Escolar. Campina Grande: Editora Realize, 2013, p. 1-9.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

MORAIS, J.K.; HENRIQUE, A. L. Formação Docente e PNE (2014 - 2024): Uma Abordagem Inicial. **HOLOS**, RN, vol. 8, ano 33, p. 264-274, dezembro de 2017.

MOYLES, Janet R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

NÓVOA, Antonio. **Matrizes curriculares**. Entrevista concedida ao Programa Salto para o Futuro. Rio de Janeiro, TV Escola (MEC), setembro de 2001.

OLIVEIRA, Romualdo Portela et al. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010.

OPNE – Observatório do Plano Nacional de Educação. Todos pela Educação. **Alfabetização. Meta 5**. Disponível em: <<https://observatoriopne.org.br/meta/alfabetizacao>> Acesso em 10.dez.2020

PESCE, Marly Kruger de. **A formação do professor pesquisador nos cursos de licenciatura: a perspectiva do professor formador e dos licenciandos**. Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do São Paulo, São Paulo, 2012. 142f. Tese (Doutorado em

Educação [Psicologia da Educação]). Pontifícia Universidade Católica do São Paulo: São Paulo, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SIMÕES, Márcia Rigoldi. **O programa de educação continuada formação universitária (PEC) – Municípios e sua relação com alunos-professores de educação infantil**. 2010. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. 208f. Dissertação (Mestrado em Educação [Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares]). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2010.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5ª Ed. São Paulo: Contexto, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. POA: Artmed, 2003.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Plano, 2003.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALLA, Antoni. **Enfoque Globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZINELLI, Giovanna; TRAPP, Janete; TAVARES, Paula. Projeto de Trabalho: “Copa para todos”. 2018. Relatório de Estágio II. Curso de Pedagogia, Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter), Porto Alegre, 2018.

CAPÍTULO 3

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA VOLTADAS AOS ESTUDANTES COM AUTISMO

Elismar Oliveira De Souza
Irismarqueks Alves Pereira
Andréa Celina Ferreira Demartelaere
Keully Suellen da Silva Soares Oliveira

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem como características o comprometimento qualitativo na interação social, na comunicação, nos padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses em atividades com extrema rotina, linguagem idiossincrática e ausência de jogos. Educar uma criança diagnosticada com autismo tem sido um grande desafio para todos os profissionais da educação, pois a falta de conhecimento sobre a síndrome faz com que surjam muitas dúvidas a respeito de qual a melhor estratégia para promover a de aprendizagem. De acordo com a LDB/9.394/96 Art. 5º o acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão ter acesso. Diante de todos os desafios é necessário a sensibilidade dos professores para identificar esses alunos e buscar informações que possibilitem oportunidades no ensino aprendizagem de forma eficiente. Diante de tal questionamento, o objetivo da presente pesquisa foi detectar as dificuldades enfrentadas pelos alunos com o transtorno do espectro autista e a inclusão nas escolas através de estratégias metodológicas educacionais. A metodologia utilizada foi através de pesquisas bibliográficas, do tipo quantitativa, com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros, teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso e artigos científicos. Os estudantes com esse diagnóstico apresentam peculiaridades na relação à aquisição do conhecimento, devido às áreas comprometidas, a chamada tríade. Diante desse contexto é necessário que os professores exercitem a sensibilidade para identificar esses alunos, bem como fazer a abordagem de questões que envolvam o seu cotidiano como forma de apresentar uma maior eficácia na compreensão e na aprendizagem. Por isso, é preciso que os profissionais da educação estejam capacitados e providos de conhecimentos sobre os aspectos do autismo para tornar possível a sua escolarização, tornando-se importante a inserção de estratégias metodológicas específicas de modo que eles possam compreender o conteúdo curricular, estruturando os conhecimentos que relacionem suas vivências aos saberes científicos, possibilitando a sua inclusão no contexto educacional. O ambiente escolar, como uma instituição da sociedade, deve então, se adaptar e proporcionar aos alunos com necessidades especiais a oportunidade de conviver socialmente com os demais alunos, preparando-os para a vida futura em uma sociedade na qual ainda precisa eliminar o preconceito existente com as pessoas com alguma necessidade especial. Entretanto, é necessário romper o modelo padrão da educação brasileira, os currículos devem ser modificados para atender as peculiaridades de cada deficiência para que haja interdisciplinaridade entre os conteúdos existentes em cada série contida nas disciplinas escolares com intuito de diminuir a distância entre a aprendizagem na escola e as atividades voltadas para a vida prática do aluno, levando-os assim a tornarem-se autônomos e independentes, ganhando visibilidade e espaço na sociedade e até mesmo podendo conquistar espaço no mundo do trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Inclusão escolar. Autismo. Estratégias de *coping*.

INTRODUÇÃO

No âmbito da educação especial, as terminologias modificam-se continuamente e definem, a partir de suas políticas, a educabilidade do outro. Dos excepcionais das décadas de 1960 e 1970, passando pelos deficientes, pessoas com necessidades especiais, pessoas com deficiência e pessoas público-alvo da educação especial, os nomes da deficiência ocultam a subjetividade de seus sujeitos e limitam as chances de sucesso escolar e educacional de indivíduos (PLAISANCE, 2015).

A partir de finais do século XX, a deficiência, enquanto objeto de investigação, assume novos lugares epistemológicos, como o advento dos *disability studies* (estudos sobre a deficiência) e a proposta de um modelo social da deficiência. Esse campo de estudos volta-se à produção de pesquisas de caráter interdisciplinar, fundamentado nas ciências humanas e sociais, com o intuito de compreender a deficiência em sua complexidade e romper com o reducionismo do modelo biomédico, centrado na impossibilidade orgânica, no déficit e na incapacidade do indivíduo (WOODS, 2017).

O debate científico sobre as dimensões sociais, culturais, políticas e históricas da deficiência fortalece a noção da pessoa com deficiência como ator social, sujeito de direitos, desconstruindo a imagem, historicamente imposta, do indivíduo “incapaz” e alheio à sua própria realidade (BARTON, 1993).

Sob perspectivas semelhantes, o *critical autism studies* (estudos críticos sobre autismo) surge nos anos 2000 como movimento político e acadêmico de crítica ao estatuto ontológico e nosológico do autismo (O'DELL et al., 2016; WOODS et al., 2018). O campo de estudos organiza-se, inicialmente, sob três eixos:

- (1) atenção aos modos como as relações de poder constroem o conhecimento sobre o autismo;
- (2) preocupação em avançar com novas narrativas sobre o autismo que desafiem as noções predominantes, com foco no déficit e degradação;
- (3) desenvolvimento de novas estruturas analíticas a partir de abordagens metodológicas e teóricas inclusivas e não-redutivas para o estudo da natureza e a cultura do autismo (O'DELL et al., 2016).

A abordagem crítica sobre o autismo propõe a ruptura das dicotomias produzidas pelos discursos centrados no déficit e no prejuízo e a construção de novos conhecimentos que privilegiam a reciprocidade e a complementaridade na produção das noções de

capacidade/incapacidade, eficiência e deficiência, dificuldade e potencialidade.

Segundo O'Dell et al. (2016), relataram a importância de conhecer as diferentes comunidades epistêmicas, suas particularidades e abordagens sobre o autismo, que pode ser definido como um distúrbio complexo do desenvolvimento, marcado por alterações comportamentais com etiologias múltiplas que se manifesta através da variação de graus e gravidade. Esta condição é definida por um diagnóstico tríade que inclui: Interação social, comunicação e comportamentos restritos e estereotipados.

Estudos recentes indicam que o autismo clássico acomete 27,2 casos a cada 10.000 habitantes. Desse modo o autismo passa a ocupar o terceiro lugar entre os transtornos do desenvolvimento, superando as prevalências de malformações congênitas e Síndrome de Down.

É importante ressaltar que é relevante o impacto nos profissionais da educação que recebem estes alunos na escola e também quando se deparam com suas reações, pois estão diante de uma experiência nova. Face a essa experiência, muitos professores sentem-se despreparados para atender a demanda da inclusão, gerando uma sobrecarga de estresse

Este “despreparo docente” para lidar com os alunos autistas é devido à falta de conhecimento, o que impede de identificar corretamente as necessidades de seus alunos, gerando ideias distorcidas sobre as possibilidades de educar crianças e na maioria das vezes tendo dificuldades de lidar os problemas de comportamento acometidas por elas (ALMEIDA; RAMOS, 2012).

É imprescindível que o professor obtenha práticas pedagógicas desenvolvidas para os alunos autistas, pois de acordo com Goldberg et al. (2005), a inclusão pode levar à adoção de estratégias em sala de aula, e tem como objetivo amenizar a ansiedade e o estresse e proporcionar a aprendizagem do aluno.

Por isso, buscou-se entender e analisar as estratégias educativas a partir da teoria de estresse e *coping* segundo Lazarus; Folkman (1984). Estes autores definem *coping* como um conjunto de esforços cognitivos e comportamentais, utilizados pelos indivíduos com o objetivo de lidar com demandas específicas, internas ou externas que surgem em situações de estresse, e são avaliadas como sobrecarga ou excesso dos recursos pessoais.

A avaliação da situação do estresse em que o sujeito se encontra, reflete em suas ações, comportamentos ou pensamentos usados para lidar com o estressor (LAZARUS et al., 1986).

No entanto, as estratégias de *coping* não podem ser consideradas como intrinsecamente

boas ou más, adaptativas ou mal adaptativas, ou seja, o resultado positivo ou negativo da estratégia não deve ser avaliada. Por isso, precisam ser distinguidas as características do evento estressor, dos indivíduos envolvidos, e em que contexto ocorreu o episódio de estresse (SARACENO et al., 2007).

Dentro desse contexto, a questão problema que norteou o desenvolvimento deste trabalho foi incentivar o professor a ter um olhar mais sensível e detectar as dificuldades encontradas pelos alunos autistas, bem como inserir estratégias metodológicas educacionais nas escolas.

Diante de tal questionamento, o objetivo geral foi detectar as dificuldades enfrentadas pelos alunos com o transtorno do espectro autista e a inclusão nas escolas através de estratégias metodológicas educacionais.

Justifica-se que o autismo é descrito como um espectro, pois as características podem variar do leve ao mais severo, compromete o desenvolvimento normal e se manifesta antes da idade de 03 anos afetando nos indivíduos a interação social, a comunicação e o comportamento. Essas dificuldades fazem com que as crianças com o TEA, sejam bastante limitadas em todo o processo de ensino aprendizagem.

Em 1943, Leo Kanner, psiquiatra infantil nos EUA, usou o termo “autismo”. Para denominar as crianças que não conseguiam estabelecer relações normais com outros e possuíam atrasos na aquisição da linguagem e apresentavam estereótipos gestuais, e se mantinham imutáveis ao ambiente em que estavam inseridas.

Educar uma criança diagnosticada com autismo tem sido um grande desafio para todos os profissionais da educação, pois a falta de conhecimento sobre a síndrome faz com que surjam muitas dúvidas a respeito de qual a melhor estratégia de aprendizagem para promover a educação dessas crianças e como poderá ser feita as intervenções durante o processo educativo.

De acordo com a LDB/9.394/96 Art. 5º o acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão ter acesso. E a criança autista é também um sujeito histórico e de direitos que devem ter ao acesso à educação como qualquer outro cidadão.

Diante de todos os desafios é necessário a busca por conhecimentos a respeito do espectro do autismo, como também informações que possibilitem a escolarização do aluno e que lhes sejam ofertadas oportunidades para que o processo de ensino aprendizagem ocorra de forma eficiente. Por isso, é preciso que os profissionais da educação estejam capacitados e providos de conhecimentos sobre os aspectos do autismo para tornar possível a sua

escolarização através de estratégias metodológicas.

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE ESTUDANTES COM AUTISMO

Entende-se que proporcionar estratégias de ensino que visem à aprendizagem, aprimora e desenvolve potencialidades, e é de suma importância no processo de inclusão destes.

O artigo selecionado “Atividades lúdicas no meio aquático: possibilidades para a inclusão” de autoria de Chicon et al. (2013), contou com a observação, registro e análise das atividades lúdicas junto a 15 crianças em turma inclusiva com a presença de uma criança com autismo.

As atividades foram feitas em uma piscina, marcadas basicamente por uma recepção de acolhimento e conversa inicial e um segundo momento de intervenção associado às atividades da natação e posterior conversa com os alunos sobre a atividade desenvolvida.

As ações pedagógicas desenvolviam-se em especial em pequenos grupos e em duplas, além da relação dialógica na qual o tema da diferença era dado ênfase através de aportes teóricos. Nesse sentido, os autores destacam o curso das ações pedagógicas marcadas pela exploração do corpo e do tema das diferenças por meio de situações concretas e de curta duração, como: solicitar que as crianças olhassem para suas próprias mãos e, com o auxílio do estagiário, fossem percebendo as diferenças entre os dedos (tamanhos, função, formato).

A partir desse olhar reflexivo, íamos estabelecendo uma relação com as diferenciações presentes entre elas (CHICON et al., 2013, p. 111). Pode-se perceber que ação pedagógica proposta possibilita o trabalho, em grupos ou duplas, atrelado também ao brincar, propiciando importância e significatividade à interação com o outro.

O desenvolvimento de atividades em conjunto com os demais promove a interação social e, conseqüentemente, a troca de saberes e experiências, possibilitando o desenvolvimento dos estudantes com autismo nessa dimensão que lhe é limitante, bem como com relação à comunicação.

A relação entre o professor e o aluno com autismo na promoção de estratégias metodológicas é de suma relevância. Desta forma, Chicon et al. (2013), afirmaram que a mediação deve ser realizada a partir do momento em que delimita o espaço onde a criança pode caminhar de forma independente até o momento em que esta precisa do outro para caminhar e complementa afirmando que “o sujeito é ativo, portanto, é também responsável para captar e

reelaborar o que lhe faz sentido desses contatos”.

O papel mediador do professor é, pois, importante para o alcance do objetivo proposto. O professor deve atuar com uma preocupação em atender às diferenças e, para cumprir esse papel, precisa agir como mediador nas relações dos alunos consigo mesmo, com os colegas e com os objetos, ajudando-os a superar as dificuldades que emergem do processo ensino-aprendizagem e orientando-os para que atinjam níveis de independência e autonomia (CHICON et al. 2013, p. 116).

Nesse processo mediador, as brincadeiras propostas durante o ato educativo constituem aspectos essenciais no contexto do ensino. Assim sendo, essas metodologias não devem ser deixadas a parte, mas aprimoradas constantemente, contribuindo para o ensino dos estudantes com autismo.

O segundo estudo, intitulado “Mesclando Práticas Pedagógicas em Comunicação Alternativa” de Nunes; Santos (2015), foi realizado junto a um estudante com autismo de cinco anos e uma professora de apoio pedagógico numa sala de atendimento pedagógico individualizado em uma clínica.

Nessa intervenção foi avaliada a eficiência das PECs (Picture Exchange Communication System) e em seguida foi feita a verificação do seu efeito mediante a realização e aplicação de estratégias de ensino no comportamento comunicativo do aluno, como jogos e pictogramas. Os pictogramas são caracterizados por serem símbolos gráficos, desenhos com fácil compreensão e leitura visual, importantes no ensino em diversos conteúdos.

Constituem ferramentas educacionais de ensino, caracterizadas pela informação visual, utilizadas no ambiente educativo a fim de possibilitar a comunicação dos estudantes com autismo em sala de aulas regulares, os quais possuem a fala como uma das áreas afetadas.

A utilização dessas imagens pelo professor enquanto estratégia metodológica para mediar um dado conteúdo possibilita relações entre os estudantes e o universo fora do âmbito escolar. A pesquisa intitulada “Desenvolvimento e avaliação de um jogo de computador para ensino de vocabulário para crianças com autismo” (CUNHA, 2011), visava a aplicação de um jogo com crianças com autismo em idades diferenciadas.

A proposta foi aplicada a meninos entre 4 a 9 anos de idade que frequentavam escolas regulares e um desses em escola regular com a presença de um mediador.

A aplicação ocorreu junto a fonoaudióloga em um consultório particular ou na casa das

crianças. O procedimento contava com quatro etapas: pré-avaliação, pré-treino, treinamento com o jogo desenvolvido e pós-avaliação.

O estudo concluiu que os sujeitos que apresentavam autismo leve conseguiram compreender as palavras ensinadas durante o jogo desenvolvido. Todas as crianças tiveram benefícios adicionais e o aprendizado de novas palavras. Para as crianças com autismo severo, notou-se que o jogo proporcionou o desenvolvimento motor fino e a pesquisa demonstrou que a criança pode aprender com a utilização do computador.

O quarto estudo intitulado “Autismo na escola - reflexão do professor”, de autoria de Lago (2007), investigou a atuação do professor no ensino regular e como este proporciona estratégias para a inclusão do estudante com autismo propiciando a aprendizagem e a interação da turma na rede municipal de ensino na cidade de Porto Alegre.

Participaram deste estudo dois professores, os quais utilizavam textos de literatura e jogos de quebra-cabeça. A partir do estudo, a autora concluiu que as professoras evidenciam as especificidades do estudante com autismo, adaptando as atividades para então construir estratégias que propiciem flexibilidade nas rotinas.

O planejamento é algo essencial para o sucesso das atividades. Nas observações realizadas por Lago (2007), com o primeiro professor, a turma continha estudantes na faixa etária de 9 a 11 anos e apenas um aluno apresentava autismo.

Os resultados permitiram inferir que as estratégias utilizadas pela docente estavam atreladas a trazer esse aluno para os momentos de discussão e nesse intuito, resultavam numa atenção maior perante as contribuições que pudessem ser apresentadas pelo estudante e caso sendo pertinentes ao conteúdo, podia replanejá-lo naquilo que estava sendo proposto.

Esse replanejamento caracterizava-se como adaptação de atividades e para o autor possibilitava a autonomia do estudante em diversos cenários. Nesse caso, a professora visava sempre valorizar as atividades realizadas pelos alunos e as caracterizava de forma adequada dentro do contexto em que estava trabalhando.

Quando as questões trazidas por ele se dissociassem do que se estava discutindo, a docente não as desconsiderava, mas fazia uma explanação, observando o que poderia estar inserido no contexto a ser estudado, constituindo momentos de interação e troca na relação com o aluno (LAGO, 2007).

Com relação ao segundo caso observado por Lago (2007), a professora visava realizar

atividades que até então não estavam previstas, a fim de promover a interação conjunta com todos e desta forma destaca “a professora faz um planejamento de acordo com o objetivo geral e procura regular as ações posteriores através da avaliação dos resultados das atividades propostas aos alunos” (LAGO, 2007, p. 129).

Nesse caso, a utilização de jogos de quebra-cabeça já era algo que tinha a atenção da estudante com autismo e conhecendo sobre isso, a professora buscou trazer mais desse elemento estratégico para a sala de aula de modo a possibilitar uma maior interação com os demais alunos e ao mesmo tempo a participação de todos.

À aluna em sala de aula foi possibilitada a ter uma liberdade maior neste espaço de ensino, permitindo que ela circule mais, influenciando positivamente na organização de seu pensamento e, conseqüentemente, resultando em melhorias para o ensino, bem como na interação entre os demais colegas.

Pelo exposto por Lago, ambas as professoras desafiaram as especificidades dos estudantes com autismo e, mediante as necessidades apresentadas por estes, construíram estratégias de ensino que propiciaram aprendizado, contemplando a todos.

O estudo de Oliveira (2010), intitulado “Desenvolvimento e avaliação de um objeto digital de aprendizagem para as pessoas com autismo”, buscou analisar como a construção de um software de ensino dirigido às pessoas com autismo pode auxiliá-los no aprendizado através de atividades contextualizadas.

O desenvolvimento de um objeto de aprendizagem “Aprendendo com a Rotina” foi realizado junto a dois participantes, a fim de investigar como o objeto para pessoas com autismo, através de atividades diárias, podem suprir as necessidades educacionais.

O objeto desenvolvido nesse estudo teve o intuito de trazer para o processo de ensino situações da vida cotidiana dos estudantes de modo que eles pudessem compreender o conteúdo trabalhado, estimulando a sua cognição.

Calpa (2012), realizou o estudo intitulado “Par (Peço, Ajudo e recebo): um jogo colaborativo em mesa multi-toque para apoiar a interação social de usuários com autismo” com o intuito de desenvolver um aplicativo para mesa multitoque possibilitando o processo de interação entre dois indivíduos com autismo ao mesmo tempo.

A avaliação do jogo foi feita com seis jovens com autismo com faixa etária de 10 a 17 anos, buscando proporcionar melhor interação social. Sobre o uso da tecnologia de multitoque,

o autor explica que “as telas com tecnologia multitoque têm a capacidade de detectar múltiplos toques na sua superfície ao mesmo tempo, dando maior liberdade ao usuário de interagir com o dispositivo e, melhor ainda, permitindo interação colaborativa por vários usuários”.

O critério de interação social constitui tanto um aspecto qualitativo quanto quantitativo para os resultados da pesquisa. E isso está atrelado às fases do jogo. Esta estratégia desenvolvida constituiu um aporte importante para o envolvimento dos alunos em sala de aula e essa interação contribuiu significativamente para a obtenção dos objetivos idealizados.

O estudo feito por Gomes (2007), caracterizado por um relato de pesquisa intitulado “Autismo e ensino de habilidades acadêmicas: adição e subtração”, foi realizado com uma menina de 12 anos. As habilidades dentro do universo matemático foram divididas em oito categorias de operações. No ensino de adição com números com dois ou mais dígitos, a estudante utilizava os dedos na realização dos cálculos e isso interferia quando esses apresentavam um grau de complexidade maior.

Para resolução dessa dificuldade foi ensinada a estudante a leitura por 50 colunas no sentido da esquerda para a direita. Essa estratégia também foi utilizada para as operações de subtração em números com dois ou mais dígitos. Para a categoria de adições com a elevação de um número, utilizaram-se estímulos e relações visuais para explicar a solução a estudante e com isso, foram aumentando os níveis das operações, conforme a estudante fosse compreendendo e aumentando consequente o número de assertivas.

Em relação à categoria de subtração simples, a utilização dos dedos para encontrar a resposta prevalecia da mesma forma que nas adições. Para isso, Gomes (2007), explica “a menina foi ensinada a levantar a quantidade referente ao minuendo e abaixar a quantidade do subtraendo para obter o resultado (...) gradativamente as orientações verbais foram retiradas para que ela pudesse fazer as operações sem ajuda”.

Também foi trabalhada a diferença entre os sinais de adição e subtração. Para isso, no primeiro momento, foi instituída a cor como um caráter de diferença bem como a forma do uso dos dedos em seguida os sinais eram postos da mesma cor. Na categoria de subtração com números menores que 10, “ensinou-se à participante a transformar o número zero em número dez, colocando o número um embaixo da primeira coluna à esquerda da coluna com o zero e subtraindo-o junto aos números desta coluna”.

E para as operações subtrativas em número maiores que 10 foi proposto “fazer traços pequenos, correspondente à quantidade do minuendo, cortar o número de traços

correspondentes ao subtraendo e obter o resultado através da quantidade de traços que restavam”. As habilidades no uso dos dedos das mãos em operações de adições simples prevaleceram na maioria dos momentos de ensino. A organização associada ao caráter visual resultou na compreensão pela estudante na separação de colunas, bem como na soma ou subtração de forma correta.

Este recurso possibilitou que ela olhasse corretamente para os estímulos necessários à resolução das operações e, conseqüentemente, as executasse corretamente, evitando qualquer possibilidade de que ela mantivesse a atenção em detalhes, como no caso do controle restrito de estímulos, e errasse as operações. O ensino ocorreu do mais simples para o mais complexo de forma a haver uma aprendizagem significativa.

Por fim, o último estudo encontrado foi de Braíde (2007), intitulado “Procedimentos para ensinar respostas verbais espontâneas e variadas em crianças com desenvolvimento de autismo”, e pôde-se perceber que a atividade proposta consistiu no trabalho para a interação social através da aplicação de perguntas e respostas com importância tanto para o aspecto ouvinte quanto falante, proporcionando trocas sociais diariamente.

O estudo foi realizado com três crianças entre 7 a 9 anos com autismo. Pôde-se concluir, principalmente que os participantes da pesquisa puderam apresentar respostas além do que estava previsto. A partir da análise dos trabalhos selecionados foi possível levantar algumas estratégias pedagógicas utilizadas no trabalho com estudantes com autismo em escola regular, a exemplo de: 1. Investimento em atividades que promovam a interação social com o professor e com os colegas; 2 Favorecimento de trabalhos em pequenos grupos e em duplas, de modo a promover uma relação dialógica; 3. Uso de jogos e atividades lúdicas no ensino; 4. Uso de imagens para potencializar e favorecer a comunicação; 5. Adaptação das atividades desenvolvidas com a classe; 6. Desenvolvimento de atividades contextualizadas.

Infere-se, assim, que as estratégias utilizadas nesses trabalhos realizados com estudantes com autismo com vistas a potencializar o seu desempenho escolar, podem ser também utilizadas no ensino das Ciências e Biologia para a aprendizagem desses estudantes na Educação Básica.

O ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA PARA ESTUDANTES COM AUTISMO: PERSPECTIVAS E CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE

Abordar o ensino no campo das Ciências e Biologia para estudantes com autismo caracteriza-se de essencial interesse para o desenvolvimento de práticas inclusivas no contexto educacional, propiciando a compreensão de fenômenos presentes no cotidiano escolar.

O ensino de Ciências e Biologia na Educação Básica envolve uma gama de conteúdo a serem abordados, como plantas, animais, morfologia, anatomia, ecologia dentre outros. Entretanto, entende-se que a maior dificuldade na compreensão de um conteúdo resulta nas abstrações dos conceitos.

Nesse sentido, para muitos estudantes o “entender” resulta em desafio até o momento da avaliação. As pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais apresentam peculiaridades que irão influir sobre o processo de ensino e por sua vez na ação do professor junto a seus estudantes e, portanto, na abordagem dos conteúdos.

Conforme já visto neste trabalho, aqueles alunos que apresentam o diagnóstico de autismo têm três áreas comprometidas, sendo elas, a fala, a interação social e o comportamento. Isso influencia diretamente o processo de ensino. No entanto, o professor deve levar em considerações essas interferências, trazendo para a sala de aula atividades que favoreçam momentos de interação que contemplem e facilitem uma aula mais contextualizada, atendendo a todos.

Quando se discute sobre a educação inclusiva, esta não envolve e/ou considera apenas as pessoas com alguma deficiência, mas todos aqueles que foram em algum momento impedidos de sua participação dentro do ambiente de ensino regular.

A sua reflexão resulta, portanto, na possibilidade de construção de um espaço que proporcione não apenas a boa convivência para todos, mas, sobretudo, a oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento, assegurando a oferta de uma educação de qualidade, que envolva acesso e participação de todos os seus membros (SILVA, 2011).

Nesse sentido, entende-se que a atuação do professor constitui fator importante para o sucesso no processo de ensino numa escola inclusiva. Dada essa importância, conforme discutido por Vilela-Ribeiro; Benite (2010), a formação do profissional docente para a atuação na educação inclusiva deve ser parte importante e integrante da formação inicial e não deve se deter somente a uma formação complementar.

Em sua prática docente numa escola inclusiva é importante que o professor:

1. conheça sobre a epistemologia do aprender;
2. conheça a sua turma e as especificidades de aprendizagem de cada um dos seus alunos;
3. tenha uma visão crítica a respeito do conteúdo a ser ministrado, pois cabe a ele a organização dos currículos nas escolas, devendo fazer adaptações necessárias quanto aos

conteúdos, às práticas de avaliação e às atividades de ensino e aprendizagem.

Quanto ao ensino de Ciências e Biologia para estudantes com autismo é importante destacar a utilização de atividades que promovam a interação entre o professor e o aluno e entre os alunos, possibilitando trocas de experiências e descobertas.

Nessa perspectiva entende-se também a importância da realização de atividades práticas, envolvendo experiências a partir de situações vivenciadas no cotidiano, bem como aulas de campo em que se visualize o conteúdo estudado. Isso favorece a maior compreensão do conteúdo e, conseqüentemente, a aprendizagem significativa do mesmo.

As atividades contextualizadas se firmam, pois, como uma contribuição pertinente para o ensino de Ciências e Biologia, constituindo-se como estratégias que infere significativamente na construção do conhecimento científico do estudante.

Com isso, este consegue compreender o conceito dos termos trabalhados no ambiente escolar e apresenta uma motivação maior e mais interesse pela participação em sala de aula. De acordo com os PCNs, contextualizar o conteúdo que se quer aprendido significa, em primeiro lugar, assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto. (...) O tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo. (...)

A contextualização evoca por isso áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, e mobiliza competências cognitivas já adquiridas (BRASIL, 2001, p. 78).

Desta forma, o papel do docente em Ciências e Biologia para poder contextualizar os conteúdos específicos da área envolve comparar situações, permitir indagações, relacionar e interpretar os assuntos mediante o contexto no qual atua, principalmente o contexto cotidiano do estudante no qual foram construídos os conhecimentos prévios.

Vincular o trabalho da área em estudo com o contexto significa proporcionar uma boa compreensão do conhecimento científico (MORAIS, 2004). Por outro lado, outra importante estratégia pedagógica no trabalho com alunos com autismo diz respeito à promoção de atividades que visam o trabalho em duplas e em grupos, propiciando a relação dialógica.

Estas estratégias podem ser realizadas envolvendo a resolução de atividades, a elaboração de murais com temáticas trabalhadas, dentre outras possibilidades. É importante que para esta forma de ensino, o professor realize um planejamento e conheça os seus alunos. Isso

permite formar grupos que, de fato, permitam a troca de experiências e conhecimentos, promovendo o diálogo entre os grupos.

Na perspectiva do ensino de Ciências e Biologia, a análise das pesquisas encontradas permite a conclusão de que as atividades lúdicas e os jogos podem ser incorporados no trabalho com estudantes com autismo, fornecendo subsídios para uma aprendizagem significativa.

A inserção da ludicidade nas aulas de Ciências propicia a construção prazerosa do conhecimento, não sendo essas atividades consideradas meras brincadeiras, mas sim como um aporte importante no ensino de um determinado conteúdo. As atividades lúdicas permitem deixar os alunos mais livres, mas ao mesmo tempo eles buscam a resposta para o que está sendo questionado. Sobre a ludicidade, Chicon et al. (2013), afirmam que “brincar e obter confiança e iniciativa são aspectos educativos (...) que entendemos não podem ser descuidados no ato de educar”.

Portanto, os jogos devem ser utilizados no ensino de modo a favorecer o envolvimento, motivação, iniciativa e confiança da pessoa com autismo, pois se constituem em excelente ferramenta pedagógica em sala de aula. Além disso, o jogo no ensino de estudantes com autismo propicia melhorias na fala, amplia as possibilidades de interação social quando promovida em pares e contribui para a amenização dos comportamentos repetitivos apresentados.

Assim, o jogo quando bem utilizado pelo professor torna-se um excelente método para o ensino. Porém, é importante considerar que a utilização desta estratégia deve estar sempre associada ao alcance dos objetivos descritos no planejamento. Quando o plano do professor não prevê objetivos para o uso do jogo, essa estratégia de ensino não tem relevância para a aprendizagem do estudante com autismo.

De acordo com Jann; Leite (2010), os jogos se caracterizam por serem práticos, fáceis de manipulação nas salas de aulas, tem um custo reduzido e promovem o processo de aprendizagem de uma maneira estimulante, desenvolvendo as relações sociais, a curiosidade e o desejo em adquirir mais conhecimento. Ao se discutir sobre o uso da ludicidade no processo de ensino, significa fazer da brincadeira um aliado para o ensino em sala de aula, entendendo-se que todas as atividades trazidas para o contexto escolar, podem utilizar o lúdico como aporte, desde que o professor saiba utilizar.

Para Jann; Leite (2010, p. 284), O termo lúdico tem sua origem na palavra latina ludus, relativo a jogos, brinquedos, brincadeiras e divertimentos, ou seja, aos movimentos espontâneos, flexíveis e saudáveis que visam dar satisfação e prazer. Na atividade lúdica, o que

importa não é apenas o produto da atividade, o que dela resulta, mas a própria ação, o momento vivido.

Desse modo, entende-se que o uso de jogos no contexto escolar pode ocorrer também como uma ferramenta na resolução de dificuldades percebidas tanto pelo professor quanto pelo aluno, possibilitando o desenvolvimento da criticidade e da criatividade, pois quando o caráter educativo orienta o uso desta estratégia as habilidades cognitivas incidem diretamente na aprendizagem (JANN; LEITE, 2010).

A utilização de recursos imagéticos ou recursos iconográficos é outra contribuição para o ensino de Ciências e Biologia, pois contribui significativamente para potencializar e favorecer a comunicação. As imagens tornam-se um ponto de atração, favorecendo a comunicação com os estudantes com autismo e despertam neles a vontade de aprender.

Conforme já apresentado neste trabalho, o autismo trata-se de uma síndrome que requer ampla compreensão e o aspecto cognitivo dessas pessoas precisa ser estimulado a partir de uma diversidade de estratégias (OLIVEIRA, 2009).

Isso interfere nos programas de ensino desenvolvidos que podem se sobressair mais em um grupo de pessoas do que em outros; em vista disso, o planejamento educacional deve-se levar em conta a cognição (possibilidades e limitações) das pessoas com autismo. (...) com o aumento da eficácia das estratégias de ensino que possibilitam a aquisição de habilidades básicas e que suplementam as dificuldades clássicas do transtorno, crianças com autismo têm mostrado um ganho no repertório geral e, conseqüentemente, tornam-se hábeis a aprender comportamentos mais complexos como àqueles necessários aos conteúdos acadêmicos (GOMES, 2007, p. 346).

Nas atividades desenvolvidas com turmas inclusivas, o papel do docente enquanto mediador das ações pedagógicas é importante. Para que essa mediação aconteça o professor precisa compreender as especificidades de cada um, atuando positivamente na relação professor-aluno e proporcionando interação junto a colegas e com os objetos para que tenha efeitos positivos no ensino e aprendizagem e os estudantes consigam aprimorar sua autonomia e independência (CHICON et al, 2013).

Nessa perspectiva, a adaptação de atividades para o estudante com autismo é outra importante estratégia para o ensino de Ciências e Biologia, pois a realização de uma atividade única proposta para todo o grupo pode não atingir o mesmo resultado para todos. Desse modo, cabe ao professor em sala apresentar o conteúdo, com base em diferentes recursos, buscando

obter dos alunos um retorno acerca da eficácia do trabalho proposto.

Nesse sentido, as atividades avaliativas de Ciências e Biologia também precisarão ser adaptadas considerando-se a diversidade dos estudantes. Ademais, sugere-se também utilizar diversos instrumentos de avaliação, considerando-se as atividades escritas, portfólios contendo trabalhos dos estudantes, produções de murais e cartazes, seminários etc. O cultivo de rotinas pelas pessoas com autismo e as resistências a possíveis mudanças, bem como o comprometimento na fala e em sua compreensão, além dos interesses restritivos são características pertinentes à essas pessoas.

Porém, estudos mostram também que suas habilidades são caracterizadas pela memória visual, nas relações de lógica e matemática e na manutenção de regras e rotinas (GOMES, 2007). O ensino das Ciências e Biologia o professor precisa potencializar a aprendizagem com uso de imagens e materiais que envolvam o visual, bem como investir na contextualização dos conteúdos de modo que o aluno possa apresentar uma construção significativa da aprendizagem, desenvolvendo suas capacidades pessoais e melhorando o conjunto de fatores que são afetados no autismo.

De acordo com Oliveira (2010, p. 48), para que os programas viabilizem uma intervenção educacional eficaz, é preciso que atendam às necessidades individuais de 57 cada indivíduo com autismo e que seus objetivos sejam adaptados à capacidade intelectual de cada uma dessas pessoas. (...) A intervenção educacional é tão importante quanto à terapêutica e deve complementá-la, pois além de desenvolver competências sociais e habilidades de linguagem e de comunicação é essencial para o avanço do seu aprendizado.

Observa-se com base no exposto que a educação inclusiva significa a construção de uma escola para todos, que não apenas acolha a todos, mas consiga envolver esses diferentes sujeitos no processo de aprendizagem. Desse modo, “a educação inclusiva pressupõe novas formas de se relacionar com os alunos e com o próprio conhecimento” (LAGO, 2007, p. 27).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem como características o comprometimento qualitativo na interação social, na comunicação, nos padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses em atividades com extrema rotina, linguagem idiossincrática e ausência de jogos.

Os estudantes com esse diagnóstico apresentam peculiaridades na relação à aquisição do conhecimento, devido às áreas comprometidas, a chamada tríade. Diante desse contexto é

necessário estimular os professores de todas as séries na busca por conhecimentos e compreensão a respeito do transtorno do espectro do autismo, como os aspectos comportamentais, e saber identificar esses alunos dentro de sala de aula, com intuito de possibilitar a escolarização e que lhes sejam ofertadas oportunidades para que o processo de ensino aprendizagem com êxito.

Os professores precisam exercitar a sensibilidade para identificar esses alunos, bem como fazer a abordagem de questões que envolvem o seu cotidiano como forma de apresentar uma maior eficácia na compreensão e a aprendizagem.

Por isso, é preciso que os profissionais da educação estejam capacitados e providos de conhecimentos sobre os aspectos do autismo para tornar possível a sua escolarização, tornando-se importante a inserção de estratégias metodológicas específicas de modo que eles possam compreender o conteúdo curricular, estruturando os conhecimentos que relacionem suas vivências aos saberes científicos, possibilitando a sua inclusão no contexto educacional.

A educação especial é fornecida aos alunos que possuem algum tipo de deficiência e o termo ‘preferencialmente’ escrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/96, em vigência, preconiza que os estabelecimentos de ensino devem garantir aos alunos da educação especial, currículos, procedimentos, métodos, recursos, estratégias, ou seja, uma organização específica para atender às suas necessidades e direito aos benefícios concedidos aos demais alunos, como transporte e merenda escolar, bolsa de estudos, ou seja, que eles não tenham tratamento diferenciado dos demais colegas devido a sua deficiência.

O importante é que mesmo tendo suas diferenças, suas limitações, o aluno sejam tratados igualmente perante os outros colegas, pois as pessoas deficientes possuem os mesmos direitos de um “cidadão comum”, inclusive o de não serem discriminados devido à deficiência, como se pode ver na Convenção de Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956, em 2001.

Entretanto, o que prega nas leis nem sempre é executada dentro das escolas, pois existem uma deficiência muito grande na capacitação de profissionais na rede pública de ensino quanto as metodologias de ensino que são inexistentes, outro fato que deve ser ressaltado é a igualdade no tratamento dos autista e também o preconceito existente dentro das escolas, uma barreira muito forte e ainda longa de ser vencida.

Por isso, é sugerido que o ambiente escolar de qualquer instituição deve se adaptar e proporcionar aos alunos com necessidades especiais a oportunidade de conviver socialmente

com os demais, preparando-os para a vida futura em uma sociedade na qual ainda precisa eliminar o preconceito existente com as pessoas com alguma necessidade especial.

Sendo necessário romper o modelo padrão da educação brasileira, os currículos devem ser modificados para atender as peculiaridades de cada deficiência para que haja interdisciplinaridade entre as disciplinas escolares envolvendo a disciplina de matemática, como exemplo o conjunto de jogos elaborados para se trabalhar com os alunos serão de diferentes tipos, os quais contêm atividades variadas sobre alguns conteúdos matemáticos como exemplo as figuras geométricas: três quadrados, três triângulos equiláteros e três círculos. que os alunos, primeiramente, manipulem essas figuras identificando-as, para em seguida, começar a aprender alguns conceitos matemáticos propostos nas atividades.

Um trabalho que pode ser realizado nas disciplinas de Ciências e Biologia através de pequenos grupos e em duplas, de modo a promover uma relação dialógica; 3. Uso de jogos e atividades lúdicas no ensino; 4. Uso de imagens para potencializar e favorecer a comunicação; 5. Adaptação das atividades desenvolvidas com a classe; 6. Desenvolvimento de atividades contextualizadas. Infere-se, assim, que as estratégias utilizadas nesses trabalhos realizados com estudantes com autismo com vistas a potencializar o seu desempenho escolar, podem ser também utilizadas no ensino das Ciências e Biologia para a aprendizagem desses estudantes na Educação Básica.

Essas estratégias metodológicas utilizadas em salas de aulas nas disciplinas de Ciências e Biologia tem como intuito diminuir a distância entre os conteúdos aprendidos na escola e as atividades voltadas para a vida prática do aluno, levando-os assim a tornarem-se autônomos e independentes e ganhando visibilidade e espaço na sociedade e até mesmo podendo conquistar espaço no mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.; RAMOS, I. **Diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas**. Curitiba: Appris, 194. p, 1ed, 2012.

BARTON, L. The struggle for citizenship: the case of disable people. **Disability, Handicap & Society**, Abingdon, v. 8, n. 3, p. 235-248, 1993.

BRAÍDE, P. S. Procedimento para ensinar respostas verbais espontâneas e variadas em crianças com desenvolvimento atípico. 2007. 135 f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BRASIL- **Conselho Nacional De Educação**. Diretrizes Curriculares Nacionais Para A

Educação Especial Na Educação Básica. CNE/CEB Brasília: Distrito Federal, 2001.

CALPA, G. F. M. S. PAR (Peço, Ajudo, Recebo): Um jogo colaborativo em mesa multi-toque para apoiar a interação social de usuários com autismo. 2012. 106 f. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Informática. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2012.

CHICON, J. F.; SÁ, M. G. C. S.; FONTES, A. S. Atividades lúdicas no meio aquático: possibilidades para a inclusão. In: *Movimento*, v. 19, n. 02, p. 103-122, 2013.

CUNHA, R. M. Desenvolvimento e avaliação de um jogo de computador para ensino de vocabulário para crianças com autismo. 2011. 111 f. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Informática. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2011.

GOLDBERG, L. G.; YUNES, M. A. M; FREITAS, J. V. O desenho infantil na ótica da ecologia do desenvolvimento humano. **Psicologia em Estudo**, v. 10, n. 1, p. 97-106, 2005.

GOMES, C. G. S. Desempenhos emergentes na aquisição de leitura funcional de crianças com autismo. 2007. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

JANN, P. N.; LEITE, M. F. Jogo do DNA: um instrumento pedagógico para o ensino de ciências e biologia. In: *Ciências & Cognição*, v. 15, n. 1, p. 282-293, 2010.

LAGO, M. Autismo na escola: ação e reflexão do professor. 2007. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

LAZARUS, R. S.; DELONGIS, A.; FOLKMAN, S.; GRUEN, R. Stress and adaptational outcomes: The problem of confounded measures. **American Psychologist**, v. 40, n. 7, p. 770-779, 1986.

LAZARUS, R.; FOLKMAN, S. **Stress appraisal and coping**. New York: Springer, 1984.

MORAIS, P. L. L. A competência dos professores de Biologia em contextualizar os conteúdos específicos. 2004. 163 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

NUNES, D. R. P.; SANTOS, L. B. S. Mesclando práticas em Comunicação Alternativa: caso de uma criança com autismo. In: *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v. 19, n. 1, p. 59-69, 2015.

O'DELL, L. et al. Critical autism studies: exploring epistemic dialogues and intersections, challenging dominant understandings of autism. **Disability & Society**, Abingdon, v. 31, n. 2, p. 166-179, 2016.

OLIVEIRA, T. C. C. I. Desenvolvimento e avaliação de um Objeto Digital de Aprendizagem para as pessoas com autismo. 2010. 196 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2010.

OLIVEIRA, K. L; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. S. Estratégias de

aprendizagem e desempenho acadêmico: evidências de validade. In: **Psic.: Teor. E Pesq.**, v. 25, n. 4, p. 531-536, 2009.

PLAISANCE, E. Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. **Educação**, v. 38, n. 2, p. 230, 2015.

SARACENO, B. et al. Barriers to improvement of mental health services in low-income and middle-income countries. **Lancet.**, v. 370, p. 1164-74, 2007.

SILVA, M. O. E. Educação Inclusiva – um novo paradigma de Escola. In: Revista Lusófona de Educação, v. 19, 2011.

WOODS, R. et al. Redefining critical autism studies: a more inclusive interpretation. **Disability & Society**, Abingdon, v. 33, n. 6, p. 974-979, 2018.

WOODS, R. Exploring how the social model of disability can be re-invigorated for autism: in response to Jonathan Levitt. **Disability & Society**, Abingdon, v. 32, n. 7, p. 1090-1095, 2017.

VILELA-RIBEIRO, E. B.; BENITE, A. M. C. Educação inclusiva na percepção dos professores de química. In: Ciência & Educação, v. 16, n. 3, p. 585-594, 2010.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DA OFERTA DE DISCIPLINAS DE GRADUAÇÃO NA UFRN QUE VersAM SOBRE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Bruno Santana da Silva
Adja Ferreira de Andrade

RESUMO

Cursos de graduação devem contribuir para a formação de uma sociedade inclusiva. Para tanto, currículos devem conter disciplinas que versam sobre pessoas com deficiência de modo a capacitar profissionais de todas as áreas para lidarem adequadamente com esse público. Em trabalho anterior, foram analisados todos os cursos de graduação presenciais da UFRN para identificar quais deles possuíam disciplinas que versam sobre pessoas com deficiência entre 2008 e 2017. Este trabalho relata uma continuidade dessa pesquisa com (1) análise da oferta dessas disciplinas no mesmo período e (2) comparação entre oferta e planejamento curricular. Os resultados apontaram muitos casos de consistência entre oferta e currículo, mas também casos de inconsistências, alguns deles críticos. Identificaram-se oportunidades de aumentar a frequência de oferta de disciplinas em alguns cursos, de modo adequar a diversidade de tipos de deficiência e de temas estudados na formação oferecida.

PALAVRAS-CHAVE: oferta de disciplinas; currículo; graduação; pessoa com deficiência.

INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas com deficiência nas diferentes atividades humanas tem ganhado força nos movimentos sociais das últimas décadas. Conquistas importantes têm ocorrido com a criação de leis que garantam às pessoas com deficiência condições de participação autônoma, plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2008; BRASIL, 2015). Na educação, por exemplo, primeiro surgiram políticas para a inclusão no ensino básico e depois para o ensino superior. Recentemente, criaram-se cotas para pessoas com deficiência nas seleções para ingresso em cursos ofertados pelas IFES (Instituições Federais de Ensino Superior) brasileiras (BRASIL, 2016).

As instituições de ensino possuem pelo menos dois papéis fundamentais na inclusão social de pessoas com deficiência. Por um lado, elas precisam oferecer condições adequadas à promoção da aprendizagem de pessoas com deficiência. Este tem sido foco principal da prática e estudo na área de educação especial. Entretanto, também existe o outro lado. As instituições de ensino também precisam ensinar a pessoas sem deficiência a conviverem social e civicamente com pessoas com deficiência. Este outro aspecto da educação especial ainda precisa ser mais estudado e cuidado no Brasil.

O futuro cidadão e profissional deveria aprender a compreender, respeitar, conviver e lidar adequadamente com as particularidades das pessoas com deficiência. Dentre as estratégias para se educar pessoas sem deficiência para conceber e viver em uma sociedade inclusiva, a definição de currículos destaca-se como um ponto de partida. “O currículo é considerado um artefato social e cultural. [...] Transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares” (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 7-8). Como currículos têm contribuído para a formação de uma sociedade inclusiva? Como eles currículos têm sido executados?

No âmbito do ensino superior, existem várias pesquisas que investigam como questões relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência se apresentam em currículos de graduação (MICHELS, 2005; COSTA; MEIRA, 2009; MAZO, 2010; LEITE et al., 2013). O recorte destas pesquisas tem sido determinado curso em algumas universidades, tais como: Educação, Biblioteconomia, Arquitetura, Engenharia Civil e Educação Física. Apesar de essas serem visões importantes, elas refletem o ponto de vista isolado de alguns cursos. Nenhum trabalho relacionado conhecido investigou ainda como uma instituição de ensino superior inteira tem contribuído para a formação de uma sociedade inclusiva, por meio da formação de pessoas para lidar adequadamente com as particularidades das deficiências.

A pesquisa relatada neste trabalho teve como objetivo investigar a contribuição da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) na formação de uma sociedade inclusiva através dos conteúdos ministrados em todos os seus cursos de graduação presenciais entre 2008 e 2017. O período analisado representa dez anos antes da vigência da lei de cotas para ingresso de pessoas com deficiência no ensino superior (BRASIL, 2016). Silva e Andrade (2019) divulgaram os primeiros resultados desta pesquisa com a análise das disciplinas previstas nos currículos dos cursos de graduação desta universidade. Eles apresentaram um diagnóstico dos tipos de deficiência e temas relacionados a pessoas com deficiência planejados para cada curso e para a universidade como um todo. Agora surge uma nova questão relevante: Será que a contribuição da UFRN para a formação de uma sociedade inclusiva antes da lei de cotas (BRASIL, 2016) ocorreu conforme previsto nos currículos?

Este trabalho apresenta uma continuidade da pesquisa de Silva e Andrade (2019). Os objetivos aqui foram (1) analisar a oferta das disciplinas de graduação presenciais da UFRN que versam sobre pessoas com deficiência entre 2008 e 2017 e (2) comparar esta execução com o planejamento feito nos currículos dos cursos. Este panorama da oferta de disciplinas é importante para explicitar ações que a UFRN de fato executou para contribuir com a formação

de uma sociedade inclusiva antes da lei de cotas, bem como identificar oportunidades de melhoria nesse aspecto de sua atuação. Essa consciência é fundamental para que a sociedade brasileira e a própria universidade reflitam sobre o papel social da instituição como um todo. Este estudo também pode inspirar outras instituições de ensino superior a fazer reflexão semelhante, tão essencial na construção de uma sociedade inclusiva.

METODOLOGIA

Esta pesquisa exploratória realizou (1) um estudo descritivo documental (GIL, 2008) para investigar a oferta das disciplinas da UFRN que versam sobre pessoas com deficiência; e (2) um estudo comparativo dedutivo para comparar a execução, identificada neste trabalho, com o planejamento nos currículos, identificado por Silva e Andrade (2019). O recorte desta pesquisa foram todos os cursos de graduação presenciais no período de 2008 até 2017.

Os dados coletados foram sobre disciplinas, currículos, cursos e turmas ofertadas. Esses dados são públicos e estão disponíveis em meio digital em dois sistemas computacionais da UFRN: o Portal de Dados Abertos (<http://dados.ufrn.br>) e a parte pública do SIGAA (<http://www.sigaa.ufrn.br>), Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas. Nenhum dado utilizado foi obtido diretamente de pessoas.

Silva e Andrade (2019) identificaram 197 disciplinas que versam sobre pessoas com deficiência, num universo de 17.711 disciplinas cadastradas nos sistemas da universidade. Vale notar que neste conjunto de 197 disciplinas não existem disciplinas equivalentes, nem disciplinas presentes apenas em currículos que entraram em vigor após 2017. Os pesquisadores classificaram cada disciplina em relação aos tipos de deficiências e temas (aspectos, dimensões ou assuntos) estudados. Uma disciplina foi classificada com um ou mais tipos de deficiências e um ou mais temas pertinentes.

Os tipos de deficiências considerados foram: visual, auditiva, motora, de aprendizagem, intelectual e autismo. Quando a disciplina não especificava as deficiências estudadas, tratando-as de forma geral, a disciplina foi classificada por “em geral”. As deficiências de aprendizagem incluíram transtornos do déficit de atenção ou hiperatividade e transtornos do desenvolvimento da linguagem e comunicação. Não foram consideradas doenças degenerativas como Parkinson e Alzheimer, nem altas habilidades e superdotados.

Foi identificada uma grande variedade de temas relacionados a pessoas com deficiência nas disciplinas de graduação. Para facilitar a compreensão, eles foram agrupados em: serviços prestados, tecnologias, educação, cidadania e pessoa com deficiência.

Os serviços prestados a pessoas com deficiência envolveram: prevenção, cuidados necessários para evitar perdas de capacidade (auditiva, visual, etc.); diagnóstico, para identificar limitações ou perdas de capacidade, de preferência precoce para evitar que as consequências piores; tratamento, atendimento clínico ou terapêutico a pessoas com deficiência; cultura: oferta de serviços culturais acessíveis; físico, promoção de atividades físicas para pessoas com deficiência, seja para promoção da qualidade de vida, seja para prática profissional de esportes; nutrição, nutrição de pessoas com deficiência; cuidados pessoais, orientações sobre cuidados higiênicos com pessoas com deficiência; avaliação, verificação de acessibilidade de ambientes e artefatos; e desenvolvimento, desenvolvimento de software acessível.

As tecnologias incluíram: tecnologia, como uma categoria geral de tecnologias assistivas; e prótese, para desenvolvimento e uso de próteses ou órteses para deficiência motora, excluindo as próteses odontológicas.

Em educação, as disciplinas tinham os seguintes focos: educação para o próprio deficiente e inclusão educacional; comunidade, para educação de pessoas sem deficiência que convivem com pessoas com deficiência (família, amigos, etc.); professores, para formação de professores; e materiais, para produção de materiais didáticos acessíveis.

Sobre cidadania, elas estudavam: conscientização da sociedade sobre deficiências e inclusão; direito e políticas para pessoa com deficiência; trabalho, para promoção de atividades produtivas para pessoas com deficiência; transporte de pessoas com deficiência; arquitetura, para construção de espaços acessíveis; libras e braille.

Em relação à própria pessoa com deficiência, as disciplinas estudavam: deficiência, para compreensão da deficiência e das barreiras vivenciadas pelas pessoas; sujeito, compreensão da identidade, cultura, condição socioeconômica, dentre outras características do sujeito com deficiência; e sexo, para estudo da sexualidade de pessoas com deficiência.

Silva e Andrade (2019) também identificaram 98 cursos de graduação presenciais em que 193 disciplinas fizeram parte dos currículos como obrigatória ou optativa dentro do período considerado. Quando um curso possuía mais de um currículo no período, foi considerado a união destes, prevalecendo o carácter obrigatório das disciplinas que mudaram de/para optativas, bem como foi contabilizada uma única disciplina dentre as equivalentes.

Neste trabalho, a pesquisa continuou com a identificação das turmas dessas disciplinas ofertadas ao longo dos 20 semestres entre 2008 e 2017. Em cada semestre foram contabilizados a quantidade de disciplinas ofertadas por deficiência e curso. Para todos os 10 anos analisados,

foram contabilizados por curso o total e a frequência (porcentagem de semestres) de disciplinas ofertadas por tema, bem como a quantidade de disciplinas que nunca foram ofertadas por deficiência. Cada disciplina foi contabilizada uma única vez quando foram ofertadas uma ou mais turmas desta disciplina, ou de disciplinas equivalentes, no intervalo considerado (semestres ou 10 anos). O foco de análise foi a possibilidade de formação oferecida aos alunos, e não se o número de vagas atendia às demandas.

RESULTADOS

Silva e Andrade (2019) identificaram 193 disciplinas diferentes nos currículos dos 98 cursos de graduação presenciais na UFRN entre 2008 e 2017. Os cursos possuíam em média 2,7 disciplinas, sendo 1,1 obrigatórias e 1,6 optativas. Para contextualizar a oferta das disciplinas investigada neste trabalho, reproduziu-se na Figura 1 um panorama do planejamento curricular. Os cursos foram dispostos por proximidade de área. Só houve indicação explícita da região quando o curso é ofertado apenas no interior, ou em ambos.

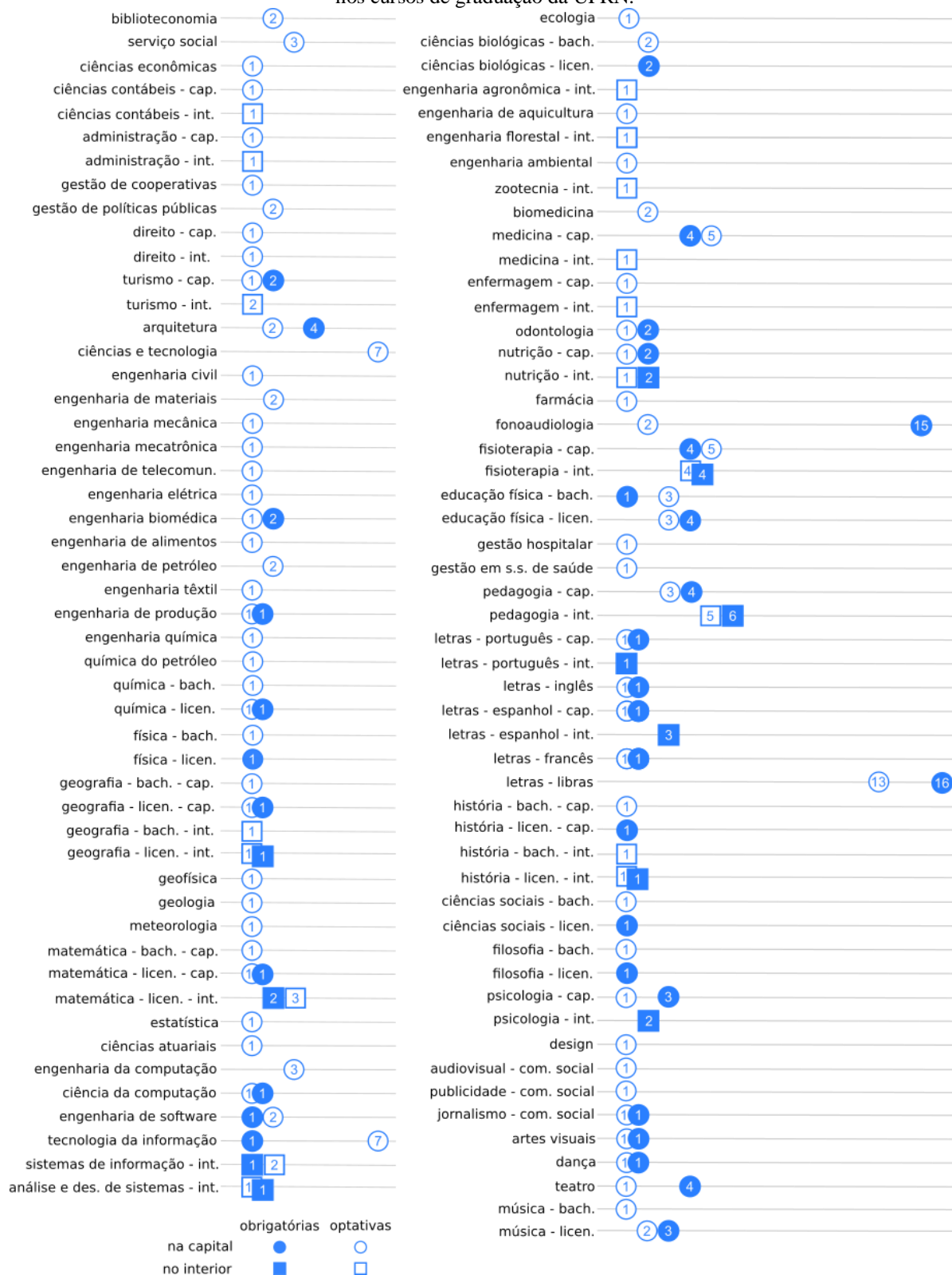
A pesquisa deste trabalho continuou com a identificação da execução destas disciplinas ao longo dos 10 anos analisados. As Figuras 2, 3 e 4 apresentam a quantidade de disciplinas ofertadas por tipo de deficiência para cada curso ao longo dos semestres. A linha horizontal representa o período de existência do curso. Se um curso começou após 2008, os anos iniciais em que ainda não existia estão indicados por uma linha pontilhada, seguida por uma linha cheia para os anos em que ele passou a existir. Por exemplo, Biomedicina foi criado em 2009 (linha pontilhada até 2008) e Engenharia de Aquicultura em 2011 (linha pontilhada até 2010).

A quantidade de disciplinas ofertadas no semestre está indicada pela largura da barra horizontal. Quanto mais larga a barra, maior foi o número de disciplinas ofertadas. A barra horizontal está estratificada por cores que indicam o tipo de deficiência estudada. Vale notar que uma disciplina pode estudar mais de uma deficiência e, portanto, pode aparecer em mais de uma barra horizontal de cor diferente no mesmo semestre. Assim, em alguns casos, o tamanho total da barra pode ser um pouco maior do que o somatório de disciplinas.

Ao somar todas as ocorrências de cada tipo de deficiência em disciplinas ofertadas, os cursos que destacam são: Fonoaudiologia (119 ocorrências), Fisioterapia na capital (105), Educação Física Licenciatura (83), Medicina na capital (82), Ciências e Tecnologia (71), Música Licenciatura (70), Arquitetura (70), Pedagogia na capital (64). Cursos de base tecnológica, como Ciência e Tecnologia e Arquitetura, estudam os tipos de deficiência mais vezes nas disciplinas ofertadas do que um curso de Pedagogia; contrariando a expectativa de

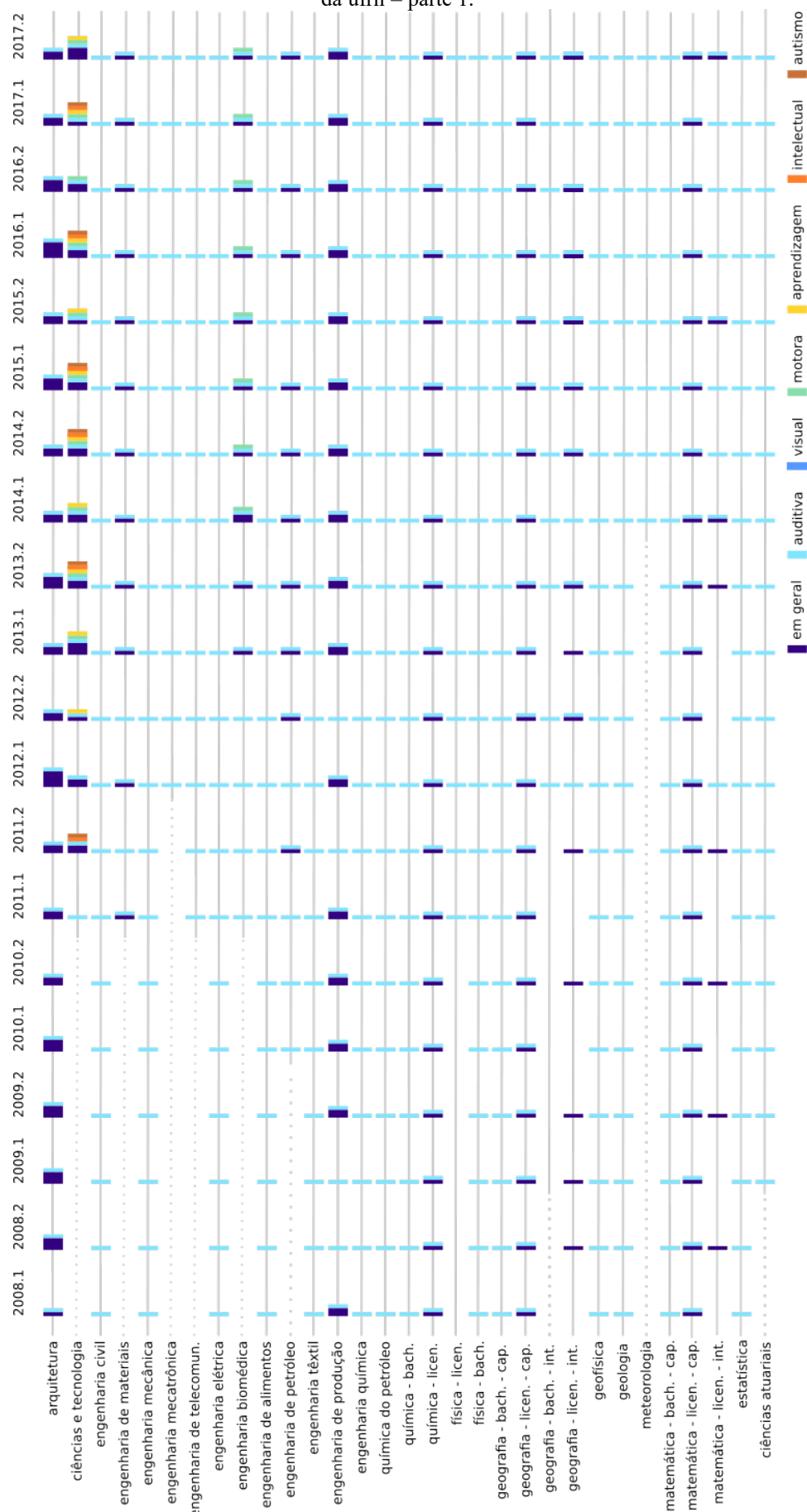
pessoas com deficiência serem mais atendidos na educação do que na produção tecnológica. Também é interessante observar algumas diferenças entre esta execução e o planejamento relatado anteriormente.

Figura 1 – Quantidade de disciplinas obrigatórias e optativas sobre pessoas com deficiência, nos cursos de graduação da UFRN.



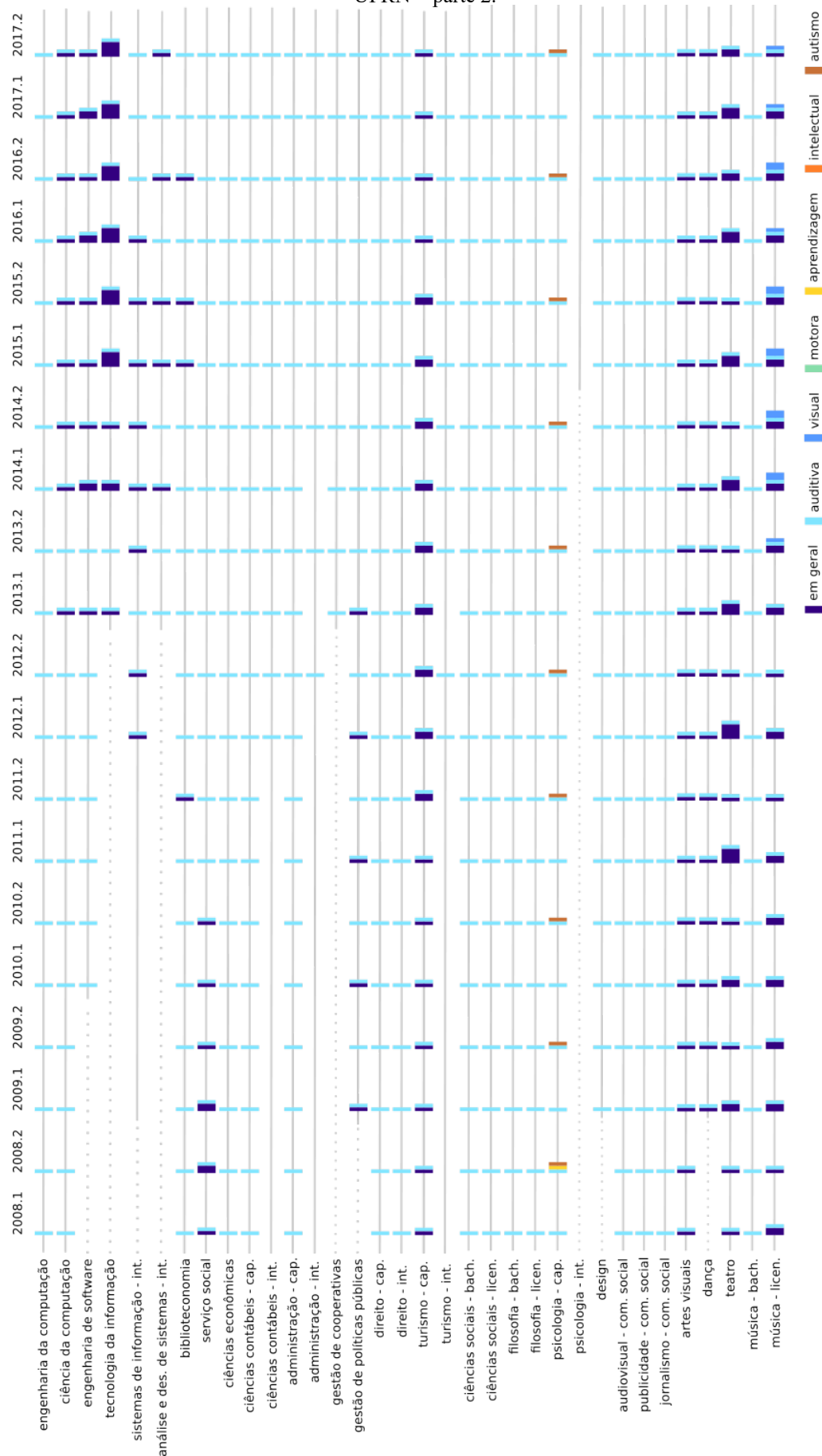
Fonte: Retirado de Silva e Andrade (2019).

Figura 2 – Quantidade de disciplinas ofertadas por deficiência e semestre nos cursos de graduação presencial da ufrn – parte 1.



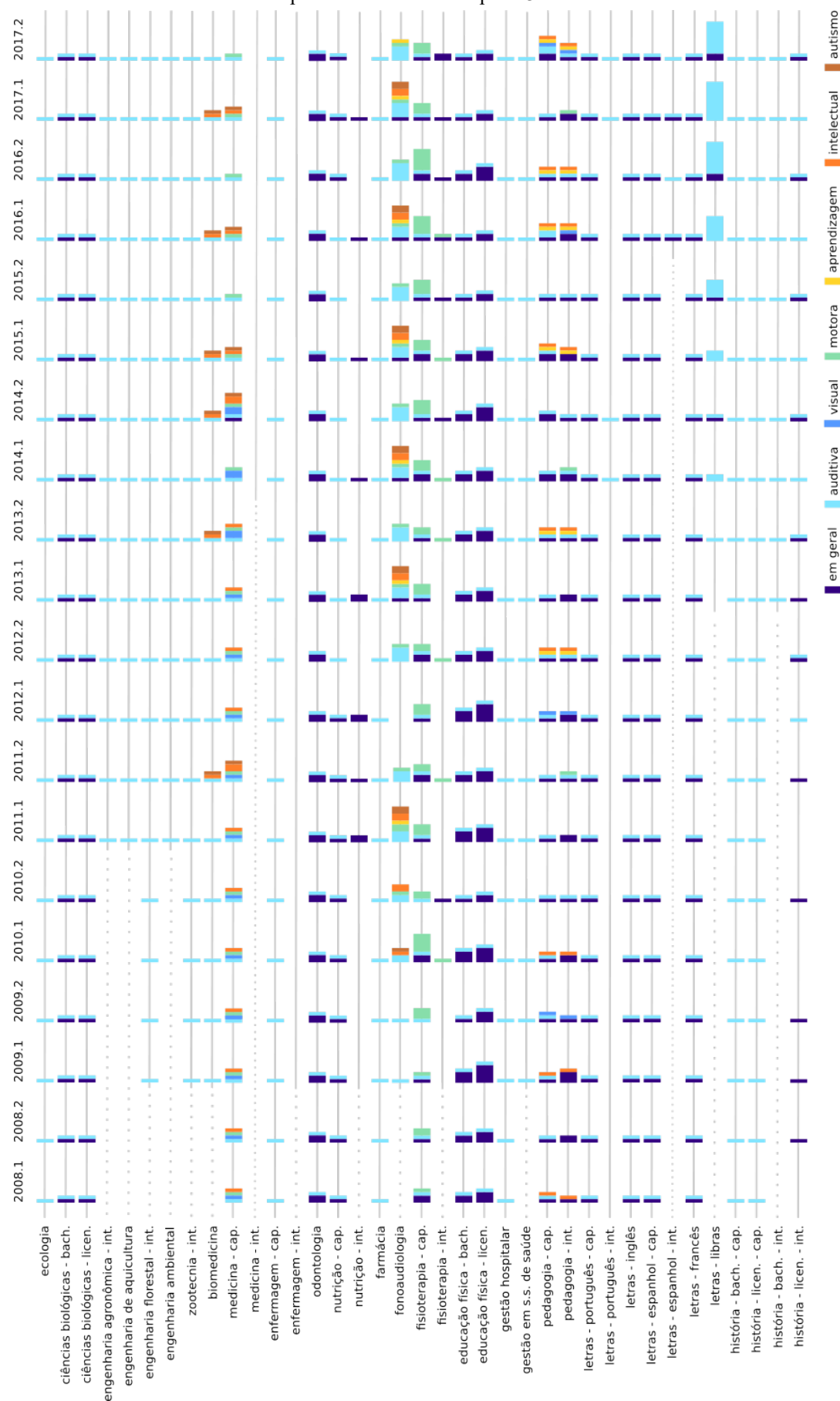
Fonte: Elaborado pelos autores.

Figura 3 – Quantidade de disciplinas ofertadas por deficiência e semestre nos cursos de graduação presencial da UFRN – parte 2.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Figura 4 – Quantidade de disciplinas ofertadas por deficiência e semestre nos cursos de graduação presencial da UFRN – parte 3.



Fonte: Elaborado pelos autores.

De um lado, os cursos de Educação Física Licenciatura, Música Licenciatura e Arquitetura se destacaram na execução mesmo não tendo se destacado no planejamento curricular de disciplinas. De outro, os cursos de Letras - Libras (primeiro lugar no planejamento), Pedagogia no interior e Fisioterapia no interior não se destacaram na execução, apesar de terem se destacado no planejamento curricular. Essas diferenças estão relacionadas principalmente com a frequência de oferta de disciplinas e ao tempo de existência do curso. Por exemplo, Música Licenciatura teve uma oferta mais regular e com boa quantidade de disciplinas do que Pedagogia no Interior; e o curso de Letras - Libras teve início apenas na metade do período analisado comparado com Arquitetura que teve início antes.

Analisando visualmente as Figuras 2, 3 e 4, é possível identificar que a maioria dos cursos apresenta uma oferta regular de disciplinas ou bem próxima disso, como, por exemplo, em Ecologia com 1 disciplina e Odontologia com 3 disciplinas. Em alguns casos, existe uma variação mais significativa, como em Medicina e Nutrição na capital, por exemplo. Quando existe variação na oferta, a tendência é que elas se estabilizem ao longo do tempo. Por exemplo, em Fonoaudiologia, no início do curso em 2009 a oferta foi bastante irregular, mas a partir de 2012 o curso parece ter encontrado seu ritmo com alternância entre semestres pares e ímpares. Música Licenciatura é outro exemplo de curso mais antigo com variação significativa em relação à quantidade de disciplinas e ao tipo de deficiência estudada. Nos primeiros cinco anos analisados, houve variação da quantidade de disciplinas que estudam deficiências de forma geral. Já nos últimos cinco anos, essa quantidade se estabilizou e foi acrescida de disciplinas que estudam a deficiência visual.

Apesar de terem a mesma quantidade de disciplinas planejadas na capital e no interior, os cursos de Administração, Ciências Contábeis, Enfermagem, Geografia Bacharelado e Licenciatura e Nutrição tiveram mais disciplinas ofertadas e com maior diversidade de tipos de deficiência estudados na capital do que no interior. Apenas os cursos de Direito e História Bacharelado tiveram o mesmo perfil de oferta na capital e no interior. Conforme planejado, a oferta de disciplinas nos cursos de Engenharia Agrônoma e Engenharia Florestal no interior foi similar à oferta da maior parte dos cursos de Engenharia na capital. Os cursos que previam mais disciplinas na capital do que no interior tiveram oferta consistente com o planejado nos currículos. Os cursos que previam mais disciplinas no interior do que na capital não conseguiram manter este destaque na oferta. Este foi o caso dos cursos de Letras - Espanhol, Matemática Licenciatura, Geografia Bacharelado e Licenciatura, História Licenciatura e

Pedagogia no interior que ofertaram uma quantidade menor de disciplinas do que os da capital. Letras - Espanhol e Pedagogia no interior também apresentaram menor diversidade de deficiências nas disciplinas ofertadas do que os da capital. Apenas História Licenciatura apresentou maior diversidade de deficiências nas disciplinas no interior comparado com a capital.

Conforme planejado nos currículos, o curso de Tecnologia da Informação manteve seu destaque em quantidade e diversidade de disciplinas ofertadas quando comparado com outros cursos de Computação na capital e no interior. Surpreendentemente, os cursos de Enfermagem, Medicina e Psicologia no interior não ofertaram nenhuma das disciplinas sobre pessoas com deficiência planejadas em seus currículos.

Doze cursos de graduação (11%) apresentaram diferenças críticas entre o planejamento curricular e a oferta de disciplinas, pois em 10 anos nunca ofertaram algumas disciplinas previstas em currículo. Para cada curso, a Figura 5 ilustra os tipos de deficiência que deixaram de ter oferta de disciplinas previstas em currículo. A deficiência auditiva foi a que mais deixou de ter oferta de disciplinas (10 cursos), seguida pelas deficiências em geral (4 cursos), aprendizagem (1 curso), motora e intelectual (1 curso). Os cursos com maior déficit na oferta de disciplinas são Letras – Libras (-6 disciplinas), Fisioterapia no interior (-4 disciplinas), Fonoaudiologia e Matemática Licenciatura no interior (-3 disciplinas cada).

Figura 5 – Diferença entre a quantidade de disciplinas planejadas e ofertadas por cursos de graduação da UFRN entre 2008 e 2017

	em geral	auditiva	visual	motora	intelectual	aprendizagem	autismo	total
gestão de cooperativas		-1						-1
medicina - int.		-1						-1
enfermagem - int.		-1						-1
nutrição - int.		-1						-1
letras - espanhol - int.		-1						-1
comunicação social	-1							-1
jornalismo	-1							-1
psicologia - int.	-1	-1						-2
matemática - licen. - int.	-2	-1						-3
fonoaudiologia		-2				-1		-3
fisioterapia - int.		-1		-2	-1			-4
letras - libras		-6						-6

Fonte: Elaborado pelos autores.

Gestão de cooperativas é um curso na capital que definiu uma disciplina de Libras exclusiva. Isso dificultou sua oferta. Os demais cursos da capital não tiveram esse problema porque compartilharam as disciplinas de Libras. Outros sete cursos no interior também

enfrentaram problema na oferta de disciplinas de Libras, muito provavelmente por falta de docente de Libras no campus ou por se tratar também de disciplina não compartilhada com outros cursos. Os cursos de Letras – Libras e Fonoaudiologia podem ter tido dificuldade na oferta dessas disciplinas por serem cursos recentes, com corpo docente em formação e início de atuação em pós-graduação. Os cursos de Comunicação Social e Jornalismo criaram a referida disciplina no currículo de 2017 e ainda não tiveram oportunidade de executá-la.

Para cada tema e curso, as Figuras 6 e 7 apresentam a quantidade (coluna Q) de disciplinas ofertadas ao longo dos 10 anos analisados e a porcentagem de semestres (coluna %) em que o total de disciplinas planejadas foi executado (frequência de oferta). A porcentagem de semestres foi calculada pela fórmula $(O \times 100) / (P \times S)$, onde O representa o total de disciplinas ofertadas entre 2008 e 2017 para cada tema e curso; P representa o total de disciplinas planejadas sobre o tema no(s) currículo(s) do curso; S representa o número de semestres em que existiu o curso entre 2008 e 2017. Quanto mais próxima a porcentagem de semestres for de 100%, mais regular e próxima do planejado foi a oferta. Quanto mais próxima a porcentagem de semestres for de 0%, mais irregular e distante do planejado foi a oferta. As disciplinas equivalentes foram contabilizadas apenas uma vez.

Em vermelho estão destacadas as quantidades de disciplinas que nunca foram ofertadas ao longo do período analisado para cada tema e curso. Em amarelo estão destacados temas com porcentagem de semestres ofertados abaixo de 50%, ou seja, o tema está sendo estudado menos de uma vez por ano em todas as disciplinas planejadas.

Os temas que mais deixaram de ter disciplinas ofertadas comparado com o planejamento dos currículos foram: professores, em Letras - Libras (-6 disciplinas) e Matemática Licenciatura no interior (-3 disciplinas); libras, em Letras - Libras (-4 disciplinas); educação e deficiência, em Matemática Licenciatura no interior (-2 disciplinas cada); diagnóstico e tratamento, em Fonoaudiologia (-2 disciplinas) e em Fisioterapia no interior (-2 disciplinas); e direito, em Psicologia no interior (-2 disciplinas).

Vários temas também tiveram frequência de oferta abaixo do planejado por todas as disciplinas no currículo. Destacam-se os temas ofertados em menos de 30% dos semestres previstos: prevenção, em Fonoaudiologia (20%); diagnóstico, em Fonoaudiologia (23%), Ciência e Tecnologia (21%), Nutrição na capital (15%), Fisioterapia no interior (10%), Psicologia na capital (5%) e no interior (0%); tratamento, em Fonoaudiologia (23%), Ciência e Tecnologia (21%), Fisioterapia no interior (8%), Enfermagem na capital (5%), Psicologia na

capita (5%) e no interior (0%); cultura em Teatro (20%) e Letras - Libras (20%); físico em Fisioterapia no interior (16%); avaliação em Biblioteconomia (20%), Arquitetura (20%), Engenharia da Computação (15%), Engenharia de Software (15%), Sistemas de Informação no interior (11%); desenvolvimento em Engenharia da Computação (15%), Engenharia de Software (15%) e Sistemas de Informação no interior (11%); tecnologia em Pedagogia na capital (20%), Ciência e Tecnologia (18%), Engenharia da Computação (15%) e Engenharia Biomédica (7%); prótese em Fisioterapia no interior (25%); educação em Letras - Libras (21%) e, no interior, Matemática Licenciatura (13%), Nutrição (8%), Medicina (0%), Enfermagem (0%) e Fisioterapia (0%);

Figura 6 – Quantidade de disciplinas ofertadas e frequência de oferta por tema e curso - parte 1

[illegible]

Fonte: Elaborado pelos autores.

Figura 7 – Quantidade de disciplinas ofertadas e frequência de oferta por tema e curso - parte 2

	prevenção	diagnóstico	tratamento	cultura	físico	nutrição	saúde	avaliação	desenvolv.	tecnologia	profes	educação	comunidade	professores	materiais	consentiz.	direito	trabalho	transporte	arquitetura	deficiência	sujeito	sexo	braille	letras
ecologia																									
ciências biológicas - bach.																									
ciências biológicas - licen.																									
engenharia agrônoma - int																									
engenharia de aquicultura																									
engenharia florestal - int.																									
engenharia ambiental																									
zootecnia - int.																									
biomedicina																									
medicina - cap.	3	65	3	65	-1	48																			
medicina - int.																									
enfermagem - cap.	1	50		5																					
enfermagem - int.																									
odontologia			2	1																					
nutrição - cap.		1	15																						
nutrição - int.						2	30																		
farmácia						2	30																		
fonoaudiologia	-1	20	-2	23	-2	23																			
fisioterapia - cap.	3	48	4	48	5	50																			
fisioterapia - int.																									
educação física - bach.		-2	10	-2	8																				
educação física - licen.						1	35																		
educação física - licen.						2	77																		
educação física - licen.						2	85																		
gestão hospitalar																									
gestão em s.s. de saúde																									
pedagogia - cap.																									
pedagogia - int.																									
letras - português - cap.																									
letras - português - int.																									
letras - inglês																									
letras - espanhol - cap.																									
letras - espanhol - int.																									
letras - espanhol - int.																									
letras - francês																									
letras - libras																									
letras - libras																									
história - bach. - cap.																									
história - licen. - cap.																									
história - bach. - int.																									
história - licen. - int.																									
ciências sociais - bach.																									
ciências sociais - licen.																									
ciências sociais - licen.																									
filosofia - bach.																									
filosofia - licen.																									
psicologia - cap.	1	5	1	5																					
psicologia - int.	-1	0	-1	0																					
design																									
audição - com. social																									
propaganda - com. social																									
jornalismo																									
artes visuais																									
dança																									
teatro																									
música - bach.																									
música - licen.																									

Fonte: Elaborado pelos autores.

Comunidade em Matemática Licenciatura (0%) e Fisioterapia (0%) no interior; professores em Pedagogia (28%) e Matemática Licenciatura (18%) no interior, e Gestão de Cooperativas (0%) e Letras -Libras (14%) na capital; materiais em Letras - Libras (20%), Comunicação Social (0%) e Jornalismo (0%); conscientização em Serviço Social (25%) e Letras – Libras (10%) na capital, e Fisioterapia (22%) e Matemática Licenciatura (0%) no interior; direito em Letras - Libras (20%) e Gestão de Cooperativas (0%) na capital, e Fisioterapia (22%) e Psicologia (0%) no interior; transporte em Arquitetura (20%); deficiência em Fonoaudiologia (26%), Letras – Libras (20%), Psicologia (18%) e Música (9%) na capital, e Fisioterapia (22%) e Matemática Licenciatura (15%) no interior; sujeito em Gestão de Cooperativas (0%) e Psicologia no interior (0%); sexo em Psicologia no interior (0%); libras em Letras Libras (8%) e Gestão de Cooperativas (0%) na capital, e Matemática Licenciatura (22%), Medicina (0%), Enfermagem (0%), Nutrição (0%), Fisioterapia (0%) e Psicologia no interior. Alguns temas com baixa frequência de oferta de disciplinas podem ser considerados como fundamental para o curso, como, por exemplo, tecnologia para Engenharia Biomédica e professores para Pedagogia.

DISCUSSÕES

Por força de lei, regulamentos ou normas, é esperado que alguns cursos versem sobre pessoas com deficiência. Por exemplo, o Decreto nº 5.626 de dezembro de 2005 determina o ensino de Libras no ensino superior em todos os cursos, sendo obrigatórias para Licenciaturas e Fonoaudiologia e optativas para os demais. Já as normas de construção de ambientes definidas pelo Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil exigem determinados conteúdos de acessibilidade para cursos da área. Ainda que não se tenha feito levantamento da quantidade de cursos com normas específicas, poucas áreas provavelmente devem obrigar a formação de profissionais preocupados com pessoas com deficiência.

Apesar de todos os 98 cursos de graduação presenciais da UFRN preverem disciplinas de Libras em seus currículos, cinco cursos do interior e um da capital nunca ofertaram uma turma de Libras no período analisado. Essa divergência entre planejamento e execução provavelmente se justifica pela falta de professor de Libras em um campus do interior dedicado à saúde; e pela definição de uma disciplina exclusiva para um curso de gestão de cooperativas, ao invés de optar por disciplina compartilhada com os demais cursos da capital.

Quatro cursos nunca ofertaram nenhuma disciplina que versa sobre pessoas com

deficiência. Quarenta e sete cursos ofertaram apenas uma disciplina de Libras. Outros quarenta e sete cursos ofertaram mais de uma disciplina sobre pessoas com deficiência, incluindo a de Libras. Que fatores contribuíram para 47% dos cursos ofertarem disciplinas além de Libras? As normas específicas de cada área não devem ser suficientes para explicar um número tão grande de cursos mais atentos a pessoas com deficiência, na definição e na execução dos currículos. O contrário também é relevante: Que fatores contribuíram para que 47% dos cursos não versassem sobre pessoas com deficiência além da disciplina de Libras? Investigar esses fatores positivos e negativos é importante para orientar políticas de melhoria do ensino superior na direção de uma sociedade inclusiva.

Nas 268 vezes em que disciplinas que versam sobre pessoas com deficiência foram incluídas em currículos de graduação da UFRN, as disciplinas foram consideradas optativas em 60% das vezes e consideradas obrigatórias nas outras 40% das vezes. Isso reflete uma mentalidade de que esses assuntos ainda não são fundamentais na formação profissional em um país com quase 24% da população com alguma deficiência segundo o Censo de 2010. Se um profissional for prestar serviços para 10 pessoas no Brasil, ele deve se deparar em média com 2 ou 3 pessoas com algum tipo e grau de deficiência. Atender adequadamente a estas pessoas seria optativo? Ou seria um dever cívico?

A cobertura dos tipos de deficiência variou muito entre cursos. Durante os 10 anos analisados, a deficiência auditiva foi estudada em 96% dos cursos, principalmente através de uma disciplina de Libras. Em seguida, aparecem as deficiências de forma geral estudadas em 48%. As demais deficiências aparecem em menos de 8% dos cursos. Curiosamente a deficiência visual ficou em último lugar com apenas 4% dos cursos, apesar de ser o tipo de deficiência mais comum no Brasil e um dos primeiros tipos de deficiência que recebeu amparo legal explícito. Existe muito espaço para ampliar a diversidade de deficiências estudadas dentro dos cursos e diminuir a diferença na cobertura de tipos de deficiência entre eles. A deficiência visual merece atenção especial dos cursos urgentemente.

Os tipos de deficiências não estudados especificamente nos currículos podem ter sido considerados durante o estudo das deficiências de forma geral. Quais seriam as vantagens e desvantagens de uma descrição detalhada de tipos de deficiência nos currículos comparado com uma descrição abstrata “em geral”? Este é outro importante questionamento que surge.

Um dos principais estímulos para a universidade dar atenção a pessoas com deficiência têm sido leis e políticas relacionadas à sua inclusão no ensino regular. Deste modo, esperava-

se que os temas principais estudados nas disciplinas estivessem relacionados à educação. A formação de professores realmente foi um tema estudado na maioria dos cursos da universidade em disciplinas de Libras. Todavia, é interessante observar que a universidade não se limitou à educação de pessoas com deficiência. Ela já começou a estudar uma diversidade de temas que acompanham a complexidade do ser humano, em várias áreas de conhecimento e profissões. Além de educação, os temas incluíram também a prestação de serviços para pessoas com deficiência, cidadania e a própria pessoa com deficiência.

Ao analisar a oferta de disciplinas que versam sobre pessoas com deficiência, identificou-se uma tendência de estabilidade na quantidade e frequência de distribuição ao longo dos semestres. A maior parte dos cursos apresentou oferta regular ou convergiam rapidamente para a regularidade após algum período de instabilidade. Alguns poucos cursos, no entanto, demonstraram dificuldades em estabilizar e distribuir bem sua oferta ao longo dos semestres analisados. As instabilidades parecem estar associadas a pouco tempo de existência do curso, a mudanças curriculares, e até ao afastamento temporário de docentes, dado que existiram várias lacunas correspondentes ao tempo de pós-graduação e pós-doutorado. Outro motivo que também não pode ser descartado é a falta de docente que atue na área, principalmente em campus no interior.

A comparação entre planejamento e oferta de disciplinas foi fundamental para identificar inconsistências. Os problemas mais graves ocorreram em 12 cursos que deixaram de ofertar disciplinas previstas nos seus currículos que versam sobre pessoas com deficiência. A maioria deles foi criada há menos de 10 anos, mas quase todos já possuem turma formada, ou seja, já puderam executar pelo menos um ciclo do currículo por completo. Outro problema identificado que merece atenção é a baixa frequência de oferta de disciplinas sobre pessoas com deficiência em alguns cursos. Em vários casos, as disciplinas foram ofertadas menos de uma vez ao ano (menos de 50% dos semestres). Foi possível observar também casos de frequência ainda mais baixa, onde a disciplina foi ofertada menos de uma vez a cada dois anos (menos de 25% dos semestres). Quanto mais baixa for a frequência das disciplinas, menor é a chance de os alunos poderem cursá-las durante seu percurso na graduação.

Problemas como esses levaram a inconsistências significativas. Alguns cursos criaram expectativas com seu planejamento com várias disciplinas no currículo que versam sobre pessoas com deficiência, mas tal expectativa foi frustrada com a oferta apresentada no período analisado. Por exemplo, Psicologia na capital previa 3 disciplinas no currículo, uma quantidade interessante, mas a oferta foi menor do que uma turma de cada uma delas a cada dois anos. Em

outra situação, a quantidade de disciplinas planejadas nos currículos de Fisioterapia no interior foi muito próxima da quantidade prevista na capital. Isso cria uma expectativa de que os alunos do interior terão formação próxima daqueles da capital, o que é ideal. Contudo, a frequência de oferta de disciplina no interior foi muito menor do que na capital, o que deve ter afetado negativamente a formação no interior. Em outro caso a expectativa era ainda maior, os cursos de Pedagogia e Matemática Licenciatura no interior previam em seus currículos mais disciplinas sobre pessoas com deficiência do que seus equivalentes na capital. Será que isso representaria alguma vantagem para o aluno do interior, ainda que pequena e pontual? Infelizmente, esta pergunta perdeu o sentido quando se identificou que estes cursos do interior apresentaram uma frequência de oferta muito menor do que os da capital. A diferença foi tão grande que além de anular as possíveis vantagens quantitativas do interior, acabou tornando os cursos da capital melhores do que os do interior em termos quantidade total de disciplinas ofertadas. Este foi um comportamento difícil de imaginar analisando apenas os currículos.

As categorias de análise e as formas de visualização de dados utilizadas nesta pesquisa configuram-se como importantes instrumentos de descrição e análise da atuação de uma instituição de ensino superior sobre pessoas com deficiência. Os panoramas de tipos de deficiência e temas estudados nas disciplinas (como, por exemplo, aqueles ilustrados na Figura 2 e Figura 6, respectivamente) servem de instrumentos que apoiam a (auto)avaliação dos cursos individualmente e da instituição como um todo. Eles permitem identificar pontos fortes e oportunidades de melhoria, ao comparar cursos e temas, expor a evolução ao longo do tempo, comparar cursos (e.g. bacharelado x licenciatura), comparar áreas (e.g. cursos de saúde, de engenharia) e comparar campus (e.g. capital x interior). Eles servem como ferramentas epistêmicas, que chamam atenção para determinados pontos e estimulam a reflexão e o aprendizado sobre e em torno deles. Por exemplo, uma leitura rápida do panorama da UFRN permite levantar uma série de perguntas como: Por que vários cursos de engenharia não estudam tecnologias para pessoas com deficiência? Por que a sexualidade de pessoas com deficiência é estudada apenas por cursos de licenciatura? Por que o trabalho de pessoas com deficiência não é objeto de estudo de cursos como Administração e Serviço Social? Por que o curso de Gestão de Políticas Públicas só estuda temas de Libras? Por que a conscientização não é estudada em todos os cursos? Outros cursos não deveriam ter alguma noção de Braille além de Música? Por que uma diferença tão grande entre Medicina na capital e no interior?

Essas mesmas categorias e formas de visualização de dados também podem servir de instrumento de descrição e análise da oferta de disciplinas de um curso. Complementando,

assim, a compreensão da atuação da instituição de ensino na formação sobre pessoas com deficiência. Esses instrumentos podem ser muito úteis nos vários níveis de gestão de cursos de graduação: coordenações de curso, núcleos docentes estruturantes, colegiados de curso, centros acadêmicos e até mesmo para pró-reitorias de graduação/ensino. Sem eles seria mais difícil perceber oportunidades de melhoria de currículos, de oferta de disciplinas e indiretamente até de outros fatores que influenciam estes primeiros, como a contratação de professores, por exemplo.

Este estudo possui algumas limitações que devem ser consideradas. O estudo se limitou à definição dos currículos cadastrados no SIGAA, pois ele é o sistema oficial da universidade. Espera-se que o cadastro das informações no SIGAA esteja de acordo com os projetos pedagógicos dos cursos. As disciplinas de tópicos especiais não possuem ementa cadastrada, por isso elas ficaram fora do estudo mesmo que tenham estudado assuntos de interesse. Este estudo não analisou a evolução das disciplinas e currículos ao longo do tempo. Se no período analisado uma disciplina foi considerada como obrigatória em algum currículo no curso, ela também foi considerada neste estudo como obrigatória. Isso porque ela deve ter sido tratada desta forma na execução do curso ao longo de muitos anos enquanto houve aluno associado ao referido currículo. O único cuidado relacionado à evolução de disciplinas neste estudo foi considerar como equivalentes disciplinas com nomes e ementas muito similares para o mesmo curso, pois elas deveriam cumprir o mesmo papel pedagógico na formação do aluno. Além disso, também foram consideradas equivalentes as disciplinas explicitamente indicadas nos dados coletados. Por fim, também é fundamental lembrar que o currículo registrado sempre ganha particularidades quando posto em prática pelo docente em sala de aula. Deste modo, o que está escrito no currículo não garante que o docente tenha tratado de todos os referidos temas em sala de aula, nem impede que o docente trate de outros relacionados com pessoas com deficiência. Este estudo tomou como base apenas um planejamento explícito para o curso nos currículos, mas o curso é feito por pessoas, vivas, diversas e dinâmicas.

CONCLUSÕES

Este trabalho analisou a oferta de disciplinas que versam sobre pessoas com deficiência, em todos os cursos de graduação presenciais da UFRN entre 2008 e 2017. Identificou-se a evolução da oferta dessas disciplinas por curso, por deficiência e por tema ensinado. A tendência geral foi de regularidade na oferta dessas disciplinas, apesar da identificação de dificuldades em cursos e períodos específicos. O interior concentra a maioria dos cursos com dificuldades em ofertar a diversidade de disciplinas planejadas. Isso acabou desfazendo a

similaridade e até certa superioridade do conjunto de disciplinas em currículos do interior em relação aos mesmos cursos na capital. Algumas disciplinas ofertadas estudam as deficiências de forma geral. A deficiência auditiva foi a mais estudada isoladamente, em particular em disciplinas de Libras. A deficiência visual foi a menos estudada isoladamente, apesar de ter sido uma das primeiras deficiências com amparo legal específico.

Comparou-se o planejamento realizado nos currículos com a execução das disciplinas ao longo dos 10 anos analisados. Doze cursos não ofertaram nenhuma vez algumas disciplinas planejadas. Em geral são cursos do interior ou foram criados recentemente. Vários cursos tiveram uma baixa frequência de oferta de disciplinas que versam sobre pessoas com deficiência. Muitos temas tiveram oferta prejudicada, com destaque para temas ligados à educação, diagnóstico e tratamento.

As categorias de análise e a visualização dos dados apresentados neste trabalho são uma ferramenta epistêmica para auxiliar gestores a identificar e compreender pontos fortes, inconsistências e oportunidades de melhoria na oferta de disciplinas da instituição. Deste modo, os responsáveis têm melhores condições de tomar as providências necessárias, seja no planejamento (modificações de currículos) ou na oferta de disciplinas. Esta é uma contribuição importante para a avaliação e gestão do ensino superior.

Trabalhos futuros deveriam investigar melhor as causas dos problemas identificados em alguns cursos, bem como fatores que evitaram que problemas ocorressem em outros cursos. Também é importante investigar meios de viabilizar análises semelhantes de forma contínua e eficiente dada a natureza dinâmica dos cursos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Presidência da República. **Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008.**
- BRASIL, 2015. **Lei no 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).**
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.**
- COSTA, Â.D.L.; MEIRA, F.A. A Importância de Formar Profissionais Comprometidos com a Acessibilidade e a Inclusão Social. **Revista Eletrônica Extensão Cidadã**, v. 7, 2009.
- GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.
- LEITE, L.P.; BORELLI, L.M., MARTINS, S.E.S.O. Currículo e deficiência: análise de publicações brasileiras no cenário da educação inclusiva. **Educ. rev.**, v. 29, n. 1, p. 63-92, mar. 2013.

MAZO, R. **Ensino de Arquitetura e Concepção de professores sobre acessibilidade, inclusão social, desenvolvimento humano e deficiência.** Dissertação de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP, 2010.

MICHELS, M.H. Paradoxos da formação de professores para a Educação Especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 11, n. 2, p. 255-272, ago. 2005.

MOREIRA, A.F.B.; SILVA, T.T. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: Uma Introdução. In: MOREIRA, A.F.B.; SILVA, T.T. (Orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade.** São Paulo: Cortez, 1994.

SILVA, B.S.; ANDRADE, A.F. Análise descritiva do tema deficiência nos currículos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, p. 435-452, 2019.

CAPÍTULO 5

A AFETIVIDADE NA MEDIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA

Camila Voigt Dos Santos

RESUMO

As emoções estão presentes em toda a vida, desde o nascimento até a morte, o ser humano é permeado de sentimentos como a raiva, o medo, o nojo, a vergonha, a tristeza, a alegria, a paixão, a atração física, dentre outras, que afetam direta e indiretamente o seu desenvolvimento, seja ele afetivo ou intelectual. As emoções assumem um papel primordial na vida do ser humano e é responsável por estabelecer conexões entre as pessoas. Os objetivos desta pesquisa centram-se em identificar a relação da afetividade com o cognitivo, reconhecer a importância da afetividade nos diálogos verbais e não verbais utilizados no ambiente escolar e conhecer estratégias que facilitem e melhorem a interação entre professor e aluno. Por meio de pesquisas bibliográficas e coleta de dados procurou-se conhecer as concepções dos filósofos e educadores sobre o tema discorrido, em relação às emoções e como as mesmas estão relacionadas às dificuldades de aprendizagem. Os resultados demonstram que as emoções apresentam um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, obtendo o mesmo peso que os aspectos de caráter cognitivo e assim podendo estar vinculada com as dificuldades de aprendizagem. O papel da escola da atualidade vai além da fixação de conteúdos pré-determinados, o conteúdo será aprendido e não decorado, a escola passa a ter ambientes facilitadores e assim os aspectos afetivos e cognitivos formam um par inseparável. Este artigo tem como foco a afetividade no ambiente escolar e como ela pode afetar o processo de ensino e aprendizagem do aluno, deste modo, facilitando ou dificultando a evolução da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Afetividade, Cognitivo, Aprendizagem, Criança.

INTRODUÇÃO

Ao ponderar sobre a convivência e relacionamento escolar, constata-se que em alguns espaços da escola há existência de mais harmonia do que em outros, onde percebe-se o desrespeito na interação professor e aluno. Pode-se comprovar que a comunicação é um dos fatores que diretamente interveem, positiva ou negativamente, conforme as palavras empregadas, sendo capaz de gerar um bloqueio no comportamento e no desenvolvimento do aluno, ou motivá-lo a superar suas dificuldades. (RIBEIRO, 2009.)

Na atualidade as relações de carinho e afeto estão esquecidas, a sociedade está deixando de lado as emoções para viver somente com a razão. O individualismo e a procura pelo poder estão sendo dispostas em primeiro lugar, o que ocasiona o esquecimento das relações humanas, da importância do outro e do viver no coletivo. Infelizmente a escola está inserida nesse contexto, vivenciando esse ambiente e sofrendo as influências dessa sociedade. (OLIVEIRA, 2010)

A escola não estima por um ambiente afetivo, porque o prazer não pode estar ligado à escola, ela é apenas um lugar para receber o conhecimento, o prazer deve ser sentido em momentos de lazer. Desta forma, o professor e o aluno fazem parte de um ambiente que não julga aspectos afetivos no processo de ensino e aprendizagem. (LORENZONI, 2004.)

As relações afetivas não podem ser ignoradas, pois estão presentes no desenvolvimento do ser humano, fazem parte da natureza dos mesmos e podem interferir de forma positiva ou negativa nos processos cognitivos, assim facilitando ou dificultando o processo de ensino e aprendizagem. (SILVA, 2015)

Este artigo tem como objetivo identificar a importância da afetividade nos diálogos do professor com o aluno, durante a mediação do processo de ensino aprendizagem, para obter o sucesso escolar. Bem como, reconhecer a importância da afetividade nos diálogos verbais e não verbais utilizados no ensino, perceber as consequências do uso dos rótulos na comunicação escolar e ainda, conhecer estratégias que facilitem e melhorem a interação entre professor e aluno.

REVISÃO BIBLIOGRAFICA

O ambiente escolar é fundamental para a formação do educando como pessoa, visto que, o mesmo passa grande parte de sua vida dentro de uma escola. É através das relações escolares que seu caráter irá se moldar, definindo assim sua maneira de agir diante dos problemas que aparecerão ao longo da vida. (SARMENTO, 2010.)

Ao perceber a importância de uma relação afetiva-positiva entre professor/aluno para o desenvolvimento da aprendizagem, inúmeros autores ao longo da história, defendem o afeto. O afeto é indispensável para o ato de ensinar, todas as ações devem ser em torno da afetividade, principalmente as ações mediadas pelo professor. (LEITE E TASSONI, 2006)

Uma criança nunca vai se sentir bem ao ser maltratada, desestimulada ou desprezada, isso ocorre em qualquer lugar, não apenas no ambiente escolar. Mas é na escola que se moldam as personalidades. Não há mais lugar para escolas que somente passam informações curriculares aos alunos, sem o cuidado de formá-los para a vida. A escola deve ser protagonista para uma sociedade melhor. (ALENCAR, et al, 2014)

Quaisquer relações, sejam elas familiares, profissionais ou pessoais são mediadas pela afetividade. Desde o nascimento e por toda a vida, a afetividade está presente, ela é o processo mais complexo do ser humano, é uma mistura de vários sentimentos, que se bem cuidados pode proporcionar uma vida saudável e equilibrada. (SARNOSKI, 2014)

Jean Piaget (1896 – 1980) foi um dos pioneiros no assunto afetividade e cognição, nas suas teorias o autor trata afetividade e cognição como aspectos funcionais separados. Para este autor, o desenvolvimento intelectual tem dois componentes: o cognitivo e o afetivo. Toda ação e pensamento são ações cognitivas, representadas pelas estruturas mentais. O afetivo inclui sentimento, interesses, desejos e emoções em geral. Conforme Piaget (1995) elas são inseparáveis, pois defende que toda ação e pensamento comportam um aspecto cognitivo e uma estrutura energética, que é a afetividade. (PIAGET, 1995, *apud* SILVA, 2013)

Nos primeiros anos de vida a criança passa boa parte do seu tempo na escola, então é lá que a afetividade precisa ser valorizada. Considera-se que a afetividade na prática escolar, é uma ferramenta que auxilia o professor a direcionar suas aulas, o modo como fala deve ser direcionado e ter um cuidado para que não afete a criança de forma negativa, prejudicando assim a sua aprendizagem. Observa-se que atualmente há um despreparo de professores em lidar com o emocional, ocasionando uma qualidade de ensino pouca satisfatória. É de extrema importância o modo como o profissional se posiciona em diferentes situações afetivas, na hora da raiva, do medo e na alegria. (SILVA, 2015)

Atitudes positivas são notadas em estudantes, assim tornando uma relação mais agradável em sala de aula. Deste modo, os alunos demonstram maior interesse pelas disciplinas e a relação com os professores é prazerosa, na qual recebem elogios, são incentivados, trocam ideias sobre seus deveres, conversam sobre a vida e não são agressivos. Assim, motivar um aluno, não é uma questão técnica, e sim depende da relação que se estabelece com o mesmo. (RIBEIRO, 2008)

O mundo está mudando, e o professor precisa estar comprometido com essas mudanças, deixar as posturas tradicionais que apenas depositam informações nos alunos e considerar a afetividade. É na escola e na sala de aula que professores e alunos vivenciam suas necessidades e investigam suas possibilidades de mudanças. (SILVA, 2015)

Independente das transformações que o mundo vem sofrendo, o professor continua sendo um ponto de referência para o seu aluno, ele sempre vai ser um modelo importante na formação da criança. Oliveira e Oliveira (2006) em seu livro *Erros e acertos na educação*, escrevem sobre a imagem do professor, que resumem dizendo:

Em suma, o bom professor deve ser um indivíduo culto e autoconfiante, que conhece bem os seus alunos, e em cujo bom senso, lealdade, amizade e humor eles possam confiar; que possui conhecimentos de um conjunto de técnicas educacionais, e é capaz de utilizá-las de acordo com as circunstâncias, adaptando ao interesse dos alunos; que não tem medo de que as perguntas, conversas e excitações sobre a matéria ministrada, signifiquem balbúrdia na classe; que é capaz de provocar perguntas, conversas e

excitações sobre a matéria ministrada; e que considera o aluno e seu rendimento o mais importante na escola. (2006, pg 243)

O professor precisa sentir prazer em ensinar, preparar suas aulas com amor e atenção, pois o ato de ensinar consiste na relação do professor e do aluno. O professor que não demonstra satisfação em propagar seu conhecimento, não vai motivar seus alunos a aprender. Cada ação do professor pode influenciar tanto positivamente quanto negativamente para a autoestima do aluno. O acolhimento afetivo do mesmo contribui diretamente para o interesse dos alunos pelos estudos. (OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2006)

Todo o ambiente escolar necessita de mudança, as escolas precisam ser mais afetivas, é muito valioso que as crianças sintam-se amadas no ambiente que estão, por muitas vezes isso não acontece em casa, então é espontâneo que ela procure na escola, no professor. O afeto que falta em casa é procurado na escola para suprir as suas necessidades, sem afeto não tem desenvolvimento saudável. Hoje a escola tem o papel de uma instituição afetiva, que complementa a família. (BARBOSA, 2014).

A escola muitas vezes faz o papel da família na vida do aluno, educando, e são nesses momentos que a afetividade deve estar presente no ambiente escolar. É necessário perceber o aluno como um sujeito intelectual e afetivo, que pensa e sente simultaneamente, e aceitar a afetividade como componente do processo de ensino e aprendizagem, sem restringir o processo apenas para o cognitivo. (SARNOSKI, 2014)

Os primeiros contatos do indivíduo é no meio familiar, as primeiras conversas e relações de afeto são no interior da família e no contato com pessoas próximas. Com isso, cada indivíduo possui crenças, costumes e culturas de sua família, construindo assim suas características de acordo com o que aprendeu no meio que está inserido, que depois refletem na escola. (PEREIRA e NOVO, 2013)

Para Nunes (2014), a criança expressa e expõe os reflexos de seus familiares.

A criança traz de casa os reflexos do que ouve e do que vê e é nisso que ela se baseia na hora de se expressar e de se fazer entender. Em muitos casos, não é a forma adequada ou correta, e é preciso que uma intervenção aconteça para que haja mudança de contexto e para que ela saiba que existem outras formas de se colocar. (NUNES, 2014, p.77).

É na escola o primeiro contato com o mundo exterior, é nela que o indivíduo tem contato com outras pessoas, além do seu grupo familiar. Nesse momento a afetividade aparece, e toma um lugar de destaque nas relações sociais do aluno. (SILVA, 2013)

A aprendizagem acontece entre pessoas, e a afetividade é um elemento fundamental

para a concretização da mesma. Quando entra na escola, a criança já supera varias barreiras afetivas, e a transição da educação infantil, onde o contato emocional é mais direto, para o ensino fundamental, no qual as relações de afeto são deixadas mais de lado, o professor é peça fundamental e deve fazer com que seu aluno veja que apenas está seguindo sua jornada escolar. (SILVA, 2015)

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2007), existem alguns meios indispensáveis para que a criança supere com sucesso os desafios da inserção no Ensino Fundamental:

[...] para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico. (BRASIL, 2007, p.49).

Por muito tempo, as emoções ficaram esquecidas no meio escolar. Esse lugar era destinado apenas ao processo de ensino e aprendizagem, limitando a educação apenas e exclusivamente ao cognitivo, deixando de lado as emoções e os sentimentos dos alunos. Com o passar do tempo e com novos estudos percebeu-se a deficiência dos métodos existentes, uma vez que o aluno deve ser visto na sua totalidade para que o ensino se concretize. (ALMEIDA, 2011)

O emocional tem a mesma relevância que os aspectos cognitivos e intelectuais, ele deve ter as mesmas preocupações na educação quanto à inteligência. O amor é um talento da mesma forma que a genialidade, é tão importante quanto à descoberta do cálculo. (VYGOTSKY, 2000)

Para aprender o individuo precisa estar emocionalmente saudável, deve se sentir motivado, por isso o aspecto emocional deve ser levado a sério no meio escolar. Nesta perspectiva, o afeto é crucial, porque permite que o educando sinta-se acolhido e protegido, bem como disposto a se relacionar com outras pessoas e assim aprender. (PORTO E SILVA, 2018)

Muitas questões emocionais interferem negativamente na aprendizagem. Crianças que tem o apoio psicológico na escola, mesmo que informalmente, com incentivos, rompem com as suas dificuldades, e a sua capacidade de aprender e de guardar o conhecimento aumenta, deixando assim, suas fragilidades emocionais de lado. (NUNES, 2014)

Diante disso, as emoções e o aprendizado devem seguir lado a lado, um amparando o outro, pois é comum que quando os alunos estão com o emocional abalado sintam dificuldades em aprender, ao contrário daqueles que se encontram emocionalmente bem. (NUNES, 2014)

Em relação à aprendizagem, um bom desempenho dos alunos se dá diante do afeto e do incentivo que recebe. Muitas crianças procuram na escola o afeto e a atenção que não recebem em casa. Cabe ao professor auxiliar os seus alunos para que consigam suprir essa deficiência de afeto e assim, aprender a lidar com suas emoções. (SILVA, 2015)

Santos (2000), manifesta como é importante que o trabalho com as emoções esteja presente na escola, ao afirmar que:

A educação com objetivos exclusivamente cognitivos tem se mostrado insatisfatória, pois, apesar de tantos avanços tecnológicos, da televisão, de computadores e multimídia utilizados no processo educacional, as novas gerações têm mostrado crescente falta de competência emocional e social. (SANTOS, 2000, p.22.

É na escola que o indivíduo se prepara para a vida, é nesse espaço que os alunos ampliam seus conhecimentos, tornando-se seres pensantes e críticos, além de emocionalmente preparados para o meio social. (NUNES, 2016)

É fundamental que o professor esteja disposto a compreender seus alunos, que eles façam parte do processo de ensino e aprendizagem, que suas necessidades sejam atendidas. É necessário que o cognitivo e o emocional estejam entrelaçados, pois além de saber ler e escrever, o aluno deve saber se relacionar, tem confiança em si e saber lidar com suas emoções. (ALMEIDA, 2011)

Para Vygotsky (2003), o professor precisa se atentar à forma como os alunos estão assimilando os conteúdos. Eles precisam sentir o ensino como algo prazeroso e agradável, pois são as reações emocionais que devem fundamentar o método educativo nas diferentes áreas de aprendizagem.

Cada professor, juntamente com sua equipe pedagógica, deve refletir acerca da realidade que seus alunos vivenciam. Além disso, é importante analisar o contexto social em que esses discentes estão inseridos para que o trabalho faça sentido, respeitando as diferentes realidades. (VYGOTSKY, 2003)

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O trabalho realizado é de natureza bibliográfica, foram utilizados como instrumento de coleta de dados uma análise de documentos e revisão bibliográfica. A metodologia utilizada é a descritiva, nesse tipo de pesquisa, o assunto já é conhecido e a finalidade é proporcionar uma nova visão sobre ele. A abordagem dessa pesquisa é qualitativa, no qual se buscou compreender e interpretar a afetividade no processo de ensino e aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em pleno século XXI as escolas ainda deixam de lado e oprimem as emoções, levando apenas em consideração o cognitivo de seus alunos e colaboradores. Contudo quando entram nas escolas, sejam eles alunos, professores ou funcionários em geral, não deixam do lado de fora os seus sentimentos, nada ocorre nos seres humanos que não esteja motivado por uma emoção, conseqüentemente, o afetivo e o cognitivo são indissociáveis.

Almeida e Mahoney (2005) dizem que é fundamental perceber o sujeito como um ser intelectual e afetivo, que pensa e sente simultaneamente, e reconhecer a afetividade como parte integrante do processo de construção do conhecimento, implicar um outro olhar sobre a prática pedagógica, não restringindo o processo ensino-aprendizagem apenas à dimensão cognitiva.

Verifica-se que a evolução de uma criança, alfabetizada em um ambiente afetivo é muito mais significativa e completa do que, ao contrário, uma criança alfabetizada em um ambiente tradicional, sem troca de afeto. Segundo Sarmiento (2010), a única função da escola era transmitir conhecimento, agora o objetivo passa a ser outro, além de transmitir o conhecimento é necessário fazer o mesmo com afetividade. Antes do conhecimento a criança quer receber atenção, carinho, respeito e afeto dos seus professores e da comunidade escolar que estão presentes no seu dia a dia.

Atualmente, mesmo com todos os avanços tecnológicos e novas metodologias, as instituições de ensino ainda estão trabalhando de forma tradicional, deixando o afeto de lado e levando em conta somente o cognitivo. As instituições precisam esquecer o ensino tradicional e buscar o desenvolvimento total do ser humano, um ensino que faça sentido para a criança, através de diferentes métodos e estratégias. É preciso ouvir, compreender e dar espaço ao pensamento dos alunos, deixando-os seguros para expor seus sentimentos e emoções.

Para Piaget (1975) a afetividade é uma condição necessária na construção da inteligência, ele nos mostra que não há uma ação exclusivamente intelectual, como também não há atos somente afetivos. Nessa visão o autor revela a afetividade e a cognição como, sendo algo, indissociável, indicando a afetividade como a energia que impulsiona as ações do processo de aprendizagem. (PIAGET, 1975, *apud* KOCHHANN e ROCHA, 2015)

Não se pode falar de educação sem levar em conta o afeto, pois recebe-se o conhecimento pelas relações com outras pessoas. Ou seja, as relações afetivas não só afetam o processo educativo, mas são o suporte desse processo. Infelizmente tanto no meio familiar quanto no escolar, as relações de carinho e afeto estão sendo deixadas de lado, permanece

somente com a razão e se esquece da emoção. As relações humanas e a importância de viver no coletivo são ignoradas e infelizmente a escola está inserida nesse contexto, vivenciando esse ambiente e sofrendo as influências dessa sociedade que vive apenas com a razão, sem as trocas de afeto e carinho, que são tão importantes para o desenvolvimento humano.

Lev Vygotsky (1993) considera que as emoções vão se transformando no decorrer do desenvolvimento humano, essas mudanças que ocorrem com as emoções ao longo do desenvolvimento são um processo construído nas interações que o indivíduo estabelece no contexto histórico e cultural que está inserido. Sendo assim, com a transformação do emocional vem a construção do conhecimento, que, de acordo com o autor ocorre a partir de um intenso processo de interação social. Uma vez que as emoções estão ligadas as interações sociais, e as interações sociais estão ligadas a construção do conhecimento, as mesmas se tornam indissociáveis. (VYGOTSKY, 1993, *apud* KOCHHANN e ROCHA, 2015)

Jean Piaget (1896-1980) e Lev Vygotsky (1896-1934) contribuíram muito para a importância da afetividade no processo evolutivo da criança, mas foi o educador francês Henri Wallon (1879-1962) que se aprofundou na questão. Na teoria Walloriana, o desenvolvimento infantil começa com a afetividade, ou seja, é o ponto de partida do desenvolvimento da criança, suas primeiras relações com o outro começa com o afeto, assim desenvolvendo seus valores e vínculos afetivos. (Wallon, 1989, *apud* KOCHHANN e ROCHA, 2015)

O autor emprega a afetividade como um dos aspectos centrais do desenvolvimento humano, ainda divide a vida psíquica em três dimensões: motora, afetiva e cognitiva, as quais se influenciam mutuamente. O desenvolvimento do ser humano acontece com as primeiras interações com o meio, através das emoções, designadas até o momento como descargas de energia, que só depois dão lugar aos sentimentos e depois as atividades intelectuais. (WALLON, 1989, *apud* KOCHHANN e ROCHA, 2015)

Para Wallon o ato motor é à base do pensamento e a emoção é a fonte de conhecimento, deste modo, a falta de vínculos positivos do aluno com o que vai ser estudado, cria barreiras para o desenvolvimento da inteligência, portanto, é necessário considerar o aluno em todas as suas dimensões motora, afetiva e cognitiva. (Wallon, 1989, *apud* KOCHHANN e ROCHA, 2015).

Wallon, Vygotsky e Piaget afirmam que não se pode separar afetividade e cognição. Estudos feitos por eles apontam que a afetividade é algo vital em todos os seres humanos, de todas as idades e especialmente na infância, durante o desenvolvimento da criança. A

afetividade sempre está presente nas experiências vividas pelas pessoas, em relacionamentos com o outro, por toda a sua vida, desde o seu nascimento.

Diante dos resultados obtidos, destaca-se que para compreender a relação afetividade e aprendizagem é necessário considerar as características do ambiente escolar, considerando os processos cognitivos de cada aluno. A aprendizagem inclui relações entre pessoas, a relação do indivíduo com o mundo e com o outro e conseqüentemente as relações são motivadas pelo afeto.

Depois de analisar estudos de filósofos educacionais, percebe-se a necessidade do professor proporcionar para a criança um ambiente onde ela possa se expressar de forma segura e confiante, sabendo lidar com suas tensões e anseios.

O papel do professor é fundamental, visto que, além da tarefa de transmitir novas informações e novos conhecimentos, ele tem a incumbência de promover o desenvolvimento humano. É necessário que o professor conheça cada aluno, que acredite na capacidade de cada um, que saiba despertar a atenção, a imaginação e o prazer, para que ele possa se apropriar de todo o conhecimento que está sendo exposto.

Portanto, o aluno precisa da troca de conhecimento entre ele e o colega e entre ele e o professor, mas acima de tudo ele necessita sentir afeto, a troca de carinho para ter confiança no ambiente escolar, e assim, ter uma aprendizagem significativa e com muitos resultados positivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a finalização deste artigo, compreende-se que as emoções são manifestações que surgem no ser humano através de influências externas e que tais manifestações, positivas ou negativas, indicam a forma como o mesmo procede em determinadas situações do cotidiano.

Por muito tempo a escola não valorizava um espaço alfabetizador afetivo, porque o prazer não poderia estar associado à escola. A escola era vista apenas como um lugar para aprender, o prazer deveria ser sentido apenas em momentos de lazer. Desta maneira, professor e aluno faziam parte de um mundo escolar, que não considerava os aspectos afetivos no processo de ensino e aprendizagem. Toda via, hoje, esse pensamento vem sofrendo modificações. Sendo assim, este estudo buscou esclarecer dúvidas sobre a influência das emoções na aprendizagem das crianças. Entende-se que as emoções ocupam um lugar fundamental no processo de ensino-aprendizagem, tendo o mesmo peso que os aspectos de caráter cognitivo, pois é através das emoções que a criança sente interesse ou não pelo que está

aprendendo.

Portanto, este artigo expôs informações fundamentais para a compreensão das emoções, possibilitando ao leitor a assimilação de aspectos relevantes dos possíveis problemas enfrentados pelas crianças no ambiente escolar, no que diz respeito às emoções e como elas podem estar atreladas às dificuldades de aprendizagem, favorecendo assim para a formação de professores. Abrangendo as principais referências bibliográficas sobre esta questão da afetividade, nota-se que temos estudos que comprovam a sua importância, por isso é crucial que os professores das redes de ensino estudem sobre o tema exposto e assim, apliquem no seu dia a dia com as crianças, visto que, encontramos estudos que demonstram a eficiência de um ambiente alfabetizador afetivo.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Andréa da Silva Moraes, CARDOSO, Daniela Lopes, LIMA, Ana Paula Machado, OLIVEIRA, Arison Aparecido Luiz de, RODRIGUES, Vanessa Aparecida. **A influência da afetividade no processo de ensino aprendizagem.** Minas Gerais: V Jornada de Iniciação Científica – 2014 Faculdades Integradas ASMEC | UNISEPE – União das Instituições de Serviço, Ensino e Pesquisa. 2014, 1pg. Disponível em: <<http://portal.unisepe.com.br/asmec/wp-content/uploads/sites/10006/2018/10/PEDAGOGIA-05.pdf>> Acesso: 18 de Março de 2021.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, MAHONEY, Abigail Alvarenga. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon.** 2005, Psicologia da educação n.20. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100002> Acesso: 03 de Abril de 2021.

ALMEIDA, Roselina Nunes de. **As contribuições das emoções no processo de ensino e aprendizagem.** Ceará, 2011, 12 pg. Disponível em: <http://uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos_completos/247-38145-28032016-203404.pdf> Acesso: 05 de Abril de 2021.

BARBOSA, Iraci Pereira. **A importância da afetividade para uma aprendizagem significativa.** 2014, Brasil Escola. Disponível em: <<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-importancia-afetividade-para-uma-aprendizagem-significativa.htm>> Acesso: 22 de Março de 2021.

BARROS, Leonia. **Afetividade na Educação Infantil: Construindo laços afetivos.** Arapiraca, PR. Centro de ciências exatas e tecnologia. Universidade norte do Parana. 2018, 24 pg. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/68694982/afetividade-na-educacao-infantil>> Acesso: 20 de Março de 2021.

BRASIL. **Base nacional comum curricular:** educação é a base. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>

. Acesso em: 21 de set de 2020, às 14h40.

CHALITA, G. **Educação: A solução está no afeto**. 12ªed. São Paulo: Editora Gente, 2004. 263p.

DUCLOS, G. & DUCLOS, M. **Aprendendo a responsabilizar nossos filhos**. São Paulo: Paulus, 2009. 170p.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente. 20.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GOLEMAN, Daniel. **Trabalhando com a inteligência emocional**. Trad. M.H.C. Côrtes. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KOCHHANN, Andréa, ROCHA, Vanessa Amélia da Silva. **A AFETIVIDADE NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DE PIAGET, VYGOTSKY E WALLON**. Inhumas – Minas Gerais: IV Semana de Integração: XIII Semana de Letras, XV Semana de Pedagogia e I Simpósio de Pesquisa e Extensão (SIMPEX) – “Educação e Linguagem: (re)significando o conhecimento” - UEG – Câmpus Inhumas. 2015, 10 pg. Disponível em: <<https://progressivofan.com.br/storage/temas/May2020/xlMNEZfOueGqpKDfHzN.pdf>> Acesso: 26 de Maio de 2021.

LEITE, Antônio da Silva, TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A afetividade em sala de aula: As condições de ensino e a mediação do professor**. 2006, 24 pg. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf>> Acesso: 20 de Março de 2021.

LIMA, Ana Paula Machado, OLIVEIRA, Arison Aparecido Luiz de, CARDOSO, Daniela Lopes, RODRIGUES, Vanessa Aparecida, ALENCAR, Andréa da Silva Moraes. **A influência da afetividade no processo de ensino aprendizagem**. Minas Gerais: V Jornada de Iniciação Científica – 2014 Faculdades Integradas ASMEC | UNISEPE – União das Instituições de Serviço, Ensino e Pesquisa. 2014, 1pg. Disponível em: <<http://portal.unisepe.com.br/asmec/wp-content/uploads/sites/10006/2018/10/PEDAGOGIA-05.pdf>> Acesso: 18 de Março de 2021.

MELLO, Tágides, RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. **A importância da Afetividade na Relação Professor/Aluno no Processo de Ensino/Aprendizagem na Educação Infantil**. 2013, Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 4 – nº 1. Disponível em: <<http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/Tagides.pdf>> Acesso: 22 de Março de 2021.

MORENO, C.I. **Educar em valores**. São Paulo: Paulinas, 2001. 288p.

NOVO, Benigno Núñez, PEREIRA, Lauro do Nascimento. **A importância da interação família e escola**. 2013, Brasil Escola. Disponível em: <<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-importancia-interacao-familia-escola.htm>> Acesso: 03 de Abril de 2021.

OLIVEIRA, Maristela Fátima dos Santos. **Afetividade e Escola: Uma relação em construção**. São Leopoldo, 2010, 57 pg. Disponível em: <<https://livrozilla.com/doc/274093/afetividade-e-escola>>. Acesso: 21 de Março de 2021.

PASSOS J.S. & MATOS E.L.M. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS CONTRIBUIÇÕES DA PNL INTEGRADAS AS TIC NUMA DIMENSÃO HUMANISTA NA SALA DE AULA.** IX Congresso Nacional de Educação EDUCERE: III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/PAL001.pdf>>. ACESSO em 11 de março de 2021.

PORTO, Humberta Gomes Machado, SILVA, Rosimara Gomes da. **Educação emocional, Pressupostos para a Escola e a Sociedade Pensarem na Perspectiva da Inteligência Emocional.** Minas Gerais, 2018. Disponível em: <<http://revista.fundacaoaprender.org.br/?p=235>> Acesso: 058 de Abril de 2021.

RIBEIRO, MARISTELA LOPES. **A afetividade na relação educativa.** Campinas: Scielo, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2010000300012&script=sci_arttext> ACESSO: 11 de Março de 2021.

SILVA, Erivania Guedes. **A afetividade na prática pedagógica e na formação docente.** 2015, Brasil Escola. Disponível em: <<https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-afetividade-na-pratica-pedagogica-na-formacao-docente.htm>> Acesso: 05 de Abril de 2021.

SILVA, Nelma Albino da. **A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO.** 2013, Brasil Escola, 44 páginas. Disponível em: <<https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-importancia-afetividade-na-relacao-professor-aluno.htm>> Acesso: 03 de Abril de 2021.

SARMENTO, Nara Regina Goulart. **Aprendizagem e Afetividade.** Porto Alegre, 2010, 34 pg. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/71877/000880292.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso: 18 de Março de 2021.

SARNOSKI, Elimara Aparecida. **Afetividade no processo ensino-aprendizagem.** Rio Grande do Sul, 2014, Revista de educação do Ideau. 13 pg. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/43854689/afetividade-no-processo-ensino-aprendizagem>> Acesso: 19 de Março de 2021.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

CAPÍTULO 6

SOBRE INCLUSÃO E DIVERSIDADE: DESCONSTRUINDO PARADIGMAS⁶

Débora Tais Arnhold
Rosemari Lorenz Martin

RESUMO

O presente estudo busca trazer concepções e discussões acerca dos temas: igualdade, equidade, justiça e inseri-los no contexto da inclusão e diversidade escolar. A partir de uma revisão bibliográfica com caráter exploratório e qualitativo, foi possível constatar que para que a educação inclusiva possa atender a *todos*, é preciso considerar as especificidades de cada sujeito através de um atendimento equitativo, rompendo assim o paradigma de igualdade como fator de justiça no atendimento educacional. Dessa forma, é preciso confrontar o olhar homogêneo da sociedade, valorizar a diversidade como fator de inclusão e enriquecimento do cenário educacional, além de atentar para que a equidade esteja presente em todas as práticas exercidas em determinado ambiente. Desenvolvendo as capacidades de cada sujeito a partir das suas reais necessidades e possibilidades, e favorecendo assim, uma cultura diversa e inclusiva que para além de utópica, possa acolher as diferenças e aprender a partir delas.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade. Educação. Inclusão. Equidade.

INTRODUÇÃO

Paradigma: palavra muito utilizada na área das Ciências Humanas para indicar questões voltadas a transformações e mudanças na visão de mundo (NETO; AMORIM, 2011). Os paradigmas estão por toda parte: na sociedade como um todo e, também, na escola. Quando especificadamente voltados a aspectos de inclusão e diversidade, é possível evidenciá-los com ainda mais frequência: olhares, expressões e gestos relacionados com a *diferença* do outro. Para que esse cenário possa ser alterado, é importante discutir, em um primeiro momento, as divergências existentes entre os termos equidade e igualdade no atendimento ao público escolar heterogêneo. Depois, precisa-se tentar construir uma educação justa, que atenda a todas as demandas sociais, considerando as especificidades de cada sujeito e desconstruindo o paradigma da igualdade no atendimento como fator de justiça no ambiente educacional, utilizando, a equidade como fator de inclusão das diversidades no cenário escolar. Isto é, para vislumbrar novas possibilidades de práticas educacionais inclusivas, é necessário antes desconstruir alguns paradigmas pré-existentis.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

6 Mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale – Bolsista interna da instituição.

Com a intenção de apresentar as concepções principais de equidade, igualdade, justiça, diversidade e inclusão no cenário escolar, foi realizada uma revisão bibliográfica para amparar cientificamente esses conceitos. Para tanto, foram analisados artigos científicos e livros de autores como Amorim e Neto (2011), Baptista (2011), Carvalho (2005), Crahay (2000), Menegotto, Martini e Lipp (2010), Pacheco (2007), Sassaki (2006 e 2009), além de Vasques (2020) que originaram as discussões apresentadas neste artigo. A partir de buscas em Google Acadêmico, foi possível encontrá-los, por meio da utilização de palavras-chave como: diversidade, educação, inclusão, paradigmas. O estudo ainda se caracteriza pela abordagem qualitativa de análise de dados, além de ser uma pesquisa exploratória com levantamento bibliográfico e análise de conteúdo.

REFERENCIAL TEÓRICO E DISCUSSÕES

O caminho e a construção histórica da inclusão teve início antes do século XX. Com base em estudos de Sassaki (2006), é possível afirmar que, nesse período, as pessoas com deficiência ou qualquer tipo de limitação eram rejeitadas pelos sistemas de ensino e caracterizavam o que chamamos de EXCLUSÃO. Posteriormente, alguns alunos com deficiência foram parcialmente aceitos em classes de alfabetização dentro de um cenário educacional, originando as escolas especiais (que separavam os alunos com condições específicas inclusivas daqueles que recebiam o atendimento da educação básica comum), o que caracterizou a SEGREGAÇÃO. Em seguida, já no ano de 1970, houve uma maior inserção dos alunos com necessidades específicas/deficientes. Contudo, só eram integrados ao sistema educacional de forma mais igualitária aqueles que passavam por testes de inteligência e que conseguiam se adaptar ao sistema, caracterizando a INTEGRAÇÃO. Somente em 1990 efetivou-se a INCLUSÃO, que busca adaptar o sistema escolar às reais necessidades dos alunos, sendo cada um considerado a partir de suas especificidades.

Na intenção de elucidar ainda mais o desenvolvimento do processo histórico da inclusão, segue, na Figura 1, uma imagem representativa dos conceitos supracitados.

Figura 1: Processo histórico da inclusão



Fonte: Filosofia Hoje

A inclusão escolar hoje, necessita abranger toda a diversidade existente no cenário educacional. Conforme a Lei nº 7.853/89, o ato de recusar acesso à educação para pessoas com deficiência é considerado criminoso. No entanto, é ainda um desafio atingir às especificidades de cada um dos sujeitos de público heterogêneo. Assim, para Sassaki (2009, p. 10):

a inclusão, como um paradigma de sociedade, é o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana - composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos - com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações.

Para que isso seja possível, todavia, é preciso romper o paradigma de que exercendo a igualdade no atendimento aos alunos contribuiremos da melhor forma para seu aprendizado. Conforme Crahay (2000, p. 36), “a missão do ensino não é fabricar hierarquias de excelência, e sim estimular o máximo de aprendizagens num número máximo de alunos”.

Logo, é necessário que tenhamos um olhar e atitudes equitativos, a fim de garantir que todos possam aprender a partir de *suas reais* potencialidades e necessidades. Crahay (2000, p.13) refere que cabe à escola

lutar contra o peso das desigualdades de origem social, levando todos os indivíduos a adquirir os aprendizados fundamentais. Essa concepção pedagógica nos leva a considerar justo que se dê mais atenção àqueles que enfrentam as dificuldades mais significativas.

Vasques e Silva (2020, p. 1) apontam que “a equidade no sistema educacional pode ser compreendida como acesso ao conhecimento; para isso se consideram os alunos diferentes no seu ponto de partida e se buscam meios para que alcancem uma efetiva aprendizagem”. Vendo dessa forma, a inclusão escolar não se limita a inserir os sujeitos com necessidades específicas no contexto escolar, mas em garantir que *todos* os alunos possam aprender de forma qualitativa e justa.

Sob o aspecto de justiça no atendimento escolar, é necessário refletir sobre o que de fato constitui um ato justo nesse contexto. Para além de oferecer as mesmas condições de aprendizado para um público com características totalmente heterogêneas, é preciso considerar que

uma escola justa e eficaz é aquela que dispensa uma igualdade de oportunidades baseada no mérito, dá mais aos menos favorecidos em prol de maior igualdade no sistema e adota a equidade como medida de redistribuição conforme a necessidade de cada um. Assim, considerando o contexto social, econômico e familiar do aluno, é aquela que todos têm direito a ter acesso a conhecimentos fundamentais e a uma cultura comum (VASQUES; SILVA, 2020, p. 23).

De fato, os termos equidade e igualdade assumem papéis diferentes no cenário escolar inclusivo. A igualdade sugere que se desenvolvam as mesmas propostas com todos os alunos envolvidos. Já a equidade propõe que sejam consideradas as especificidades de cada sujeito e que, a partir delas, se desenvolva um trabalho pedagógico que contemple a todos, mas de formas distintas e justas. Portanto, é importante destacar que a justiça no cenário educacional deve se constituir no sentido de favorecer o aprendizado e o desenvolvimento de todos os estudantes. Assim, é possível afirmar que uma educação inclusiva justa deve considerar de forma equitativa toda a diversidade encontrada no contexto em que está inserida.

Como diversidade, entende-se o conjunto de especificidades apresentadas por cada sujeito, suas singularidades, seus modos de ser e atuar no mundo ao qual pertencem. Martins (2011, p. 245) cita que “o conceito de diversidade [...] é objeto de diferenças, seja qual for o ponto de vista de quem apresentar tal conceito”. Acolher e incluir a diversidade como estratégia de aperfeiçoar o atendimento educacional é de grande valia, considerar os aspectos heterogêneos de cada sujeito como propulsores de novas práticas educacionais e assim deliberar uma educação muito mais justa e equitativa – não mais exercendo caráter igualitário, uma vez que age a partir das necessidades de cada um, especificadamente.

Pacheco (2007, p. 13) propõe que “como resposta à diversidade de alunos, a educação inclusiva tornou-se uma política aceita internacionalmente” e vislumbra sobre dilemas acerca dela.

A educação inclusiva tem sido discutida em termos de justiça social, pedagogia, reforma escolar e melhorias nos programas. No que tange à justiça social, ela se relaciona aos valores de igualdade e de aceitação. As práticas pedagógicas em uma escola inclusiva precisam refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do que em uma escola tradicional. A inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas crianças que desejam matricular-se em sua localidade, em vez de esperar que uma determinada criança com necessidades especiais se ajuste à escola (PACHECO, 2007, p. 13).

Acerca das práticas pedagógicas inclusivas, entende-se que elas devem

ocorrer baseadas em uma visão e em atitudes bem planejadas e executadas em sala de aula – pelos professores e alunos. Destaca, assim, o encorajamento da interação social estabelecida com base na participação ativa do aluno no processo de ensino/aprendizagem e em seus relacionamentos com os demais atores desse cenário (no caso, a escola). “Uma das noções centrais da inclusão em escolas é ser aceito na comunidade social da escola, interagindo com os colegas e participando de atividades regulares” (PACHECO, 2007, p. 53).

Sobre esse aspecto, Baptista (2011, p. 70) aponta que,

ao considerarmos que um contexto estimulante e exigente é um bom disparador de processos de aprendizagem em geral, devemos reconhecer que os alunos com deficiência estarão em melhores condições se frequentarem o ensino comum, com a complementação do apoio especializado. Esse apoio deve auxiliar na exploração de alternativas diferenciadas de acesso ao conhecimento, inserindo, inclusive, dinâmicas que permitam utilizar seus recursos potenciais, aprender novas linguagens, desenvolver a capacidade de observar e de auto observar-se.

Carvalho (2005) reforça a ideia de que o direito de frequentar uma escola com boa qualidade deve ser assegurado a cada um dos estudantes pertencentes ao contexto escolar, possuindo ele alguma deficiência ou não. Ainda idealiza esse processo como contínuo e dialético, em que o foco deve estar no aprendizado do aluno e que ele saiba, para além de aprender, ser e fazer. Isso implica mudança de conceitos e práticas, como o pesquisador bem aponta.

Mas, para que isso se efetive, é necessário que analisemos nossas próprias atitudes frente às diferenças - sejam elas introduzidas a partir de uma deficiência ou singularidade pessoal de algum sujeito. E, assim, determina: “a inclusão educacional exige que expliquemos dificuldades escolares não só atendo os alunos como foco, mas considerando-se as limitações e existentes em nossos sistemas de ensino e em nossas escolas” (CARVALHO, 2005, p. 5).

Para que todo o processo supracitado ocorra, é imprescindível destacar o papel dos docentes, que devem ser os agentes de transformação no cenário da inclusão. Nesse sentido, Crahay (2000, p. 11) aponta que

o professor é um agente dessa sociedade. Seu papel é fazer com que a maioria de seus membros adquira os conhecimentos e competências que a sociedade espera que eles sejam capazes de dominar. Ele também tem a missão de fazer com que os valores e a cultura – que constituem a base dessa sociedade – sejam compartilhados por todos. Quanto ao aluno, espera-se que ele aprenda papéis, saberes e competências e que interiorize normas e valores que permitirão que ele se integre na sociedade e assumam funções úteis para o seu desenvolvimento.

Menegotto, Martini e Lipp (2010) destacam a necessidade de encarar a inclusão não meramente como o cumprimento de uma legislação, atendendo o aluno por obrigatoriedade, mas sim como uma forma de desenvolver as possibilidades subjetivas de cada sujeito (a partir

das suas reais capacidades e necessidades). Isso porque um trabalho voltado apenas ao cumprimento da lei acaba sendo precário e, por vezes, contribui para consequências desastrosas para o desenvolvimento escolar e/ou do sujeito social. Dessa forma, sugerem que seja propiciado um aprendizado pautado em uma socialização mais significativa. Para as autoras, a escola deve ser um espaço para “amparar os professores em suas angústias e dúvidas, oferecendo não somente recursos materiais mas garantindo a inclusão a partir de espaços de discussão, reflexão e formação” (MENEGOTTO, MARTINI E LIPP, 2010, p. 166).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que os processos educacionais se tornem efetivamente inclusivos, é necessário que se desenvolvam percepções mais aguçadas sobre práticas equitativas acerca de todos os participantes envolvidos no processo: professores, alunos e comunidade. *Todos* precisam confrontar o olhar hegemônico e homogêneo da sociedade e lutar por uma educação justa, que encare as diversidades como forma de inclusão. Para incluir, é preciso potencializar as subjetividades de cada sujeito e assim constituir a beleza do *ser* diferente. Portanto, só assim será possível pensar em uma educação inclusiva que, para além de utópica, possa atender com equidade todos os sujeitos que dela fazem parte por direito.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Sertório de; NETO, Silva. O que é um paradigma? **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, Volume 45, Número 2, p. 345-354, Outubro de 2011.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2011, vol.17, n.spe1, pp.59-76.

BRASIL, Casa Civil. **Lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm> Acesso em 21 nov. 2020

CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva: Do que estamos falando? **Revista Educação Especial**, n. 26. Santa Maria, 2005.

CRAHAY, Marcel. **Poderá a escola ser justa e eficaz?** da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos. [S. l.]: De Boeck & Larcier, Éditions de Bpeck Université, 2000

GOULART, Fábio. **Filosofia Hoje**, 2014. Disponível em <<http://www.filosofiahoje.com/2014/01/inclusao-social-de-verdade.html>> Acesso em 21 nov. 2020.

MENEGOTTO, Lisiane Machado de Oliveira; MARTINI, Fernanda de Oliveira; LIPP, Laura

Kolberg. Inclusão de alunos com síndrome de Down: Discurso dos professores. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 22 - n.1, p. 155 – 168, Jan / Abr, 2010.

PACHECO, José. et al. **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

VASQUES, Rosane Fátima; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Igualdade de oportunidades e acesso a conhecimentos relevantes: estudo sobre a equidade nas políticas curriculares. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-26, jan./dez. 2020.

CAPÍTULO 7

A PSICODINÂMICA DO TRABALHO: UM ESTUDO SOBRE OS PRINCIPAIS MECANISMOS DE DEFESA UTILIZADOS PELOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

Denilson Aparecida Leite Freire
Maikenne Araújo Fernandes

RESUMO

O objetivo do trabalho foi investigar os principais fatores de prazer e sofrimento na carreira docente, bem como os principais adoecimentos psíquicos advindos dessa atividade laboral e quais foram as principais estratégias de defesas psíquicas elaboradas pelos docentes para lidarem com as adversidades no trabalho. Para isso foi realizada uma Análise de Conteúdo sobre os temas nas publicações do EnANPAD. O trabalho revelou que os fatores de prazer estavam associados à realização profissional, identificação com tarefas e relacionamento interpessoal. Já os fatores de sofrimento estão ligados ao esgotamento profissional, precarização no trabalho, falta de reconhecimento social, divergências no relacionamento com colegas, burocracia e impossibilidade de mudanças. Os adoecimentos psíquicos mais presentes foram a ansiedade, o nervosismo, a angústia, a depressão e a síndrome de *Burnout*. E por fim os mecanismos de defesa que mais presentes foram a negação, o isolamento, a racionalização, a desistência e a compensação.

PALAVRAS-CHAVES: Psicodinâmica do Trabalho. Mecanismos de Defesa. Professores Universitários.

INTRODUÇÃO

A Psicodinâmica do trabalho é um estudo que tem como enfoque entender a relação do trabalho com fatores de prazer e sofrimento na vida do trabalhador, buscando compreender os aspectos psíquicos, sociais, que estão presentes na organização em que o indivíduo está inserido e como contribuem no seu bem-estar (DEJOURS, 1994). Nesse sentido, o trabalho possui grande influência na qualidade de vida do trabalhador, afetando diretamente em sua saúde.

A psicodinâmica do Trabalho explica que a forma como o trabalho é organizado gera pressão sobre o indivíduo, afetando não só o trabalho, mas também as próprias relações entre os trabalhadores, trazendo riscos psíquicos e a saúde (DEJOURS, 1994 apud CUPERTINO; GARCIA, 2012). Como forma de se proteger, psiquicamente das situações adversas laborais é normal que ele acabe estruturando mecanismos de defesa. Eles são definidos como “estratégias de defesa de compensação, em que o trabalhador busca fora do trabalho ou, mesmo, dentro do ambiente de trabalho para lidar com as contradições do contexto de trabalho” (CUPERTINO; GARCIA, 2012, p.11).

Sobre o trabalho docente também é possível notar que há fatores que influenciam no prazer e sofrimento percebido por eles. Historicamente, as pesquisas revelam alguns fatores de prazer e que são: identificação com a tarefa que realiza, orgulho pelo que faz, gratificação pessoal e sentir que está compartilhando o seu conhecimento. Já aspectos como falta de infraestrutura, ter que assumir atividades burocráticas e trabalhar sob pressão são alguns dos motivos principais de sofrimento no trabalho docente. Para Mendes (1999) como resultados do desgaste do trabalho, os docentes acabam desenvolvendo alguns adoecimentos psíquicos como *Burnout* e estresse.

Na tentativa de manter sua saúde intacta, mesmo que de forma inconsciente, o docente acaba adotando mecanismos de defesa contra os problemas advindos de sua atividade profissional. O objetivo, então, desse artigo foi levantar, na literatura brasileira disponível os principais fatores de sofrimento no trabalho docente, seus respectivos adoecimentos psíquicos e quais são as principais estratégias de defesas psíquicas elaboradas pelos docentes. Para a realização do estudo foi utilizado uma pesquisa qualitativa por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1997) de artigos publicados em eventos e periódicos da Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração (ANPAD).

Para a realização deste trabalho nas próximas seções teremos a fundamentação teórica, seguida pela metodologia e pela análise de dados e, por fim, pelas considerações finais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A psicodinâmica do trabalho é uma abordagem científica criada por Christophe Dejours que teve como ponto de partida os estudos sobre psicopatologia do trabalho. O estudo da psicodinâmica do trabalho procura compreender as relações que existem entre o trabalho e aspectos que afetam a vida do indivíduo que se originam deste trabalho como doenças psíquicas, fatores de prazer e sofrimento, e também mecanismos de defesas que são desenvolvidos pelo indivíduo como forma de amenizar os sofrimentos gerados pelo trabalho (DEJOURS, 1994). Segundo Dário et al. (2018, p. 2) “as pesquisas da abordagem da psicodinâmica do trabalho buscam compreender as vivências de prazer e sofrimento relacionadas ao trabalho e a maneira como o trabalhador lida com estas vivências”, já para Cupertino e Garcia (2012, p. 2) “tal abordagem parte da análise do conflito entre a organização do trabalho e o trabalhador, para esclarecer quais processos são mobilizados pelo homem para garantir a sua saúde”. Como vimos há diferentes formas com que os autores conceituam a psicodinâmica do trabalho, mas para este artigo iremos utilizar o conceito dado por Dejours.

Segundo Dejours (2008 apud VILELA; GARCIA; VIEIRA, 2011, p. 3):

A psicodinâmica do trabalho abriu caminho para perspectivas mais amplas, que não abordam apenas o sofrimento, mas também o prazer no trabalho; não mais somente o homem, mas também o trabalho; não mais somente a organização do trabalho, mas também as situações de trabalho nos detalhes de sua dinâmica interna.

O estudo da Psicodinâmica do Trabalho se originou a partir de estudos feitos sobre a Psicopatologia do Trabalho. Na psicopatologia do trabalho o objeto de estudo era compreender como o trabalho poderia levar o indivíduo a desenvolver doenças mentais. Segundo Roik e Pilatti (2009, p. 3) a psicopatologia do trabalho tem como “objeto específico a análise clínica e teórica da patologia mental devida ao trabalho.” Alguns autores que trabalharam sobre este aspecto foram Louis Le Guillant que foi quem fundou a disciplina Psicopatologia do Trabalho e Paul Sivadon. Mas feito este estudo, acabou não sendo possível identificar quais doenças mentais poderiam se originar do trabalho. De acordo com Dejours (1999) numerosos pesquisadores concluíram que o trabalho não acarretava efeitos deletérios a saúde mental dos trabalhadores. Assim, Dejours entra com seus estudos a partir de 1980, tendo como o primeiro livro a ser lançado o título, *Trabalho: Desgaste Mental – Um Ensaio de Psicopatologia do Trabalho*, que posteriormente foi lançado no Brasil como *Loucura do Trabalho: Estudo de Psicopatologia do Trabalho*. Em 1992 propôs a mudança do nome de psicopatologia do trabalho para psicodinâmica do trabalho. E em 1993 lançou uma versão ampliada de seu primeiro livro que continha um adendo com o título, *Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. De acordo com os pensamentos de Nassif (2005, p. 83),

O objeto de estudo dessa última é o sofrimento e o prazer no trabalho, sendo seu grande desafio a compreensão da normalidade e não da doença mental no trabalho, ou seja, a compreensão das estratégias defensivas individuais e coletivas que permitem aos trabalhadores evitar as doenças e preservar o equilíbrio psíquico.

As vivências do trabalho acabam trazendo fatores que fazem com que se tenha prazer e sofrimento no trabalho. Segundo Martins e Honório, (2012, p.1) “vivências de prazer-sofrimento se inscrevem na relação subjetiva do trabalhador com a sua atividade profissional”. De acordo com Althusser (1994, p. 19, apud Dario, et al. 2018, p. 2),

O trabalho possibilita ao indivíduo exercer sua potencialidade criativa, desde que as condições ambientais e profissionais sejam facilitadoras, levando-o à plena realização, do contrário, o trabalho que pareça sem sentido, tende a levar o indivíduo à frustração.

Assim, podem ser citados alguns fatores de prazer e sofrimento que são inerentes a atividade docente. Como fatores de prazer podem citar a realização profissional, o reconhecimento vindo dos alunos e a liberdade de expressão. Já fatores de sofrimento podem ser originados da organização do trabalho, das relações socioprofissionais e disputas entre os colegas de trabalho.

Originados do sofrimento no trabalho, o docente pode desenvolver adoecimentos psíquicos que também podem ser chamados de adoecimento mental. (MORAIS; LEÃO, 2017). Segundo Dário et al. (2018) a carreira docente acaba sendo uma das mais estressantes, pois no ambiente acadêmico existem cobranças exageradas, controle de tempo, disputas e o surgimento de novas inovações tecnológicas e de novas áreas de estudo de maneira constante. Com isso, alguns adoecimentos psíquicos recorrentes são a síndrome do *Burnout*, a ansiedade e o estresse.

Deste modo, é comum que os trabalhadores acabem desenvolvendo mecanismos de defesa para lidar com os sofrimentos que surgem no ambiente de trabalho de forma que os ajudem a manter sua saúde física e mental. Ana Freud (1978) concebeu e definiu algumas estratégias de defesas e que são:

Repressão: A repressão é o processo pelo qual um impulso ou ideia inaceitável vai para o inconsciente. O indivíduo nega essas ideias, pensamentos e memórias para mantê-los apenas no seu inconsciente.

Regressão: Um retorno a formas anteriores do funcionamento psíquico, a regressão pode ser compreendida dentro do marco de uma psicologia evolutiva com um passo atrás ao desenvolvimento.

Formação reativa: É definida como o processo pelo qual um impulso ou desejo inaceitável é controlado por uma exageração de tendência oposta.

Anulação: é um mecanismo de defesa que se compreende como o processo pelo qual a pessoa se comporta como se uma ideia ou ação anterior considerada errada não existiu ou pode ser anulada instantaneamente.

Introjeção: estratégias na qual a pessoa coloca dentro de si traços, características ou sentimentos que são atribuídos a outro. Nesse mecanismo de defesa, as ameaças do exterior são internalizadas com o objetivo de tentar controlar seu efeito na nossa estabilidade mental.

Projeção: Nesse mecanismo de defesa, características, sentimentos e traços físicos e da personalidade considerados ruins ou insatisfatórios por nós mesmos são projetados em outros. Com isso, o problema que acreditamos ter são transferidos para outras pessoas fazendo com que não precisemos mudá-lo nós mesmos.

Sublimação: A sublimação é o processo pelo qual um instinto, de composição sexual ou agressiva, é derivado a um fim diferente. Quando um indivíduo sublima um instinto, substitui sua motivação e a dirige a uma atividade mais aceita socialmente.

Isolamento: O isolamento é o processo no qual a pessoa isola um pensamento ou sentimento de um evento, rompendo assim suas conexões com o resto das suas vivências e evitando, por tanto, que o ato faça parte da sua experiência significativa.

Deslocamento: O deslocamento é o mecanismo de defesa do ego pelo qual a mente inconsciente dirige as emoções que foram produzidas devido a uma certa circunstância a uma outra situação, pessoa ou objeto.

Racionalização: processo pelo qual uma pessoa tende a justificar ou racionalizar uma situação de maneira que seja vista como aceitável de um ponto de vista moral.

De acordo com Léda (2009) as estratégias que são utilizadas e construídas por um grupo de pessoas como forma de lidar com as adversidades do local em que se trabalha se denomina estratégias defensivas, já as estratégias que são construídas individualmente são conhecidas como mecanismos de defesa. Em alguns trabalhos desenvolvidos sobre o trabalho docente, é possível identificar estes mecanismos.

Perez (2012) em seu estudo detectou que a negação do sofrimento no trabalho é um mecanismo presente.

METODOLOGIA

A pesquisa foi do tipo qualitativa que segundo Cooper e Schindler (2011) essas estratégias possuem ferramentas interpretativas que procuram descrever, decodificar, traduzir e entender fenômenos que ocorrem na sociedade. Foi utilizado o método de Análise de Conteúdo que, segundo Mozzato e Grzybovski (2011) se trata de um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que tem como objetivo ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados coletados. Para Bardin (1977, p.32) a análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A análise de conteúdo de acordo com Godoy (1995) consiste em três etapas: a primeira é a pré-análise dos documentos, a segunda é a exploração para por fim chegar à análise do conteúdo em si. O material examinado foram as publicações nos eventos e periódicos do Encontro Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração (EnANPAD), sendo considerados como descritores: “psicodinâmica do trabalho docente”, “adoecimento psíquico docente” e “mecanismos de defesa de docente”. Além disso foi investigado algumas publicações de relevância, em outros sites de busca de forma a fundamentar o tema. A base de

dado *Scielo* também foi utilizada para fazer o levantamento destes documentos, assim como também o *Google Scholar* e o próprio Google.

Os dados foram, por fim, analisados e estruturados quadros comparativos, visando responder ao objetivo da pesquisa.

ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram apresentados de acordo com os três construtos pesquisados: prazer e sofrimento no trabalho docente, principais adoecimentos psíquicos e sobre os principais mecanismos de defesa.

Em relação aos fatores de prazer e sofrimento, os autores Martins e Honório (2012) citando Álvaro-Estramiana e Paez (1996) explicam que o prazer no trabalho ocorre com a percepção do trabalhador sobre valorização do trabalho, reconhecimento pessoal, autonomia, expectativas de crescimento profissional, suporte para execução de tarefas, dentre outras, e que quando não são alcançados esses aspectos surgem os sofrimentos no trabalho. Também é possível dizer que “o trabalho possibilita ao indivíduo exercer sua potencialidade criativa, desde que as condições ambientais e profissionais sejam facilitadoras, levando-o à plena realização, do contrário, o trabalho que pareça sem sentido, tende a levar o indivíduo à frustração”. (ALTHUSSER, 1994, p. 19).

Para Dejours, Abdoucheli e Jayet (1994) apud Cupertino e Garcia (2012), a relação homem-organização é onde se origina a carga psíquica do trabalho fazendo com que o sofrimento apareça por não ser mais possível rearranjar o trabalho, levando o indivíduo a usar o máximo de sua capacidade intelectual, psicoafetiva, de aprendizagem e de adaptação. Já para Mendes (1999), respeito, cooperação e solidariedade ajudam a superar o sofrimento ocasionado no trabalho pela natureza da tarefa desempenhada, trazendo a vivência de prazer. Essas situações apresentadas pelos diferentes autores estão resumidas no Quadro 1.

Quadro 1 – Análise de Conteúdo sobre Prazer e Sofrimento no Trabalho

Autor	Objetivo	Método	Resultados
Martins e Honório (2012)	Analisou a percepção de docentes de uma Instituição de Ensino Superior privada de Belo Horizonte sobre a vivência de prazer e sofrimento no trabalho.	Estudo de caso descritivo de caráter quantitativo e qualitativo, mediante a utilização de diferentes técnicas de coleta de dados: questionário, entrevistas e documentos.	Realização profissional foi o fator de prazer no trabalho mais relevante. Esgotamento profissional, de outro lado, destacou-se como o fator de sofrimento no trabalho mais crítico.

Cupertino e Garcia (2012)	Analisou as percepções de professores de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) mineira localizada em Belo Horizonte em relação às vivências de prazer e sofrimento no trabalho.	Pesquisa descritiva, qualitativa, com base em um estudo de caso. Foram realizadas oito entrevistas semiestruturadas.	Pelas análises efetuadas, pôde-se observar que prazer e sofrimento no trabalho coexistem no ambiente laboral dos professores e não são excluídos.
Isboli et al.,(2017)	O artigo buscou interpretar a relação de sofrimento e prazer para docentes que lecionam há mais e menos, em uma instituição privada de ensino superior de Maringá/PR.	Foi realizado por meio de onze entrevistas guiadas por um roteiro semiestruturado, bem como observação participante na sala dos professores da mesma instituição. Com isso, optou-se pela utilização da análise de conteúdo (AC) categorial.	Fatores de sofrimento: falta de reconhecimento social; políticas de recursos humanos; rotina; alunos; burocracias. Fatores de prazer: sala de aula; ambiente; reconhecimento social; e rotina. Ambiente e o trabalho como docente.
Menezes, Nepomuceno e Santos (2011)	A pesquisa teve como objetivo compreender os sentidos que um grupo de professores de uma universidade pública federal, localizada no semiárido brasileiro, atribui ao seu trabalho, em termos de flexibilidade.	Pesquisa qualitativa, com entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados.	Fatores de prazer: contato humano; lugar-independência-ação-conhecimento; flexibilidade de horário. Fatores de sofrimento: divergências nos relacionamentos; burocracia; trabalho onipresente.
Fróta e Teodósio (2012)	Esse artigo analisa os processos de sofrimento no trabalho de professores universitários e as estratégias desenvolvidas para lidar com essa realidade.	Para tanto, foram pesquisados 21 professores do curso de Administração de uma IES privada.	Fontes de sofrimento: aumento da carga de trabalho, precarização das condições de trabalho, mercantilização do ensino, aumento do número de IES, maior ênfase no resultado econômico e dificuldade do professor se manter atualizado.
Vilela, Garcia e Vieira (2011)	Teve por objetivo analisar as percepções de prazer-sofrimento dos docentes no exercício da profissão.	Estudo de caso de caráter quantitativo e qualitativo, com 9 entrevistas realizadas e 52 questionários respondidos.	Fatores de prazer: orgulho pelo que fazem identificação com as tarefas e liberdade para executar o trabalho; liberdade para negociar com a chefia. Fatores de sofrimento: falta de valorização e reconhecimento..
Mendes et al., (2006)	Este trabalho teve como objetivo verificar o significado e o sofrimento no trabalho do professor universitário da área de Ciências Exatas da Universidade Estadual de Maringá (UEM).	Segue as propostas de Dejours para estudos que evidenciam questões atreladas à psicopatologia do trabalho, como o sofrimento e o significado. Pesquisa realizada com 6 professores.	Os resultados mostram que apesar do trabalho do professor permitir uma “satisfação sublimatória”, por utilizar tanto as faculdades intelectuais quanto o planejamento e execução do trabalho, também possibilita o desprazer e o sofrimento, muitas vezes relacionados com a instituição e com a impossibilidade de mudanças.

Pena e Remoaldo (2019)	Teve como objetivos analisar os sintomas biopsicossociais e os sentimentos de prazer/ou de sofrimento relacionados com o trabalho docente.	Foi utilizada a metodologia quantitativa, que teve por base a aplicação de um questionário e duas escalas a 56 docentes da UOR.	Fatores de prazer: a identificação com as tarefas, a liberdade para falar no trabalho e a solidariedade entre colegas. Fatores de sofrimento: estresse, o desgaste, os sentimentos de insatisfação, de injustiça, de indignação e esgotamento emocional.
Hoffmann et al., (2019)	O objetivo do estudo é comparar as vivências de prazer e de sofrimento entre docentes de uma IES brasileira e outra portuguesa.	Estudo de caso explanatório, de abordagem quantitativa. Como instrumento de coleta de dados, foi utilizado o Inventário sobre Trabalho e Riscos de Adoecimento (ITRA). Foram obtidas 326 respostas (sendo 251 de participantes brasileiros e 75, portugueses).	Realidade mais favorável aos respondentes da IES brasileira, enquanto a análise de cluster identificou a predominância de percepções semelhantes a respeito das vivências de prazer e de sofrimento. Esses resultados transcendem os contextos locais e podem referir-se à categoria profissional relacionada à docência no âmbito universitário.
Ferreira et al., 2009	Tem como objetivo identificar os aspectos geradores de prazer e de sofrimento no processo de trabalho do enfermeiro docente.	Estudo exploratório, descritivo e qualitativo.	Os resultados da investigação apontam para as relações ambíguas presentes no processo de trabalho dos docentes, expressando sentimentos de prazer e sofrimento decorrentes dessa prática.

Fonte: Dados da pesquisa

Ao analisar os fatores de prazer e sofrimento do trabalho que surgem nos resultados das pesquisas, podemos perceber que há uma grande variedade de aspectos que levam a um sentimento positivo ou negativo do trabalho docente. Observando os dados recolhidos sobre universidade privada, temos como fator de prazer no trabalho: realização profissional; sala de aula; ambiente; reconhecimento social; rotina; satisfação com a instituição; identificação com tarefas; liberdade para

falar no trabalho; solidariedade entre os colegas. Como fator de sofrimento pode notar: esgotamento profissional; precarização no trabalho; falta de reconhecimento social; política de recursos humanos; rotina; alunos; burocracias; aumento da carga de trabalho; mercantilização do ensino; maior ênfase em resultados econômicos; e dificuldade dos docentes em se manterem atualizados.

Analisando agora os dados dos artigos sobre as faculdades públicas temos como fator de prazer: contato humano; lugar-independência-ação-conhecimento; flexibilidade de horário; orgulho pelo que fazem; identificação com as tarefas; liberdade para executar o trabalho; liberdade para negociar com a chefia; utilizar as faculdades intelectuais. Como sofrimentos têm:

divergências no relacionamento com colegas; burocracia; trabalho onipresente; falta de valorização e reconhecimento; problemas com a instituição; e impossibilidade de mudanças. Também vemos como resultado de dois artigos (um sobre universidade pública e outro sobre universidade privada) a discussão sobre a dualidade do prazer e sofrimento no trabalho docente, pois certos fatores podem causar os dois sentimentos ao mesmo tempo. Um fator que chama a atenção ao analisar os resultados é o de que no artigo de Hoffmann (2019), ao comparar instituições públicas de diferentes países (Brasil e Portugal), nota-se que há aspectos semelhantes a respeito das vivências de prazer e sofrimento no trabalho docente, podendo mostrar que esses aspectos podem se referir à categoria profissional relacionada à docência no âmbito universitário.

De acordo com Simões e Sena (2015), a profissão docente que antes era vista como uma profissão vocacional que gerava grande satisfação pessoal foi dando lugar a uma profissão tecnoburocrática e que tem grande potencial de adoecimento. Assim, cada vez mais é possível identificar como resultado dos sofrimentos causados pela atividade docente, os adoecimentos psíquicos. Segundo Carlotto (2011), a atividade docente é considerada uma das mais estressantes pela Organização Internacional do Trabalho. E quando o estresse se manifesta de maneira crônica pode se tornar um grande causador de transtornos mentais (NOGUEIRA; PEREIRA; TELES, 2020). Isso se explica de acordo com Dejours (1994 apud Lima e Lima-Filho, 2009), pois quando o trabalho ao mesmo tempo traz tensão e desprazer gera-se um aumento de carga psíquica não tendo possibilidade de aliviar esta carga pelas vias psíquicas, surgindo assim o sofrimento e a patologia, de acordo com a psicodinâmica do trabalho. Assim, esses adoecimentos são encontrados presentes em alguns artigos que tratam sobre a temática e alguns deles são apontados abaixo no quadro 2 denominado Análise de Conteúdo sobre Adoecimento Psíquico.

Quadro 2 – Análise de Conteúdo sobre Adoecimento Psíquico

Autor	Objetivo	Método	Resultados
Simões e Sena (2015)	Este trabalho tem como objetivo diagnosticar se há indícios da síndrome de <i>Burnout</i> entre os professores de uma Instituição Federal de Ensino Superior e identificar qual o nível da síndrome nos docentes que participaram da pesquisa.	Para tal, utilizou-se de métodos qualitativos e quantitativos por meio de dois instrumentos de pesquisa: (1) Questionário Sócio-Funcional e o (2) Maslach <i>Burnout</i> Inventory ‘educators Survey-ES’.	Verificou-se que nenhum dos professores que participaram da pesquisa foi “diagnosticado” com a síndrome, entretanto foram encontrados vestígios que podem levar a ela, caso não lhes sejam dadas a devida atenção.

Nogueira, Pereira e Teles (2020)	Objetivou descrever e explicar manifestações de estresse ocupacional em docentes que atuam em instituição de ensino federal no Brasil.	Pesquisa descritiva, explicativa, e quantitativa. A população pesquisada envolveu 883 professores, com amostra calculada de 279 sujeitos.	Sintomas psíquicos prevalentes identificados foram ansiedade, angústia e nervosismo.
Nogueira (2019)	O objetivo deste estudo foi descrever as manifestações de estresse ocupacional em docentes que atuam em uma instituição de ensino federal.	O estudo se ancorou no modelo de explicação do estresse ocupacional (MTEG). Estudo descritivo e explicativo, de abordagem quantitativa, por meio de estudo de caso.	De acordo com a pesquisa os sintomas psíquicos prevalentes foram: ansiedade, angústia, nervosismo, irritabilidade, depressão, ímpetos de raiva e perda e/ou oscilação de humor.
Fernandes e Marques (2016)	O objetivo deste estudo foi analisar e descrever os níveis de estresse ocupacional e suas manifestações na percepção de docentes de uma instituição federal de ensino superior de Minas Gerais.	Trata-se de um estudo descritivo e quantitativo. Utilizou-se o questionário aderente ao Modelo Teórico de Explicação do Estresse Ocupacional (MTEG), para o estudo com docentes.	Os principais sintomas psíquicos identificados foram: nervosismo, ansiedade e angústia.
Santos, Pereira e Soares (2015)	Este artigo teve por objetivo identificar e analisar os níveis de estresse, os sintomas prevalentes e as fontes de tensão no trabalho dos docentes de uma Instituição Federal de Ensino Superior do Estado de Minas Gerais.	Investigação empírica de natureza descritiva de abordagem quantitativa. Ancorou-se no Modelo Teórico Explicativo do Estresse Ocupacional – MTEG.	Os principais sintomas identificados foram: fadiga, ansiedade, insônia.
Frota e Teodósio (2012)	Esse artigo analisa os processos de sofrimento no trabalho de professores universitários e as estratégias desenvolvidas para lidar com essa realidade.	Foram pesquisados 21 professores do curso de Administração de uma IES privada.	A doença psíquica citada encontrada na realização da pesquisa foi a depressão.
Baião e Cunha (2013)	Teve como objetivo descrever as doenças e disfunções ocupacionais mais comuns no meio docente.	As bases de dados utilizadas foram Scielo, Lilacs e Pubmed. Os artigos selecionados de interesse são em idiomas inglês e português. Foram utilizados 30 artigos publicados entre 2000 e 2012.	Os distúrbios psicológicos encontrados na pesquisa são: <i>Burnout</i> , exaustão emocional, e depressão.
Cortz (2017)	O objetivo foi analisar publicações da Biblioteca Virtual de Saúde em Psicologia (BVS-Psi) dos últimos 14 anos (2003-2016) relacionadas à saúde no trabalho docente.	Pesquisa qualitativa que resultou em 69 artigos analisados.	Aparecem como adoecimentos psíquicos: exaustão emocional, nervosismo, insônia e síndrome de <i>Burnout</i> .

Martins e Honório (2012)	Este estudo analisa a percepção de docentes de uma Instituição de Ensino Superior privada de Belo Horizonte sobre a vivência de prazer e sofrimento no trabalho.	Realizou-se um estudo de caso descritivo de caráter quantitativo e qualitativo, mediante a utilização de diferentes técnicas de coleta de dados: questionário, entrevistas e documentos.	Não foram encontrados dados sobre adoecimento psíquico.
Cupertino e Garcia (2012)	Este estudo tem por objetivo analisar as percepções de professores de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) mineira localizada em Belo Horizonte em relação às vivências de prazer e sofrimento no trabalho.	Pesquisa descritiva e qualitativa, com base em um estudo de caso.	Não foram encontrados dados sobre adoecimento psíquico.

Fonte: Dados da pesquisa

Foram utilizados dez artigos para fazer o levantamento sobre os adoecimentos psíquicos que podem vir a ocorrer com o docente. Dos dez artigos encontrados, oito apresentaram que as doenças que podem acometer o docente são: ansiedade, nervosismo, angústia, depressão e síndrome de *Burnout* como as que mais apareceram. Outras que também foram identificadas foram a irritabilidade, ímpetos deraiva, perda ou oscilação de humor, fadiga, insônia e exaustão emocional. Dois dos artigos selecionados acabaram não apresentando dados sobre a incidência de adoecimento psíquico nos docentes.

Para Dejours (1994 apud Fleury, 2013), o trabalhador tem como objetivo modificar, transformar ou minimizar a sua visão da realidade em que está que o faz sofrer através de mecanismos de defesa coletivos. Complementando esse pensamento Dejours (1990 apud Perez, 2012), explica que essas defesas levam os trabalhadores a suavizar a percepção da realidade vivenciada produtora de sofrimento trazendo transformações, e modificações. Como já falado as estratégias também podem ser de caráter individual.

Segundo Léda (2009, p. 87) essas estratégias defensivas também podem ser construídas individualmente, e são recursos que o trabalhador lança mão quando a atividade que desenvolve é de caráter mais isolado. Alguns exemplos de mecanismo de defesa segundo Oliveira (2006) são a excessiva submissão, a resistência a todos os tipos de mudança, as psicossomatizações, o baixo índice de envolvimento com o trabalho, e a perda de consciência dos problemas enfrentados no trabalho. Outro mecanismo de defesa utilizado é o da racionalização, segundo Cupertino (2012) ao utilizar esse mecanismo o trabalhador permanece imóvel em relação a sua situação, pois não leva a tomada de consciência, a mobilização, e a organização para que se promovam mudanças reais no trabalho. No quadro 3, é possível identificar outros mecanismos de defesa utilizados.

Quadro 3 – Análise de Conteúdo sobre Mecanismos de Defesa

Autor	Objetivo	Método	Resultados
Léda (2009)	Foi analisado os modos de organização do trabalho no campo educacional, e suas repercussões na educação superior.	O referencial teórico- metodológico assenta-se nas teorizações marxianas e marxistas, portanto, na articulação com a pesquisa empírica. Utiliza-se, também a Teoria Social do Discurso, elaborada por Norman Fairclough.	As estratégias que foram identificadas são: a negação, em que não se admite o sofrimento causado pelas condições de trabalho; uso de recursos para a voz como pastilhas e líquido para aliviar dores na garganta ocasionados pela fala excessiva e necessitar falar em tom alto; e a adaptação, que seria se adaptar as adversidades por não ter outra opção.
Perez (2012)	Esta pesquisa propõe-se a investigar temáticas referentes à saúde mental o trabalho de docentes universitários, especificamente relacionadas às vivências de prazer e sofrimento no trabalho de professores universitários em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas.	Método qualitativo, com a realização de entrevistas individuais semi-estruturadas com dezoito professores universitários de IES privadas. Análise dos resultados desenvolvida a partir dos Pressupostos da Psicodinâmica do Trabalho..	Mecanismos de defesa encontrados: passividade e a não implicação; dissociação efetiva em relação a instituição; auto responsabilização; isolamento; intelectualização; fuga; racionalização e negação.
Fleury (2013)	Analisar, com base em categorias de análise da clínica psicodinâmica do trabalho, as vivências dos docentes da Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Goiás (UFG) em relação ao seu trabalho na instituição de ensino superior (IES).	Análise documental, entrevistas individuais, validação dos dados por meio de sessões coletivas com professores.	As estratégias utilizadas pelos docentes foram o individualismo e o isolamento.
Vilela, Garcia e Vieira (2013)	Analisa as percepções dos professores do curso de pedagogia de uma instituição de ensino superior pública em relação ao prazer- sofrimento no trabalho docente.	Estudo por meio de coleta e análise de dados quantitativa e qualitativa. Utilizou a Escala de Indicadores de Prazer-sofrimento no trabalho (EIPST), aplicada a 52 professores.	Estratégias de defesa encontradas: compensação, em que os docentes procuram maximizar as vivências de prazer; racionalização; negação do sofrimento; e a terapia.
Batista (2014)	Seu objetivo é verificar as vivências de prazer e sofrimento dos professores do ensino superior privado.	Pesquisa qualitativa, sendo que os dados colhidos, mediante entrevistas com seis docentes, foram submetidos à análise de conteúdo.	As estratégias de defesa identificadas foram: compensação, racionalização e negação.

Souto (2013)	Esta pesquisa teve como objetivo descrever a dimensão laboral dos docentes de programas de pós-graduação stricto sensu em Instituição de Ensino Superior Pública.	Estudo exploratório descritivo, de natureza qualitativa, realizado com 06 docentes universitários.	Foi identificado como defesa a negação do sofrimento.
Menezes (2014)	Objetiva compreender as mudanças no cenário do trabalho docente do ensino superior privado em uma unidade de ensino na cidade de Salvador, em um contexto de internacionalização da educação e precarização do trabalho docente.	O método adotado foi o Materialismo Histórico Dialético.	As estratégias defensivas encontradas são: negação do sofrimento; pedido de demissão e a servidão, que ocorre quando o docente quer demonstrar que está adaptado e integrado na organização.
Rocha (2014)	Buscou analisar os desafios da expansão da educação profissional e suas repercussões no trabalho e na saúde dos docentes do Instituto Federal do Maranhão.	Pesquisa realizada por meio de entrevistas, com referencial teórico sobre psicodinâmica do trabalho.	Como estratégia defensiva temos o companheirismo entre os colegas de trabalho e também o isolamento.
Siqueira (2015)	Neste estudo analisamos a relação trabalho/saúde mental dos professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE – Campus Recife.	Foi realizada uma pesquisa bibliográfica e Entrevistas semiestruturadas com sete professores do IFPE – Campus Recife.	Foi identificado como estratégias de defesa a busca ao departamento médico da instituição e a procura por atividades como psicoterapia, meditação, ioga, aula de dança, o uso de medicação, e o convívio com família.
Silva (2016)	O objetivo desta pesquisa foi compreender a configuração do assédio moral e suas implicações no trabalho dos professores de uma instituição pública de ensino superior de Manaus.	Pesquisa qualitativa com base na Psicodinâmica do Trabalho. O método utilizado foi a Clínica do Trabalho e da ação.	As estratégias identificadas foram a estratégia de negação, e a culpabilização.

Fonte: Dados da pesquisa

Ao fazer a análise dos dados dos artigos apresentados no quadro 3 é possível identificar a ocorrência de diferentes mecanismos de defesa utilizados pelos docentes. O mecanismo que apareceu por mais vezes sendo citado foi a negação, que consiste em não admitir os sofrimentos originados da condição de trabalho; depois vem o isolamento, que é a atitude de se afastar de colegas de trabalho para evitar falar sobre os problemas da instituição; a racionalização, que consiste na procura de explicações pelo docente para as ações que são desempenhadas no trabalho justificando a sua permanência; a desistência, que é o ato de realmente sair da instituição por não estar satisfeito com as condições de trabalho; e por fim a compensação, que consiste em maximizar as vivências de prazer quando elas ocorrem.

Os outros mecanismos apontados foram citados somente uma vez, alguns deles são: adaptação ao ambiente de trabalho; dissociação afetiva em relação a instituição; intelectualização, em que o docente se dedica somente a estudos e atividades relacionadas a docência; fuga, que é quando o docente opta por participar de atividades fora da universidade, como congressos e busca de qualificação; relacionamento com os colegas; relacionamento com os alunos e etc. No último artigo apresentado, aparece também o mecanismo de culpabilização, que ocorreu em um caso de assédio moral, em que a vítima se culpabiliza pelo assédio sofrido como uma forma de se proteger da agressão sofrida.

Em síntese, a análise dos fatores de prazer e sofrimento, adoecimento psíquico e mecanismos de defesa revelou que os principais fatores de prazer foram: a realização profissional; o reconhecimento social; a satisfação com a instituição; a identificação com tarefas; a solidariedade entre os colegas; a liberdade para executar o trabalho; a liberdade para negociar com a chefia e o fato de utilizarem as faculdades intelectuais. Os principais fatores de sofrimentos apontados: esgotamento profissional; precarização no trabalho; falta de reconhecimento social; falta de uma política de recursos humanos; a burocracia e a rotina; o aumento da carga de trabalho; a mercantilização do ensino; a maior ênfase em resultados econômicos, a dificuldade dos docentes em se manterem atualizados e as divergências no relacionamento com colegas. Sobre os adoecimentos psíquicos destacaram-se a ansiedade, o nervosismo,

a angústia, a depressão e a síndrome de *Burnout*. Para lidar com esses adoecimentos os mecanismos de defesa mais utilizados foram a negação; o isolamento; a racionalização; a desistência e a compensação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do artigo foi levantar na literatura, quais são os principais adoecimentos psíquicos e quais as principais estratégias de defesa utilizadas pelos docentes universitários para amenizar tais adoecimentos. O objetivo foi alcançado, pois no levantamento feito dos artigos foi possível identificar os principais adoecimentos psíquicos que acometem os docentes e quais as principais estratégias de defesa que são utilizadas como um escudo por eles para amenizar esses sofrimentos, fazendo com que consigam suportar as adversidades da profissão.

Assim, foi possível identificar que os fatores de prazer e sofrimento na carreira docente podem surgir de variadas maneiras. Fatores de prazer podem estar ligados a realização profissional, sala de aula, ambiente, reconhecimento social, rotina, satisfação com a instituição,

identificação com tarefas, solidariedade entre os colegas, contato humano, lugar-independência-ação-conhecimento, flexibilidade de horário, orgulho pelo que fazem, liberdade para executar o trabalho, liberdade para negociar com a chefia, e utilizar as faculdades intelectuais. Já os fatores de sofrimento estão ligados ao esgotamento profissional, precarização no trabalho, falta de reconhecimento social, política de recursos humanos, rotina, alunos, burocracias, aumento da carga de trabalho, mercantilização do ensino, maior ênfase em resultados econômicos, e dificuldade dos docentes em se manterem atualizados divergências no relacionamento com colegas, burocracia, trabalho onipresente, problemas com a instituição e impossibilidade de mudanças. Os adoecimentos psíquicos mais presentes são a ansiedade, o nervosismo, a angústia, a depressão e a síndrome de *Burnout*. E por fim os mecanismos de defesa que mais presentes foram a negação, o isolamento, a racionalização, a desistência e a compensação.

Por meio destes resultados é possível compreender como a carreira docente tem vários aspectos que de formas diferentes podem atingir a saúde mental deste trabalhador. É possível entender como ocorre esse processo de adoecimento, e como mesmo que inconscientemente são procurados meios de amenizar esse sofrimento. Desta forma é possível que professores e gestores, ao compreenderem esses fatores, consigam criar estratégias que minimizem os efeitos causados em sua saúde, trazendo uma elevação de seu bem-estar.

O artigo apresenta, entretanto, algumas limitações em relação ao método. O primeiro é que se trata de um estudo apenas qualitativo, devendo, portanto, serem realizadas investigações mais aprofundadas de forma a levantar e explicar melhor os mecanismos de defesa apontados na pesquisa. Outra limitação é em relação à amostragem que foi feita em apenas uma fonte de dados, sugerindo a busca em outras plataformas e fontes, como por exemplo, periódicos de maior impacto na área de administração. Por fim, espera-se que os resultados instiguem a futuros investigadores e que possa contribuir para uma melhor gestão e melhor clima de trabalho para os docentes.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. Concepções sobre o trabalho. In: KANAANE, R. **Comportamento humano nas organizações: o homem rumo ao século XXI**. São Paulo: Atlas, 1994.

BAIÃO, L. P. M.; CUNHA, R. G. Doenças e/ou disfunções ocupacionais no meio docente: uma revisão de literatura. **Revista Formação@Docente**, Belo Horizonte, v.5, n. 1, p. 6-21, 2013.

BATISTA, M. B. **Percepções sobre o prazer e sofrimento no trabalho docente: estudos em duas Instituições de Ensino Superior na Cidade de São Paulo**. 2014. Dissertação (Mestrado

em Administração) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

CARLOTTO, M. S. Síndrome de *Burnout* em Professores: Prevalência e Fatores Associados. **Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília**, v. 27, n. 4, p. 403-410, 2011. COOPER, D. R.; SCHINDLER, P.S. **Métodos de Pesquisa em Administração**. 10.ed. Porto Alegre: Bookman, 2011.

CORTEZ, P. A.; SOUZA, M. V. R.; AMARAL, L. O.; SILVA, L. C. A. A saúde docente no trabalho: apontamentos a partir da literatura recente. **Cadernos Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 113-122, 2017.

CUPERTINO, V. **Prazer e Sofrimento na prática docente no ensino superior: estudo de caso em uma IFES mineira**. 2012. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Administração) - Faculdade Novos Horizontes, Belo Horizonte (MG), 2012.

CUPERTINO, V.; GARCIA, F. C. Prazer e sofrimento na prática docente no ensino superior: estudo de caso em uma IFES mineira. In: ENCONTRO DA ANPAD, 36., 2012. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2012. p. 1-16.

DÁRIO, V. C.; LOURENÇO, M. L.; KAI, F. O.; AVILA, L. K. M. Estratégias de Defesa e Vivências de Sofrimento no Trabalho: Um Estudo de Caso com Professores de Graduação em Instituições Federais de Ensino Superior. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 6., 2018. Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: ANPAD, 2018. p. 1-11.

FERNANDES, F. C.; MARQUES, A. L. O Estresse Ocupacional em Docentes de uma Instituição Federal de Ensino Superior do Estado de Minas Gerais. In: ENCONTRO DA ANPAD, 40., 2016. Costa do Sauípe. **Anais...** Costa do Sauípe: ANPAD, 2016. p.1-15.

FERREIRA, E. M.; FERNANDES, M. F. P.; PRADO, C.; BAPTISTA, P. C. P.;

FREITAS, G. F.; BONINI, B. B. Prazer e sofrimento no processo de trabalho do enfermeiro docente. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 43, n. 2, 1292-1296, 2009.

FLEURY, A. R. D. **O Trabalho e a docência em uma instituição de ensino superior pública: o caso dos professores de odontologia da Universidade Federal de Goiás**. 2013. Tese (Doutorado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

FROTA, G. B.; TEODÓSIO, A. S. S. PROFISSÃO DOCENTE, PROFISSÃO

DECENTE?: estratégias de professores frente ao sofrimento no trabalho em um ambiente de inovação pedagógica. In: ENCONTRO DA ANPAD, 36., 2012. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2012. p. 1-16.

FREUD, Anna. **O ego e os mecanismos de defesa**. Rio de Janeiro: BUP, 1978. GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas- RAE**, São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29, 1995.

HOFFMANN, C.; ZANINI, R. R.; MOURA, G. L.; MACHADO, B. P. Prazer e sofrimento no trabalho docente: Brasil e Portugal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-20, 2019.

ISBOLI, G. H. P.; SILVA, N. S. A. C.; TAVARES, J. M. W.; SILVA, F. R. Sofrimento e prazer para docentes em uma instituição privada de ensino superior. In: ENCONTRO DA ANPAD, 41., 2017. São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPAD, 2017. p. 1-15.

LÉDA, D. B. **Trabalho docente no ensino superior: análise das condições de saúde e de trabalho em instituições privadas do Estado do Maranhão**. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

LIMA, M. F. E. M.; LIMA-FILHO, D. O. Condições de trabalho e saúde do/a professor/a universitário/a. **Ciências & Cognição**, v. 14, n. 3, p. 62-82, 2009.

MARTINS, A. A. V.; HONÓRIO, L. C. Prazer e Sofrimento Docente em uma Instituição de Ensino Superior Privada. In: ENCONTRO DA ANPAD, 36., 2012. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2012. p. 1-16.

MENDES, A. M. B. **Valores e vivências de prazer-sofrimento no contexto organizacional**. 1999. Tese (Doutorado em Psicologia)- Universidade de Brasília, Brasília, 1999.

MENDES, L.; CHAVES, C. J. A.; SANTOS, M. C.; NETO, G. A. R. M. A Dialética

Prazer/Desprazer no Trabalho: Vivências de Significado e Sofrimento no Trabalho de Professor Universitário. In: ENCONTRO DA ANPAD, 30., 2006. Salvador. **Anais...** Salvador: ANPAD, 2006. p. 1-16.

MENEZES, A. M. **O Professor entre a luta e o luto – da paideia ao pandemônio: um estudo de caso sobre a precarização e o sofrimento psíquico do docente em uma instituição de ensino superior em Salvador**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

MENEZES, L. M.; NEPOMUCENO, L. H.; SANTOS, A. C. B. Os Sentidos do Trabalho para um Grupo de Professores de uma Universidade Pública: A Dialética Prazer- Sofrimento em Tempos de Flexibilidade. In: ENCONTRO DA ANPAD, 35., 2011. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2011. p. 1-17.

MORAIS, S. R. S.; LEÃO, G. D. B. Compreensões de adoecimento psíquico segundo educadora afastada do trabalho em Juazeiro-BA. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco-REVASF**, Petrolina, v. 7, n. 12, p.80-99, 2017.

MOZZATO A. R.; GRZYBOVSKI D. Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. **Revista de Administração Contemporânea-RAC**, Curitiba, v. 15, n. 4, p. 731-747, 2011.

Nassif, L. E. Origens e desenvolvimento da Psicopatologia do Trabalho na França (século XX): uma abordagem histórica. **Memorandum: Memória E História Em Psicologia**, v. 8, p. 79–87, 2015.

NOGUEIRA, F. A. L. O Estresse Ocupacional e os Dilemas dos Docentes. In: ENCONTRO DA ANPAD, 43., 2019. São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPAD, 2019. p.1-15.

NOGUEIRA, F. A. L.; PEREIRA, L. Z.; TELES, J. S. Manifestações de Estresse no Trabalho e o Dilema dos Docentes. In: ENCONTRO DA ANPAD, 44., 2020. Evento Online. **Anais...**

Evento Online: ANPAD, 2020. p. 1-16.

OLIVEIRA, E. S. G. O. Mal-estar docente como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas. **Revista Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 7, n.1, p. 27-41, 2006.

PENA, L.; REMOALDO, P. Psicodinâmica do Trabalho: um estudo sobre o prazer e o sofrimento no trabalho docente na Universidade Óscar Ribas. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 28, n. 4, p. 147-159, 2019.

PEREZ, K.V. **“Se eu tirar o trabalho, sobra um cantinho que a gente foi deixando ali”:** clínica da Psicodinâmica do Trabalho na atividade de docentes do ensino superior privado. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional)

– Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. ROCHA, L. F. S. **Estudo sobre os efeitos do processo de expansão da IFMA no trabalho e na saúde de seus docentes.** 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) –Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

ROIK, A.; PILATTI, L. A. Psicodinâmica do trabalho: uma perspectiva teórica. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 29., 2009. Salvador. **Anais...** Salvador: ABEPRO, 2009. p. 1-11.

SANTOS, A. Q.; PEREIRA, L. Z.; SOARES, M. C. G. Estresse Ocupacional: Um Olhar sobre os Docentes de uma Instituição Federal de Ensino Superior no Estado de Minas Gerais. In: ENCONTRO DA ANPAD, 39., 2015. Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ANPAD, 2015. p. 1-15.

SILVA, K. **Assédio moral e sofrimento no trabalho de professores universitários em Manaus.** 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidade do Amazonas, Manaus.

SIMÕES, J. A.; SENA, R. C. Processos de Ensino-Aprendizagem e a Síndrome de *Burnout*: Reflexões sobre o Adoecimento do Professor e suas Consequências Didáticas. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 5., 2015. Salvador. **Anais...** Salvador: ANPAD, 2015. p. 1-22.

SIQUEIRA, A. B. **Sofrimento, processos de adoecimento e prazer no trabalho: as estratégias desenvolvidas pelos docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco na (re)conquista da sua saúde.** 2015. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SOUTO, B. L. C. **A Dicotômica relação de prazer e sofrimento no trabalho do docente de pós graduação em universidade pública.** 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

VILELA, E. F.; GARCIA, F. C.; VIEIRA, A. Vivências de Prazer-Sofrimento no Trabalho do Professor Universitário: Estudo de Caso em uma Instituição Pública. In: ENCONTRO DA ANPAD, 35., 2011. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2011. p. 1-16.

VILELA, E. F.; GARCIA, F. C.; VIEIRA, A. Vivências de prazer-sofrimento no trabalho do professor universitário: estudo de caso em uma instituição pública. **Revista Eletrônica de**



Administração- (REAd), Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 517-540, 2013.

CAPÍTULO 8

O QUE PENSAM OS DISCENTES DE LETRAS ACERCA DO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Maria Aparecida Diniz Gomes
Diana Sampaio Braga

RESUMO

A inclusão é um dos principais desafios do cenário educacional, embora tenha ganhado forças nos últimos anos, seu avanço ainda é lento. O ambiente escolar abrange um público misto em sua diversidade e tem a obrigação de acolher e favorecer meios para que cada aluno com deficiência tenha condições favoráveis a seu desenvolvimento. Além dessas questões estruturais e pedagógicas é importante compreender as ideias e concepções que os futuros professores constroem sobre deficiência e como isso pode afetar o contexto escolar. O objetivo desse trabalho é analisar as representações sociais acerca da deficiência intelectual elaboradas por estudantes do último semestre do curso de Letras Espanhol da Universidade Estadual da Paraíba. Para esta realização foi utilizada a metodologia qualitativa com pesquisa de campo. A pesquisa foi realizada por meio de questionários com respostas abertas, tendo como embasamento teórico autores como Almeida (2004), Vigotski (1997), Silveira; Enumo; Rosa (2012), Relatório Mundial sobre Deficiência (2011), APA (2002). Foi possível perceber após a análise dos dados que a definição sobre deficiência intelectual está predominantemente ancorada no modelo biológico e que apesar dos discentes apresentarem uma atitude de concordância em relação ao processo de inclusão escolar, estes estabelecem uma série de condicionalidades para que a mesma seja de fato efetivada.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Desenvolvimento. Deficiência intelectual. Representação Social.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um movimento que vem rompendo com a tradição excludente a qual tentava enquadrar as pessoas com necessidades educativas especiais, aos padrões escolares, e os enxergava como responsáveis por sua deficiência. Na verdade, a educação inclusiva acredita e valoriza o potencial de cada um e busca auxiliar para que esses se desenvolvam de forma plena.

A aprendizagem escolar não é apenas um processo individual, mas um processo social que acontece nas interações do sujeito com o meio. Trabalhar com alunos com Deficiência intelectual é desafiante e é provavelmente um dos grupos que mais causa resistências nos professores, isso ocorre porque a escola ostenta objetivos tradicionais referentes a aquisição da leitura, escrita e cálculos. Os alunos com DI podem apresentar um desenvolvimento lento, o que leva os professores a nutrir baixa expectativa em relação ao seu desenvolvimento.

Além disso, ainda se propaga a crença que os sujeitos com DI demonstram comportamento agressivo. É preciso ter cautela com os estereótipos e procurar entender que cada indivíduo é único e apresenta características de personalidade própria com ou sem a deficiência. O papel da escola é adequar-se para receber o aluno, favorecendo os meios necessários para seu desenvolvimento, e o do professor é auxiliar nesse processo.

Nosso trabalho parte do seguinte questionamento: Qual a representação social da Deficiência Intelectual elaborada pelos discentes? O tema abordado torna-se relevante porque os significados atribuídos a um determinado fenômeno influencia na forma como as pessoas se comportam diante dele. Além disso, a deficiência intelectual foi eleita como objeto de estudo para enfatizar que as pessoas com DI têm condições de se desenvolverem dependendo do estímulo favorecido pelo ambiente em que estão inseridas.

Em conformidade com Vigotski (1997) busca-se tirar o foco das limitações causadas pela deficiência e depositar a atenção nas estratégias e no trabalho em conjunto, por parte de toda a equipe escolar, e nos meios que o ambiente proporciona para que o aluno tenha evolução constante em seu desenvolvimento. É preciso refletir sobre o processo de educação inclusiva e como este acontece dentro da escola, por vezes ela é entendida como uma reestruturação do espaço físico do ambiente escolar, contudo, ela vai além do aspecto arquitetônico, exige uma reformulação no currículo, capacitação para os profissionais, trabalho em equipe e principalmente atitude para fazer a inclusão acontecer (Prioste, Raiça e Machado, 2011).

O objetivo desse trabalho é analisar as representações sociais acerca da deficiência intelectual elaboradas por estudantes do último semestre de um curso de Licenciatura de uma Universidade pertencente a rede de ensino estadual da Paraíba. Para essa pesquisa foi utilizada uma metodologia qualitativa de caráter bibliográfico, visto que nos possibilita alcançar o objetivo proposto. Foi realizado um questionário sociodemográfico contendo três perguntas abertas referente a DI, participaram dessa pesquisa 17 alunos do sexo feminino e masculino com idade entre 20 a 41 anos. Para realização da pesquisa utilizamos como embasamento teórico autores como Almeida (2004), Vigotski (1997), Silveira; Enumo; Rosa (2012), Relatório Mundial sobre Deficiência (2011), APA (2002).

MARCOS LEGAIS: ONDE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMEÇA

São muitos os documentos e acordos que defendem a inclusão e lutam pela garantia dos direitos das pessoas com deficiência. Esses documentos foram gerados em momentos distintos e representam marcos históricos que norteiam as conquistas, até os dias atuais, não apenas para

quem tem deficiência. Destaca-se a conferência Mundial de educação para todos do ano de 1990, que surgiu com o objetivo de reforçar o que já havia sido posto na Declaração dos Direitos Humanos de 1948, que é garantir o direito de toda pessoa à educação, tendo em vista que proporcionar a educação, superar as taxas de analfabetismo em países menos desenvolvidos não estava sendo uma tarefa fácil. Por meio das 10 metas elencadas a referida conferência busca satisfazer as necessidades básicas da educação reafirmando o compromisso principalmente com o direito das crianças à educação.

A Declaração de Salamanca representa um marco internacional no que diz respeito a formulação e reforma de políticas referente a garantia da inclusão social. Por meio desse documento a escola é responsável por oferecer educação de qualidade para todos os alunos com ou sem deficiência.

Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptica relação custo – qualidade, de todo o sistema educativo. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 8).

É nítido a importância que a escola tem com relação a orientação inclusiva, trabalhar junto com a comunidade acolhendo as diversidades e buscando estratégias para evitar as atitudes preconceituosas a fim de tornar a sociedade um ambiente agradável e inclusivo para todos. Oportunizar a cada aluno igualdade de condições para aprender e a possibilidade de conhecer a deficiência a partir da convivência cotidiana com quem as têm, é uma experiência vantajosa para ambos. Diante do exposto, acreditamos que a discriminação só pode ser minimizada mediante a compreensão e respeito as diferenças.

O decreto legislativo 186, de 9 de julho de 2008, conhecido como “convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência”, adquiriu força de Emenda Constitucional por meio do Art. 5º da carta de 1988 e nos apresenta um conceito de deficiência:

Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. (BRASIL, 2008, p. 1).

No decreto também é possível observar que a deficiência é entendida dentro de um contexto social levando em consideração as interações e os recursos disponibilizados no ambiente que proporcione condições igualitárias de atuar, agir e progredir socialmente.

Compartilhando dessa mesma linha de pensamento, a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com Deficiência (LBI, 2015), em seu art. 4º assegura que “toda pessoa com deficiência

tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação”. A lei classifica a pessoa com deficiência da seguinte maneira:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015, Art. 2).

O interessante é que a LBI não avalia a deficiência como uma condição estática ou biológica das pessoas que a têm, mas a entende dentro de uma perspectiva que leva em consideração as condições do espaço físico e social, assim como as limitações apresentadas pelo o indivíduo seja de natureza física, mental, intelectual e sensorial.

A educação é um direito que deve ser garantido a pessoa com deficiência, sobre isso a LBI relata:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, Art. 27).

Levar em consideração os interesses, necessidades e desejos do aluno com deficiência é primordial para sua aprendizagem, não se trata de colocar expectativas no aluno ou esperar que esse desenvolva - se de igual maneira aos demais, vale lembrar que cada pessoa tem seu próprio tempo de aprendizagem e que é capaz de aprender se tiver as condições adequadas que facilitem sua evolução.

A educação é um direito que deve ser garantido ao longo da vida, perpassando por todos os níveis e para que assim seja cumprido, estão em vigor as leis e decretos para validar o cumprimento de seus artigos. Cabendo a população em geral fiscalizar os órgãos responsáveis com o propósito de transformar em ações efetivas o que foi pensado e elencado no papel. O interessante é que a inclusão ganhou espaço a partir dos movimentos sociais em decorrência da discussão da educação para todos.

CONTEXTO HISTÓRICO DA EVOLUÇÃO DO TERMO DI

A Associação Americana de Retardo Mental – AAMR, atualmente denominada Associação Americana em Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento – AAIDD, foi fundada em 1876, e desde então, tem preocupado-se em estudar a deficiência intelectual, buscando compreendê-la, defini-la e classificá-la.

Foi a partir da aprovação da “Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual”, em Montreal - Canadá, no ano de 2004, que ficou decidido que a AAMR mudaria a sigla da

associação para AAIDD, assim como o termo de retardo mental para deficiência intelectual, porém, foi a penas em janeiro de 2007 que o termo foi oficialmente mudado e só três anos depois em 2010, foi publicada a 11ª edição do novo manual intitulado: Deficiência Intelectual – Definição, Classificação e Sistemas de Suporte.

Após intensas discussões os pesquisadores chegaram a um conceito de deficiência e analisaram qual posição a deficiência intelectual ocuparia. Em 2010, a AAIDD apresenta uma nova terminologia usada para referir-se a pessoa com a deficiência, que até então era conhecida como “retardo mental” passando a ser conceituada com o termo de “deficiência intelectual”. Essa mudança na terminologia foi benéfica, sendo menos ofensiva aos indivíduos com DI. A AAID considera a DI em seus aspectos sociais e ambientais. Desde então trabalha-se com o objetivo de remover os diagnósticos da DI que levam em consideração apenas os testes de Inteligência, com foco no déficit para a classificação dessa deficiência.

ENTENDENDO A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Antes de adentrar nas definições de DI, faz-se necessário compreender o conceito de deficiência. O primeiro relatório mundial sobre deficiência foi lançado em junho de 2011 e traz a deficiência como parte da situação humana, ainda de acordo com o relatório, ao longo da vida a maioria das pessoas apresentará uma dificuldade seja ela temporária ou permanente. Outra perspectiva importante abordada pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2012) no mesmo relatório, é que a Deficiência precisa ser compreendida a partir de um modelo que integra os fatores físicos e ambientais, ao reconhecer que as condições propiciadas pelo contexto social afetam consideravelmente as possibilidades de desenvolvimento da pessoa com impedimento de diferentes ordens.

De acordo com Almeida (2012), as primeiras definições de deficiência intelectual tinham como foco o “defeito” mental, as limitações ao desempenhar as tarefas no ambiente social, estado incurável da doença e o processo constante de retardo mental. Apoiados nesses pensamentos a DI era analisada a partir da hereditariedade e da patologia o que resultou na segregação das pessoas que apresentavam o diagnostico dessa deficiência.

O conceito usado pela *American Psychiatric Association*⁷ (APA, 2002) que exemplifica a DI como uma deficiência que compromete significativamente a capacidade intelectual que

7 A American Psychiatric Association (APA) é uma organização médica que se dedica a saúde mental responsável pela organização do Manual Diagnóstico e Estático de Transtornos Mentais (DSM)

por sua vez fica abaixo da média. Nessa mesma linha de pensamento a Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento – AADID apresentada na INSTRUÇÃO N° 016/2011 – SEED/SUED, define:

Pessoas com deficiência intelectual são aquelas que possuem dificuldades caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e expressa nas habilidades práticas, sociais e conceituais, manifestando-se antes dos dezoito anos de idade. (PARANÁ, 2011, p. 1).

Isso significa que a pessoa com DI apresenta o QI (Quociente de inteligência) inferior ou abaixo da média, entre 70 e 75 ou menos, o que causa limitações no desenvolvimento das habilidades adaptativas do indivíduo. As habilidades adaptativas estão divididas em oito áreas, tais como: 1. Comunicação, 2. Cuidado social, 3. Habilidades sociais, 4. Utilização dos recursos de comunicação, 5. Saúde e segurança, 6. Habilidades acadêmicas, 7. Lazer, 8. Trabalho. Além disso, a DI deveria ser entendida dentro do contexto social, com ênfase nas possibilidades que o meio pode oferecer e não necessariamente na limitação do indivíduo.

As causas da DI são inúmeras, dentre elas destacamos as causas pré-natais que acontecem desde o início da concepção do feto até o momento do parto. Segundo Prioste, Raiça e Machado (2006) podemos destacar as seguintes:

Desnutrição materna, má assistência gestacional, doenças infecciosas, consumo de álcool e drogas pela mãe, poluição ambiental, fatores genéticos decorrentes de alterações cromossômicas numéricas ou estruturais (Síndrome de Down, Síndrome de Martin Bell, entre outras) e alterações gênicas (erros inatos do metabolismo: fenilcetonúria, Síndrome de Willians, esclerose tuberosa, entre outras). (PRIOSTE; RAIÇA; MACHADO, 2006, p. 26).

Por isso entende-se que as causas da DI já surgem logo após a fecundação do óvulo, associada principalmente a assistência que a mãe tem durante o período da gestação, desde alimentação, passando pelo acompanhamento gestacional, até o nascimento da criança, também vinculadas a condições genéticas. Além das causas pré-natais também existem as perinatais, estas por sua vez incidem do início do parto até o trigésimo dia de vida do bebê. Segundo Prioste, Raiça e Machado (2016, p. 26) essas causas são divididas em “traumas de parto, anóxia, prematuridade e baixo peso, icterícia grave em recém-nascidos e kernicterus (incompatibilidade RH/ ABO)”.

Já as causas pós-natais iniciam no trigésimo dia de vida estendendo-se ao final da adolescência. As causas estão associadas, ainda em conformidades com as autoras mencionadas acima, em: “desnutrição, desidratação grave, carência de estimulação global, infecções (meningoencefalites, sarampo etc), intoxicações exógenas, acidentes (trânsito, afogamento, choques, quedas etc.), infecções e outros” (PRIOSTE; RAIÇA; MACHADO, 2006, p. 27). É

perceptível como a questão alimentar interfere para a DI.

Na atualidade, com relação a construção do diagnóstico da DI não se avalia somente o QI abaixo da média, mas o desenvolvimento global do sujeito em relação ao meio. A dificuldade deixa de ser restrita a pessoa que a tem e se estende as barreiras impostas pela sociedade que impede que o indivíduo tenha condições de superá-las.

Nesta perspectiva, o nível de gravidade da DI é definido pela necessidade de sistemas de apoio requeridas pelo indivíduo para o exercício da sua cidadania. Esses recursos de suporte podem ser temporários ou permanentes. De acordo com Alles *et. al.* (2019), essa mudança de paradigma contribui para reforçar a natureza mutável da DI. Na medida que, o acesso a estímulos adequados e uma educação de boa qualidade podem implicar em evoluções significativas do quadro apresentado.

Compartilhando dessa visão, Schalock⁸, psicólogo, membro da American association on Mental Retardation (AAMR), afirma que a deficiência intelectual não é uma condição estática, nem um traço pessoal, assim sendo, é vista além dos “déficits”. Nesse sentido deve ser entendida como uma abordagem ecológica considerando o desenvolvimento da pessoa na sua interação com o mundo ao seu redor, quanto mais condições o ambiente oferecer, mais melhoras o sujeito apresentará.

No imaginário social a representação da deficiência é construída coletivamente, sendo na maioria das vezes observada como um déficit do sujeito, que o diferencia e por vezes o classifica como inferior em relação aos demais. Esse pensamento errôneo pode impedir as pessoas de enxergar as potencialidades e até de negligenciar as possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos com deficiência. Não se pode inferiorizar as diferenças, é essencial enxergar esse indivíduo como sujeito capaz de desenvolver-se em sua plenitude.

O conceito de deficiência evoluiu quando deixou de enxergar a deficiência como um “déficit” e passou a analisá-la como um fenômeno humano com sua gênese em fatores orgânicos e/ou sociais. Tais transformações foram bem significativas na construção ecológica social de deficiência e deficiência intelectual.

Vigotski (1997) traz considerações acerca da DI, para ele a deficiência não deve ser

8 Entrevista concedida à AAMR, disponível no endereço eletrônico: http://WWW.aamr.org/FYI/interview_Schalock.Shtml. Acesso em 10 de jul. 2020

tratada como algo estático, uma coisa em si mesmo, mas como um progresso contínuo. Esse teórico apresenta dois conceitos de defectologia. O defeito primário diz respeito a natureza biológica, já o secundário se origina em função da estrutura e do contexto que indivíduo está inserido. Para ele não significa necessariamente que a natureza biológica resultará em uma “deficiência”, vai depender da concepção que esse “defeito” terá no contexto cultural e sócio relacional, no qual esses sujeitos estão inseridos, e nos meios disponíveis para superar as dificuldades encontradas.

Dessa forma, todos terão a possibilidade de aprender e se desenvolver . Vigotski (1997) sugere que o foco sai das limitações e impossibilidades e abarque as potencialidades do sujeito.

INCLUSÃO ESCOLAR

Um dos princípios apresentados no Art. 3º da Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é o de Igualdade de condições para acesso e permanência na escola, o texto da Lei é claro, no entanto, como está acontecendo a inclusão dos educandos com deficiência em sala? Embora o aluno com DI esteja frequentado a escola, por vezes fica segregado.

Por mais que a Lei exista, ainda falta muito para ela seja retirada completamente do papel, não basta matricular, tem que oferecer condições para que o aluno desenvolva-se. A maneira como o processo inclusivo vem acontecendo é algo que precisa ser repensado diariamente, a inclusão não pode simplesmente ser comentada, ela tem que ser vivenciada e para isso é preciso que as escolas e os educadores estejam preparados para acolher a diversidade.

Ter um ambiente escolar estruturado para acolher aos alunos com deficiência, sem dúvidas, é importante, no entanto, aqui a palavra estrutura não se limita as condições físicas do prédio, mas estende-se a organização e colaboração de cada funcionário que nela trabalha para que seja oferecido as condições necessárias ao desenvolvimento do educando.

De acordo com Silveira, Enumo e Rosa (2012) a inclusão escolar é uma área desafiante e acontece mediante necessidade de um suporte, recursos pedagógicos, psicológicos e capacitação para os profissionais da área da educação. Eles apresentam em seus estudos relatos de professores sobre a educação inclusiva e uma de suas principais preocupações está voltada para a falta de capacitação, esses por sua vez sentem-se angustiados e desmotivados perante os desafios, afirmam não saber como posicionar-se e intervir diante dos problemas comportamentais dos alunos, isso é um problema, visto que, devido a essa falta de instrução para lidar com o aluno com DI o professor pode por vezes o deixar segregado.

Quicá a invisibilidade seja uma das primeiras barreiras a serem rompidas, assim como as crenças populares que afirmam que os sujeitos com DI não conseguem desenvolver-se. Motivar o aluno com DI e estimulá-lo é essencial, embora nem sempre isso ocorra, tendo em vista que a família, professores e sociedade em geral nutrem baixa expectativa e descrença em relação a capacidade desses alunos. É necessário entender que o sujeito com D.I tem uma aprendizagem mais lenta e abaixo da média comparado aos alunos que não tem a deficiência, no entanto, o objetivo do profissional não é equiparar ou igualar os alunos, mas oportunizar condições favoráveis ao seu desenvolvimento.

REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Representações sociais são as concepções elaboradas pelos indivíduos a partir das suas interações acerca dos objetos e fenômenos sociais que tornam a realidade compreensível. De acordo com Jodelet (2001), se caracterizam como sistemas interpretativos que permitem a construção de um conhecimento coletivo que viabiliza as comunicações sociais e orientam os comportamentos. São formadas por uma série de elementos, a saber: crenças, atitudes, valores, componentes ideológicos e opiniões.

O grande impulsionador para a elaboração das representações sociais é o desconforto gerado pelos objetos desconhecidos, para aplacar a angústia trazida por tudo que não nos é familiar. Desenvolvemos coletivamente conhecimentos que nos permitirão atribuir uma identidade ao objeto que servirá como guia para nossas ações em relação a ele. Para tanto, utilizamos as informações extraídas das interações cotidianas, do universo científico e midiático.

A teoria das representações sociais foi escolhida para nortear o presente estudo, porque ao identificar o que as pessoas pensam acerca de um determinado fenômeno, obtemos elementos para inferir como essas pessoas atuariam diante dele. Por isso, considera-se relevante compreender qual o entendimento que alunos da licenciatura do curso de letras tem acerca da pessoa com deficiência intelectual e do seu processo de inclusão escolar, provavelmente isto forneceria pistas sobre quais seriam as condutas adotadas por eles.

Por meio do resultado dos questionários sobre a compreensão dos professores a respeito da deficiência foi possível constatar que a maioria ainda a compreende focando no modelo médico⁹. E com relação as avaliações dos alunos com DI, há sempre uma associação dessa

9 O modelo médico tem como o foco o “déficit” do indivíduo, a limitação causada pela DI.

deficiência com o Coeficiente de inteligência (QI), essa associação dar a entender que para o aluno apresentar desenvolvimento tem que está dentro de um padrão de “normalidade” do contrário a Deficiência intelectual e fracasso escolar serão entendidos como sinônimos.

Esses estudos trazem uma crítica a forma como os diagnósticos são utilizados no contexto escolar, de acordo com Dias e Oliveira (2013) as características subjetivas e desenvolvimentais dos sujeitos com DI não são consideradas. O diagnóstico é usado com intuito de mostrar que devido as limitações que o indivíduo apresenta, ele não terá condições de desenvolver-se.

Tal pensamento estigmatiza e encobre a possibilidade de evolução do aluno, pois o deixa estacionado nas condições apresentadas por um laudo. É preciso ter cautela quanto ao laudo médico, ele é importante para que o educador conheça seu aluno, porém, não pode ser determinante quanto ao que o sujeito consegue ou não fazer, visto que seu desempenho estar ligado ao estímulo que esse recebe do meio. Esse diagnostico deve servir como base para que o educador entenda e trabalhe as dificuldades individuais de cada aluno e assim contribua para a sua aprendizagem.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Método

O presente trabalho foi desenvolvido com uma investigação exploratória descritiva com pesquisa de campo, com o intuito de analisar as representações sociais acerca da deficiência intelectual elaboradas por estudantes do último semestre de um curso de Licenciatura de uma Universidade da rede de ensino estadual da Paraíba.

Com relação a abordagem metodológica, ela foi realizada através de uma pesquisa qualitativa, pois, “esse tipo de abordagem descreve e compreende as situações e os processos de maneira integral e profunda, considerando o contexto em que os sujeitos estão inseridos e a problemática estudada” (MESQUITA NETO, 2020, p. 7). Por isso entendemos que a abordagem qualitativa proporciona uma análise mais aprofundada do conteúdo abordado, principalmente pelo fato dessa não se preocupar somente com números, mas também se dedica a compreender o fenômeno estudado.

Participantes da pesquisa

Para realização dessa pesquisa foi feito a aplicação de um questionário na turma do último semestre de um curso de Licenciatura de uma Universidade da rede ensino Estadual da

Paraíba. Participaram dessa pesquisa 17 alunos do sexo feminino e masculino com idade entre 20 a 41 anos.

Instrumento

Para obtenção dos dados, foi utilizado como instrumento um questionário com perguntas relacionadas à temática, com o objetivo de caracterizar o universo de conhecimento dos discentes do último semestre do curso de Licenciatura em Letras de uma Universidade da rede de ensino Estadual da Paraíba, a respeito da DI. O questionário continha as seguintes perguntas: 1. O que você entende por deficiência intelectual? 2. O que você entende sobre as características da aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual? 3. O que você pensa acerca do processo de inclusão escolar da pessoa com deficiência intelectual?

Procedimentos para a coleta de dados

A aplicação do questionário foi feita de forma coletiva, e neste estudo, foi operacionalizada conforme o modelo descrito: inicialmente foi solicitada a autorização da professora que estava ministrando aula, depois desta etapa foi realizado o contato com os estudantes que se realizou da seguinte forma:

Após a apresentação da pesquisadora e dos objetivos da pesquisa, foi solicitado a cada participante que respondesse ao instrumento que foi distribuído. Durante a coleta de dados os participantes da pesquisa foram informados, previamente a respeito dos objetivos da pesquisa, bem como, da confiabilidade dos dados e do anonimato da sua colaboração.

Análise dos dados

A análise do material proveniente do questionário foi feita a partir da técnica de categorização que seguiu algumas etapas operacionais: leitura do material obtido, com a finalidade de tomar conhecimento dos dados para, em seguida, realizar leituras mais orientadas que permitam a impregnação por parte do investigador, dos dados obtidos. Posteriormente foi realizada codificação dos temas, agrupando-se o material em categorias.

Resultados

Para tentar uma melhor compreensão dos dados expomos algumas das respostas que apareceram com mais frequência em resposta às perguntas realizadas. Inicialmente através da primeira pergunta buscava-se saber se os discentes tinham algum conhecimento prévio sobre a DI, como é que esses a entendia. Como veremos adiante a maioria entende a deficiência como algo que limita principalmente a capacidade de aprendizagem das pessoas que a têm.

1. O que você entende por deficiência intelectual?

R1. “A pessoa com DI apresenta dificuldade para aprender e realizar atividades cotidianas”. (ANA, 2019 - nome fictício)

R2. “A pessoa com deficiência intelectual costuma apresentar dificuldades para resolver problemas, dificuldade de compreender ideias abstratas, tal como às metáforas, noção de tempo entre outros. Também não consegue estabelecer uma relação social, obedecer às regras e realizar atividades cotidianas, por exemplo: as ações de autocuidado”. (FELIPE, 2019 - nome fictício)

R3. “Uma pessoa com deficiência intelectual possui algumas dificuldades de aprendizado, as vezes dificuldade de socialização também”. (MARCOS, 2019 - nome fictício)

R4. “Entendo como deficiência intelectual, a dificuldade que sentem para raciocinar e desenvolver habilidades de compreensão em uma idade que o indivíduo se encontra quando comparado a outros da mesma idade”. (JÚLIA, 2019 - nome fictício)

R5. “Pessoas que tem problemas de compreensão de raciocinar e pensar. (ANTONY, 2019 - nome fictício)

R6. “Dificuldade ou impossibilidade de fixar ou adquirir conhecimentos”. (BRISA, 2019 - nome fictício)

R7. “Uma pessoa que tem dificuldade em ler ou aprender uma disciplina”. (JONH, 2019 - nome fictício)

R8. “Pessoas que possuem dificuldades de aprendizagem. Algo que esteja ligado ao genético”. (LETÍCIA, 2019 - nome fictício)

A maior parte dos alunos associa a Deficiência Intelectual a déficits na esfera intelectual ou a dificuldade de aprender conteúdos particulares. Outro importante critério para o diagnóstico da deficiência intelectual presente no DSM-IV (2002) é pouco mencionado como o comprometimento nas habilidades adaptativas essenciais para responder aos desafios diários. Essa compreensão mais reducionista pode dar margem para confundir dificuldades de aprendizagem específicas, tais como: dislexia e discalculia com deficiência intelectual, as quais muitas vezes apresentam prognósticos e planos de intervenção diferenciados.

Percebe-se que a representação que emerge nas respostas dos participantes se ancoram no parâmetro biológico e concebem as limitações como advindas exclusivamente do comprometimento na inteligência. Essa compreensão difere do modelo integrado preconizado pela Organização Mundial de Saúde (2012) que inclui fatores físicos e ambientais no entendimento da deficiência, que consiste no reconhecimento que as limitações e as potencialidades dos indivíduos também são determinadas pelas oportunidades pedagógicas, sistemas de apoio e estratégias de acessibilidade propiciadas pelo contexto social.

Ao relatar a possível origem da DI, novamente identifica-se a prevalência do paradigma biológico nas concepções acerca desse fenômeno (R8). A questão genética é destacada, mas como nos foi apresentado por Prioste, Raíça e Machado (2016, p. 26), questões de ordem ambiental e política podem ocasionar o déficit intelectual, tais como: “poluição ambiental, nutrição precária, a ausência de assistência gestacional e o consumo de álcool e drogas pela mãe”. Isto significa que se fosse propiciado melhores condições de vida à população o número

de pessoas com deficiência diminuiria.

Na resposta R2 também foi possível detectar uma imagem bastante negativa e que remete ao estereótipo de comportamento agressivo diversas vezes associado a pessoa com deficiência intelectual. A crença de que a pessoa com deficiência intelectual é incapaz de estabelecer relações sociais e agir em conformidade com as normas é uma das barreiras atitudinais que podem prejudicar o processo de inclusão escolar deste grupo.

A questão dois queria saber se os graduandos tinham algum entendimento a respeito das características da DI. A partir da análise das respostas foi possível deduzir que os discentes entendem a DI como um impedimento intelectual, sem a relacionar com os estímulos e recursos disponíveis no ambiente, visto que esses podem promover a inclusão da pessoa nos diversos campos seja familiar, social e escolar. Ambos alunos ressaltaram que o sujeito com DI apresenta dificuldade em aprender, o que os levam a desenvolverem uma aprendizagem lenta com alto grau de dificuldade de leitura e compreensão, raciocínio e comunicação. É possível constatar isso nas seguintes respostas:

2. O que você entende sobre as características de aprendizagem da pessoa com a deficiência intelectual?

R1: “Aprendizagem lenta com dificuldade para aprender, se comunicar e por vezes demonstram comportamento inferior a idade que apresentam”. (FERNANDA, 2019 - nome fictício)

R2: “Dificuldade em aprender necessitando de outros métodos para facilitar a aprendizagem”. (ALEX, 2019 - nome fictício)

R3: “A pessoa com deficiência intelectual, “normalmente” apresenta dificuldade para compreender o assunto ou conteúdo, necessita ser atendida dentro de suas demandas, nessa perspectiva a escola deve buscar maneiras e materiais adequados para facilitar a aprendizagem, já que se dá na maioria das vezes de forma fragmentada” (LIZ, 2019 - nome fictício)

R4: “As pessoas com deficiência intelectual possuem a mesma capacidade de aprendizagem que qualquer outra pessoa, porém a forma de aprendizagem ocorre de forma diferente” (BRUNO, 2019 - nome fictício)

Algumas respostas focam muito na lentidão e nas dificuldades do processo de aprendizagem dos alunos com DI. O destaque para essas características nos leva a entender que alguns graduandos compreendem a DI como condição estática, é como se não houvesse o reconhecimento do papel da educação como essencial para que a pessoa com DI consiga desenvolver o pensamento mais sofisticado e uma autonomia maior.

Em contrapartida, outros participantes acreditam na capacidade que os alunos têm para aprender, porém ressaltam que há a necessidade de se trabalhar com estratégias e metodologias diferenciadas voltadas para a aprendizagem dos alunos com DI. Esta perspectiva é compatível com a concepção de Vigotski (1997) para qual é necessário tirar o foco da limitação ou do que

nomeia como “defeito primário” e buscar no meio soluções eficazes para que o indivíduo com DI consiga ter autossuficiência para aprender e desempenhar com êxito as habilidades adaptativas.

A pergunta três quer saber como é que os futuros professores enxergam o desenvolver da inclusão das pessoas com DI no ambiente escolar? Os estudantes afirmam que a inclusão do aluno com DI é importante e reconhecem que esse é um direito que deve ser garantido pelo Estado com políticas públicas voltadas para o atendimento a esse público, que permitam que esses tenham um desenvolvimento adequado. Apesar do posicionamento positivo com relação a inclusão é perceptível que alguns dos estudantes colocam algumas condicionalidades para que a inclusão venha a acontecer.

3. O que pensavam acerca do processo de inclusão escolar da pessoa com Deficiência Intelectual?

R1 “É algo interessante e necessário, mas antes de pensar em inclusão acredito que seja necessário capacitar profissionais e oferecer estrutura suficiente para que isso ocorra”. (AFONSO, 2019 - nome fictício)

R2 “É de fundamental importância, sendo necessário utilizar recursos e estratégias diferenciadas por parte do professor e da equipe escolar. Ajudando o aluno a adquirir independência nas relações familiares e sociais” (MELISSA, 2019 - nome fictício)

R3 “ O processo de inclusão no ensino regular de escolas públicas deixa muito a desejar, visto que temos profissionais que muitas vezes não tiveram a oportunidade de passar por uma formação na sua graduação, que possibilitasse trabalhar com esse público que necessita de um atendimento especial, além disso ainda convivemos com a falta de investimento para atender a demanda desse público como materiais adequados que facilitem o ensino/ aprendizagem” (LUNA, 2019 - nome fictício)

O que se observa é que há um bom entendimento das dificuldades e das possibilidades presentes no processo de inclusão, e que os discentes enxergam que este processo dever ser realizado em conjunto com a equipe escolar. O que se sobressai fortemente nas respostas é a necessidade de capacitação para professores voltadas para área da inclusão, principalmente durante a graduação, além de investimento na estrutura escolar por meio de políticas públicas que oportunize o uso de tecnologia assistiva, recursos e metodologias diferenciadas voltadas para o ensino dos alunos com deficiência.

Uma angústia notada nas respostas é a falta de instrução voltada para a área da inclusão ainda durante a graduação. Alguns discentes já estão lecionando e ao se depararem na rede regular com estudantes com deficiência, afirmam não saber como lidar. Por exemplo ao expor sua opinião a respeito do processo de inclusão a R4 afirma:

R4. “É bastante interessante, pois essas pessoas têm direitos e não se sentiriam tão excluídos em meio a sociedade, assim tentariam estabelecer uma relação social e desenvolver as atividades cotidianas com um certo limite, e também aprenderiam a obedecer às regras. Inicialmente essas pessoas poderiam ficar em uma sala especial e

aos poucos poderiam ser incluídos em uma sala normal”. (JOANA, 2019 - nome fictício)

Na resposta supracitada é possível observar uma certa contrariedade com relação a inclusão, visto que inicialmente a pessoa fala da necessidade de incluir com o intuito de que os indivíduos com DI sintam-se acolhidos e motivados a estabelecer uma relação social e por consequência desenvolva suas atividades cotidianas, essas por sua vez seriam desenvolvidas, segundo a R4, com “um certo limite”.

Contudo, em seguida, a graduanda menciona que os estudantes com DI “poderiam ficar em uma sala especial” para que gradativamente viessem a ser “incluídos em uma sala normal”. Essa resposta sinaliza uma confusão entre os conceitos de inclusão e integração. Acredita-se que o mais benéfico para o desenvolvimento do aluno com deficiência seja incluí-lo na sala regular para que ele possa vivenciar uma relação com o meio que não seja marcada pela segregação. Assim, o ambiente escolar proporcionaria uma interação entre as pessoas com e sem deficiência contribuindo para que ambos aprendam uns com os outros, respeitando as diferenças e o tempo de aprendizagem de cada um.

Ao avaliar o panorama geral das falas dos participantes da pesquisa identifica-se que os graduandos compreendem a inclusão como algo possível, porém distante da realidade, e além disso quando pensam em inclusão estão sempre pensando no que falta para que ela venha a acontecer. É importante ter essa avaliação crítica sobre a necessidade de introdução de políticas públicas, transferência de recursos pedagógicos para as escolas e oferecimento de capacitação para os professores, mas também é relevante reconhecer o papel crucial da atitude do professor para a viabilização da inclusão escolar.

CONCLUSÃO

Em síntese, nosso trabalho buscou responder à pergunta de pesquisa feita inicialmente: O que alunos da graduação entendem a respeito da representação social da Deficiência Intelectual? Partindo do pressuposto que o ambiente favorece os meios para o desenvolvimento da pessoa com DI. Não é possível retirar a deficiência de uma pessoa ou como diz Vigotski (1997), remover o “defeito primário”, mas o “defeito secundário” sim, já que este está diretamente ligado aos estímulos que o meio social oferece ao indivíduo. Assim sendo, ao eliminar as barreiras limitantes e favorecer meios para minimizar a deficiência é perfeitamente possível contribuir para a evolução da pessoa com DI.

O cenário educacional é misto e repleto de desafios, o professor é diariamente convidado a ser reinventar, adaptar, criar, pensar em novas formas e estratégias a fim de atender e conduzir

a aprendizagem do seu alunado da melhor forma possível. Sem dúvidas a formação continuada é imprescindível para que os profissionais sintam-se mais preparados. No entanto o que faz o saber é a prática, ou seja, a lida do dia a dia é que os capacita cada vez mais. Cabe a cada um refletir sobre o processo de inclusão e buscar uma mudança de pensamento e de conduta diante do cenário educacional. É normal que o professor sinta-se inquieto com o fato de não saber como agir com o sujeito com DI, mas ao mesmo tempo também sentir-se motivado a vencer os desafios e acompanhar de perto o desenvolvimento dos seus alunos.

Pode-se assim dizer que ter uma formação continuada irá nortear esse profissional nas suas inquietações, mas não extinguirá as dificuldades, dúvidas e preocupações. Tão importante quanto a formação continuada é ter a vontade de acolher e auxiliar esse estudante com DI, até porque uma Especialização é muito curta para abarcar todas as especificidades e cada sujeito é um mundo, quer dizer, cada qual apresenta características particulares mesmo que tenham a mesma deficiência. E para cada um deles há uma conduta distinta. Cabe ao profissional assumir e entender que a luta do aluno com DI não é individual, mas sim coletiva e que ele tem sua parcela de responsabilidade para com a evolução do seu aluno.

O olhar deve estar voltado para as ações que podem ser realizadas com o intuito de contribuir para que o sujeito com Deficiência Intelectual seja incluído e tenha progresso. O centro desta aprendizagem não pode estar voltado para os aspectos tradicionalmente ancorados pela escola como leitura, escrita, cálculos, mas é preciso observar a evolução em todos os aspectos referentes às habilidades adaptativas e sociais e não só referente a aquisição de competências intelectuais ou acadêmicas dos alunos.

Foi possível perceber após a análise dos dados que a definição sobre deficiência intelectual está predominantemente ancorada no modelo biológico e que apesar dos discentes apresentarem uma atitude de concordância em relação ao processo de inclusão escolar, estes estabelecem uma série de condicionalidades para que a mesma seja de fato efetivada. Eles atribuem a escola e aos professores a responsabilidade de se adaptarem a realidade dos alunos a fim de atender as suas especificidades. Afirmam que o professor deve adaptar o conteúdo da aula de forma que o aluno com DI consiga acompanhar e interagir com os demais, além de apresentar uma linguagem acessível e métodos que facilitem a aprendizagem e permitam que o aluno sinta-se incluído. Nesse contexto reafirmamos a importância da inclusão e salientamos a diferença de matricular e incluir, chamamos a atenção para a necessidade de a comunidade em geral acompanhar as ações desempenhadas pela escola com o propósito de participar do processo e certificar-se que a inclusão está acontecendo.

Como podemos perceber o indivíduo com DI tem capacidade de desenvolver-se e de realizar suas tarefas cotidianas como qualquer outra pessoa, desde que o meio social ofereça estímulos positivos ao seu processo de desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ALLES, Elisiane Perfuso, et al., (Re) *Significações no Processo de Avaliação do Sujeito jovem e Adulto com Deficiência Intelectual*. Relato de Pesquisa. Rev. Bras. Ed. Esp. Vol.25 n. 3, Bauru, jul./sept.2019. Epub 12, 2019.

ALMEIDA, Maria Amélia. O caminhar da deficiência intelectual e classificação pelo sistema de suporte/apoio. In: ALMEIDA, Maria Amélia (org.). Secretaria de Educação/ São Paulo (Estado). Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE. *Deficiência intelectual: realidade e ação*. São Paulo: SE, 2012, p. 53-64.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca-Espanha, 1994.

DECLARAÇÃO MUNDIAL: sobre Educação para Todos, satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO: Jomtien, 1990.

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

BRASIL. *Lei nº 13.146*, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL. Planalto. *Decreto Nº 182*, 31 de agosto de 2008. Aprova a Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo, assinado em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm. Acesso em 1 de fev. 2021.

DIAS, Sueli de Souza; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. *Deficiência Intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto*. Rev. bras. educ. espec., vol.19, no.2, Marília, Abr./Jun. 2013.

DSM-IV-TRTM- *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Trad. Cláudia Dornelles; - 4.ed. rev. - Porto Alegre: Artmed, 2002.

GOMES, Ruthier Bonan. LHULLIER, *Representação Social da Deficiência Intelectual na Relação entre Psicologia e Educação*. Rev. Psic. Da Ed., São Paulo, 44, 1º sem. De 2017, p. 93-102.

JODET, D. *As Representações sociais*. Paris/ Rio de Janeiro: PUF/ Vozes, 2001.

MESQUITA NETO, J. R. *Elaboração de projeto*. Editora IFPB: João Pessoa, 2020.

MORGADO, Fabiane Frota da Rocha et al., *Representações Sociais Sobre a Deficiência: Perspectivas de alunos da Educação Física Escolar*. Rev. Bras. Ed. Esp. Marília, v 23, n 2, p.

245-260, abr-jun., 2017.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Relatório Mundial Sobre a Deficiência* / World Health Organization, The World Bank; tradução: Lexicus Serviços Linguísticos. – São Paulo: SEDPcD, 2012. 334 p. Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/Relatorio_Mundial_SU_MARIO_PDF2012.pdf. Acesso em 15 de nov. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *INSTRUÇÃO Nº 016/2011* – SEED/SUED, 2011.

PRIOSTE, Cláudia; RAIÇA, Darcy; MACHADO, Maria Luiza Gomes. *Dez questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência mental*. São Paulo: Avercamp, 2006.

SILVEIRA, Kelly Ambrosio; ENUMO, Sônia Regina Fiorim; ROSA, Edinete Maria. *Concepção de Professores sobre Inclusão Escolar e Interações em Ambiente Inclusivo: Uma Revisão da Literatura*. Rev. Bras. Ed. Esp. Marília, v. 18, n. 4, p. 695-708, Out.-Dez., 2012.

VIGOTSKI, L.S. *Obras escogidas V. Fundamentos de defectología*. Madrid: Visor, 1997.

CAPÍTULO 9

PROPOSTA DE METODOLOGIA DE ENSINO COM FOCO NA TEORIA DA APRENDIZAGEM DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA DE JEAN PIAGET APLICADA A CURSOS TÉCNICOS PROFISSIONALIZANTES NA MODALIDADE EJA

Érica Correia da Silva
Allana da Silva Melo
Fabiana da Silva Ferreira
Elisângela dos Santos Noronha
Eunice Santa D. da Cruz

RESUMO

A educação técnica profissionalizante na modalidade EJA tem crescido substancialmente no cenário da educação brasileira. Em meio a esse desenvolvimento, entende-se que para obter sucesso no processo ensino-aprendizagem, é necessário pensar a respeito das metodologias aplicadas em sala de aula. No contexto apresentado, as teorias da aprendizagem, estabelecidas no decorrer do tempo por grandes estudiosos e pesquisadores que deixaram grandes contribuições para a educação, têm um papel crucial a desempenhar no processo de formação de sujeitos capazes de intervir na sociedade com olhar crítico e sistêmico. Perante o exposto, a presente pesquisa teve como objetivo apresentar uma proposta de metodologia de ensino, usando a Teoria da Epistemologia Genética de Jean Piaget, metodologia esta, direcionada para cursos Técnicos Profissionalizantes na Modalidade EJA. Como objetivos específicos foram expostos exemplos didáticos práticos dessa teoria que podem ser aplicados em sala de aula de forma que possa haver melhoramento no ensino aprendizagem. Como metodologia de pesquisa, utilizou-se a pesquisa bibliográfica. Para atingir o objetivo traçado, realizou-se levantamento bibliográfico para esclarecer todos os aspectos da teoria escolhida e definir o melhor método de ensino. Considerando que os cursos técnicos profissionalizantes, além das disciplinas específicas a área do curso, são compostos por disciplinas do eixo de formação geral que são as disciplinas de conhecimentos gerais típicas do ensino básico, foi escolhida a disciplina de Geografia onde se propôs uma aula voltada para a compreensão dos conteúdos e conceitos geográficos, logo, foi exposto como o método deve ser aplicado de forma prática em sala de aula. Tendo como base a teoria de ensino e aprendizagem defendida por Jean Piaget em seus estudos sobre a construção do conhecimento; o resultado esperado é que ao final da atividade idealizada neste trabalho, as dificuldades dos alunos da EJA durante a aquisição dos conceitos científicos sejam minimizadas ao considerar o conhecimento e experiências que já possuem e assim aproximar-se da realidade destes educandos. De modo geral, espera-se que a educação não se resuma em ensinar uma profissão, e sim dar sentido as coisas já existentes. Mais do que formar trabalhadores, o objetivo deve ser o de formar cidadãos!

PALAVRAS-CHAVE: Epistemologia genética. Curso técnico. Eja. Jean Piaget

INTRODUÇÃO

As teorias da aprendizagem, de maneira geral, podem ser definidas como métodos estabelecidos a partir da observação do processo de desenvolvimento intelectual do indivíduo, considerando a relação entre ensino e aprendizagem. Essas teorias, aplicadas em sala de aula,

configuram-se como excelentes ferramentas de ensino para os professores e de aprendizado para os alunos. De acordo com Gomes et.al. (2010), as teorias de ensino e aprendizagem oferecem muitas ferramentas para professores e alunos durante a construção do conhecimento em sala de aula.

As teorias da aprendizagem foram estabelecidas no decorrer do tempo por grandes estudiosos pesquisadores que deixaram grandes contribuições para a educação, entre eles, destaca-se Jean Piaget, quando o assunto é educação, esse nome tem grande relevância. Jean Piaget, nasceu em 1896 e faleceu no ano de 1980, deixando um grande legado. Foi o nome mais influente no campo da educação durante a segunda metade do século 20 e suas ideias continuam sendo estudadas e aplicadas no mundo todo.

O nome Piaget, chegou a ser considerado como sinônimo de pedagogia, embora ele nunca tenha atuado como pedagogo. Antes de mais nada, Piaget foi biólogo e dedicou a vida a submeter à observação científica rigorosa do processo de aquisição de conhecimento pelo ser humano, particularmente a criança FERRARI (2008).

Mastela et.al. (2013), afirma em seus estudos que Piaget desenvolveu sua pesquisa a partir da observação com seus próprios filhos, criando um campo de investigação que denominou “Epistemologia Genética”, isto é, teoria do conhecimento centrada no desenvolvimento natural da criança. A Epistemologia é um estudo que foca em encontrar condições necessárias e suficientes para o resultado de uma afirmação específica, nessa concepção, Piaget afirma em sua Teoria da Epistemologia Genética que o indivíduo passa por níveis e subníveis de desenvolvimento ao longo da sua vida. Segundo ele, o pensamento infantil passa por quatro estágios, desde o nascimento até o início da adolescência, quando a capacidade plena de raciocínio é atingida.

Nessa perspectiva, segundo Balestra (2007), Piaget foi um epistemólogo que buscou entender o sujeito epistêmico e baseou seus estudos no desenvolvimento da ideia de um indivíduo em processo construtivo do conhecimento. Nesse sentido, a partir dos estudos de Piaget (1971) emergiu a Epistemologia Genética. Piaget (1971) afirma que não existe uma gênese sem uma estrutura e vice-versa. Assim sendo, o conhecimento resulta de uma construção simultânea, que relaciona desenvolvimento com aprendizagem.

Nessa lógica, considera insuficientes as duas posições que colocam o conhecimento proveniente de uma única experiência, bem como o argumento de que todo conhecimento antecede a experiência, o que reforçaria a ideia de primazia do indivíduo sobre o objeto.

Dessarte, propõe a teoria de que construções sucessivas acontecem partindo de uma origem biológica, cuja ativação depende da interação com o meio, originando um novo conhecimento. Subentende-se, dessa forma, que na *psique* em socialização estão organizadas as formas primitivas e biológicas da mente, evidenciando que o indivíduo e o objeto a ser conhecido são aspectos interdependentes.

Na concepção piagetiana são pontuados dois fatores no processo de desenvolvimento humano, denominados de variantes e invariantes. Os chamados variantes são representados pelo conceito de esquema e são caracterizados como elementos transformadores no processo de interação com o meio. Os invariantes são os que o indivíduo recebe ao nascer como herança das estruturas biológicas pré-determinadas (sensoriais e neurológicas) que não se extinguirão durante sua vida, sendo que dessas estruturas biológicas resultarão as estruturas mentais (PIAGET, 1971). Diante disso, para a corrente piagetiana existem duas marcas inatas em cada indivíduo, a tendência natural para a organização e a adaptação; assim, considera-se que o “motor” propulsor do comportamento humano básico é inerente ao ser.

Assim, na concepção piagetiana, o equilíbrio é a meta almejada pelo organismo, porém de modo paradoxal, nunca o alcança, posto que no processo de interação podem ocorrer desajustes ambientais que, por sua vez, rompem com o estado de equilíbrio, eliciando esforços para o reestabelecimento da adaptação. Essa busca do organismo por novos modos de adaptação envolve dois mecanismos distintos, porém indissociáveis e complementares: a assimilação e a acomodação. Nesse sentido, é possível definir o processo de equilibração como um mecanismo que organiza as estruturas cognitivas em um sistema coerente, visando levar o indivíduo a construção de um modo de adaptação à realidade.

Nesse sentido, Piaget defendeu uma metodologia inovadora na busca de formação de cidadãos criativos e críticos. Para o pesquisador, o professor deve orientar os estudantes no caminho da aprendizagem, de forma a favorecer a autonomia no aprender, isto é, atribui importância ao papel do professor como sujeito mediador da aprendizagem para desenvolver um aluno independente PORTAL EDUCAÇÃO (2021).

Nessa acepção, acredita-se que a constituição do sujeito enquanto ser social se estabelece ao longo da vida, nos mais diferentes contextos da realidade e, concomitante, por meio das interações com os demais sujeitos, por isso, as intervenções pedagógicas devem ser mediadas pelo (a) professor (a) juntamente com a instituição de ensino, a fim de propiciar uma formação que seja, além de científica, também, autônoma, crítica e libertadora.

Cogo (2010), afirma que a autonomia na Teoria da Epistemologia Genética é entendida como o tipo de moral que é oposta a moral heterônoma, isto é, enquanto a autonomia compreende em consenso, reciprocidade, a heterogênea compreende os processos a serem cumpridos pelos indivíduos, representando as regras sociais, ou seja, a submissão, o respeito e a obediência.

Nessa perspectiva, este trabalho buscou abordar a teoria da aprendizagem da Epistemologia Genética de Jean Piaget aplicadas em turmas de alunos da fase adulta, especificamente a Educação Técnico Profissionalizante (EPT) integrado a modalidade (EJA) Educação de Jovens e Adultos. O motivo da escolha dessa teoria aplicada a esse público, surgiu principalmente da ideia que essa teoria defende de que o indivíduo passa por várias etapas de desenvolvimento ao longo da sua vida, logo, pode ser aplicada em qualquer fase da vida.

As modalidades EJA e Educação Técnica Profissional eram abordadas de modos distintos, mas, com a atual integração entre ambas, estão sendo trabalhadas e discutidas de igual modo. A EPT é articulada de forma que o aluno, com aproveitamento de cada etapa, ao concluir o curso, obtenha um certificado que o qualifique para o trabalho. A EJA, sendo direcionada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria, tem o intuito de dar condições para que os alunos melhorem suas condições de trabalho. Com isso, observa-se que é próxima a relação entre ambas.

A Lei 9.394/96, estabeleceu em artigo 37 parágrafo segundo que “o Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si”. Tratando-se da Educação Profissional, o artigo 40 e 41 dessa lei diz que a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho e que o conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos (BRASIL, 1996).

Dada tamanha relevância e importância de ambas as formas de educação, o objetivo geral deste estudo foi aplicar a Teoria da Epistemologia Genética de Jean Piaget em um curso Técnico Profissionalizante na Modalidade EJA. Como objetivos específicos buscou-se expor exemplos didáticos metodológicos dessa teoria que podem ser aplicados em sala de aula de forma que possa haver melhoramento no ensino aprendizagem.

METODOLOGIA

Este trabalho, totalmente de cunho bibliográfico, centrou-se na Teoria da Epistemologia Genética de Jean Piaget aplicada a alunos de cursos Técnicos Profissionalizantes na Modalidade EJA dos mais diversos eixos tecnológicos, onde, a partir da leitura a diversas literaturas, foi possível propor exemplos de métodos que podem ser aplicados em salas de aula com intuito de otimização do processo ensino-aprendizagem.

Um grande desafio que se encontra nas instituições que ofertam cursos Técnicos Profissionalizantes na Modalidade EJA, está na organização de um currículo teórico-metodológico que integre os conhecimentos gerais com os específicos para uma formação técnica. Pois, a perspectiva da integração significa assumir a educação como prática social e cultural; um processo complexo que exige o olhar para a sua totalidade (FERREIRA e RAGGI, 2021). O desafio se coloca, então, para essas instituições em desenvolverem práticas pedagógicas com alunos de grupos sociais e faixas etárias diversificadas, muitos, sem nenhum tipo de experiência.

MÉTODO DO CONSTRUTIVISMO PIAGETIANO

Em resposta a esses desafios, extraímos da Epistemologia Genética Piagetiana, para a realidade dos alunos de EJA e EPT o método do construtivismo. Abreu et.al. (2010) afirmam que o desenvolvimento do indivíduo é observado pela sobreposição do equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, resultando em adaptação. Assim, nesta formulação, o ser humano assimila os dados que obtém do exterior, mas uma vez que já tem uma estrutura mental que não está "vazia", precisa adaptar esses dados à estrutura mental já existente. O processo de modificação de si próprio é chamado de acomodação.

Considerando esses aspectos a metodologia pedagógica que julgamos mais adequada para as turmas de EJA e EPT, é conhecida e pode ser aprimorada a cada dia, é a atividade em grupo. Piaget considera que o trabalho em equipe é muito importante para a promoção da aprendizagem, quando os estudantes trabalham em grupo precisam trocar ideias, negociar pontos de vista e isso faz com que cada estudante perceba que existem várias formas diferentes de ver uma mesma situação. Mesmo que nenhum educando tenha a resposta correta para um determinado problema, o simples fato de entrar em contato com explicações diferentes das suas favorece a capacidade de explorar uma mesma problemática por ângulos diferentes.

Com isso, o segredo está em os professores, definirem temas que instiguem o senso crítico dos alunos. É essencial aguçar a curiosidade do estudante, segundo Piaget, é importante

que toda atividade tenha como ponto de partida algo que já é conhecido pelo aluno, ou seja, algo que possa ser compreendido sem grandes dificuldades, mas, a atividade também deve ter algo desafiador que ele desconheça e que precise investigar para poder resolver a atividade.

Se a atividade só envolve coisas conhecidas, não haverá nenhuma aprendizagem, ou, se as atividades só envolvem coisas desconhecidas, o estudante não terá nenhum ponto de partida que lhe seja familiar e provavelmente achará tudo muito difícil. Portanto, é preciso juntar as duas coisas, isto é, um ponto de partida familiar e uma linha de chegada desconhecida.

Ao reunir esses dois elementos que são conhecidos e desconhecidos pelos estudantes, o professor fará uso da assimilação e da acomodação, onde, um ponto de partida conhecido faz o uso da assimilação dando segurança ao estudante, já um ponto de chegada desconhecido que precisará ser investigado e descoberto pelo aluno, faz uso da acomodação, o que pode estimular a curiosidade.

Com isso, relembramos a ideia de Piaget de que o professor deve orientar os estudantes no caminho da aprendizagem, de forma a favorecer a autonomia no aprender, formando cidadãos criativos e críticos. O professor não deve explicar tudo ao estudante, mas deixar que ele descubra certas coisas através do próprio esforço, isso significa que o aluno cometerá alguns erros durante a aprendizagem, afinal, ele não receberá tudo pronto das mãos do professor, mas, como dizem, é errando que se aprende. Isso faz parte da busca pelo conhecimento, o importante é que o docente não deixe o estudante estacionado no erro, mas o ajude a procurar outros caminhos para o êxito.

Neste sentido, é indispensável criar para os alunos da modalidade EJA situações de aprendizagens que motivam uma acomodação das experiências já assimiladas. Cabe pensar que Jean Piaget foi pioneiro nos estudos sobre assimilação e acomodação, conceitos fundamentais para se compreender a aprendizagem. Portanto, vale argumentar que o conhecimento é resultado das objetivações humana, e devem ser propagados as novas gerações, pois o ser humano para se humanizar deve se apoderar do patrimônio cultural acumulado pelo gênero humano, posto que as personalidades do gênero humano não são propagadas hereditariamente. Desse modo, o sujeito se forma na mediação com outros indivíduos, o educador tem a função a incumbência incontestável na educação escolar, pois será o incumbido por conduzir a formação do educando.

ATIVIDADE EM GRUPO: APLICAÇÃO DA METODOLOGIA

A grade curricular das turmas Técnicas integradas a EJA, são compostas por disciplinas

do eixo profissional, aquelas mais específicas, e pelas disciplinas do eixo de formação geral que são as disciplinas de conhecimentos gerais típicas do ensino básico. Assim sendo, todos os cursos integrados a EJA terão disciplinas de conhecimentos gerais em sua grade, portanto, a atividade em grupo proposta neste tópico poderá ser aplicada em qualquer turma técnica profissionalizante na modalidade EJA. Diante da relevância do tema e das dificuldades que muitos alunos da EJA têm em relação a leitura de mapas, bem como sobre a localização geográfica dos Estados dos quais são provenientes, foi escolhida para essa atividade a disciplina de Geografia onde se propôs uma aula voltada para a compreensão dos conteúdos e conceitos geográficos.

Desse modo, as noções espaciais que os educandos construíram em suas experiências diárias serão o ponto de partida. Archela e Pissinati (2007) ressaltam que quando os alunos chegam à escola, eles já possuem noções cartográficas que são usadas em suas ações rotineiras. Assim, o docente deve partir dessas ações rotineiras para inserir paulatinamente os conceitos mais elaborados, até chegar ao saber formal. Pretende-se, portanto, contribuir para a compreensão do local em que o (a) educando (a) vive e em relação ao mundo à sua volta.

Nessa perspectiva, o (a) docente apresentará aos educandos uma atividade coletiva que consiste na construção de um Quebra-cabeça do mapa do Brasil, dando ênfase ao conceito de lugar e ao sentimento de pertencimento. Serão realizadas perguntas como:

- Você sabe o que é um mapa?
- Você sabe como se lê um mapa?
- Quais os estados brasileiros?
- De qual estado você é e em qual estado você mora?

Na atividade os (as) alunos (as) trabalharão coletivamente para montar um mapa gigante em forma de quebra-cabeça, no qual cada peça do jogo corresponde a um estado brasileiro. Após a construção, cada educando escreverá seu nome em um papel e o colará no estado em que nasceu. Pretende-se que a turma compreenda o trabalho coletivo como uma forma de interação social e necessária na sala de aula. Em seguida o trabalho será exposto na sala de aula e posteriormente os alunos irão comentar sobre a experiência que tiveram durante a execução da atividade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tratando-se da aplicação da atividade em grupo na disciplina de Geografia, espera-se que os alunos aprofundem seus conhecimentos sobre a leitura de mapas, saibam como se dá a

representação do espaço geográfico, a divisão e contornos políticos dos mapas, os sistemas de cores e sobretudo a localização dos estados brasileiros. Almeja-se uma proposta de atividade interativa e estimulante, aplicável por exemplo as aulas de um curso Técnico Integrado em Transporte de Cargas ou qualquer outro curso Técnico Integrado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos que contemple a disciplina de geografia e demais eixos relacionados ao espaço e os referenciais de localização.

O principal objetivo de se trabalhar com o jogo do quebra-cabeça durante a aula, é lançar desafios e fazer com que os alunos sejam ativos na construção do conhecimento a ser adquirido. Dando o melhor de si, seja na tomada de decisão, no uso da criatividade e\ou no reconhecimento de elementos já presentes em sua realidade. Com relação ao trabalho em grupo durante o processo de aprendizagem; reforçamos que é uma atividade que pode ser aplicada em qualquer curso ou modalidade, e estimula o aluno a tomar decisões coletivas, ajuda a promover a interação social bem como o aprimoramento da comunicação e da linguagem.

Tendo como base a teoria de ensino e aprendizagem defendida por Jean Piaget em seus estudos sobre a construção do conhecimento; o resultado esperado é que ao final da atividade idealizada neste trabalho, as dificuldades dos alunos da EJA durante a aquisição dos conceitos científicos sejam minimizadas ao considerar o conhecimento e experiências que já possuem e assim aproximar-se da realidade destes educandos. De modo geral, esperamos que a educação não se resuma em ensinar uma profissão, e sim dar sentido as coisas já existentes. Mais do que formar trabalhadores, o objetivo deve ser o de formar cidadãos!

Nesse sentido, é requisito básico e indispensável ao professor que atua com a educação de jovens e adultos respeitar o conhecimento que o aluno traz de seu cotidiano e mediar uma formação que seja capaz de ajudá-los a tornarem seres pensantes, críticos e produtores de seus conhecimentos. Por isso, ressaltamos que esta, também pode ser uma atividade de autoavaliação para o professor, pois ao perguntar aos alunos, quais foram suas maiores dificuldades e facilidades encontradas no decorrer da montagem do quebra-cabeça do mapa do Brasil, poderá, a partir disso, perceber o que poderia ter sido trabalhado de maneira mais intensa ou mesmo diferenciada sobre o mapa do Brasil.

CONCLUSÃO

Contudo, ao concluir a presente pesquisa, percebe-se que os métodos piagetianos são poderosas ferramentas de ensino aprendizagem, uma vez que os estudos de Piaget possibilitam aos educadores o aprofundamento da maneira de aprender, pensar, criar e ampliar diversas

formas de situações de aprendizagem e sendo utilizadas de maneira correta e bem aplicadas, poderão auxiliar professores, esclarecendo aspectos fundamentais sobre cada aluno no processo ensino-aprendizagem. Em lugar de diversas tentativas frustradas e constrangimentos, o professor apto para uma percepção e observação consciente, investiga, planeja e age. Podemos concluir ainda que as diferenças dos estágios de desenvolvimento que foram o centro das atenções de Piaget puderam qualificar mais do que quantificar as ações e os pensamentos.

REFERÊNCIAS

ABREU, L. C; OLIVEIRA, M. A; CARVALHO, T. D; MARTINS, S. R; GALLO, P. R; REIS, A. O. A. **A epistemologia genética de Piaget e o construtivismo**. Portal de Revistas da USP, São Paulo. 2010.

ARCHELA, R. S.; PISSINATI, M. C. A Alfabetização Cartográfica: simples e prática. In: ARCHELA R. S.; GRATÃO, L. H. B.; CALVENTE, M. del C. M. H. (Org.). **Múltiplas geografias: ensino – pesquisa – reflexão**. Londrina: Humanidades, 2007. p.109-127.

BALESTRA, Maria M. M. **A Psicopedagogia em Piaget: uma ponte para a educação da liberdade**. Curitiba: Ibplex, 2007.

BRASIL. LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

COGO, A. L. P. **Construção da Autonomia Entre Estudantes de Enfermagem em Curso EAD**. Porto Alegre – RS. 2010.



FERRARI, M. **Jean Piaget, o biólogo que colocou a aprendizagem no microscópio**. Nova Escola. 2008. Disponível em < https://novaescola.org.br/conteudo/1709/jean-piaget-o-biologo-que-colocou-a-aprendizagem-no-microscopio?gclid=CjwKCAjwgZuDBhBTEiwAXNofRBRD35NhpFdi3p0HVLstM4Y36WQJyD0b3wbynoUJm4tNAVacqSnMyRoCljgQAvD_BwE > Acesso em abril de 2021.

FERREIRA, E. B; RAGGI, D. A **EJA Integrada a Educação Profissional no CEFET: Avanços e Contradições**. Disponível em< http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2009/eja_integrada_cefet_ferreira.pdf > Acesso em abril de 2021.

GOMES, R. C; COSTA, R. H; NEVES, A. A; SCHIMIGUEL, J; SILVEIRA, I. F e AMARAL, L. H. **Teorias de aprendizagem: preconceções de alunos da área de exatas do ensino superior privado da cidade de São Paulo**. Ciênc. educ. (Bauru) vol.16 no.3 Bauru. 2010.

MASTELA, I. C. R; AGUIAR, J. P; MARCHESAN, T; NEUBAUER, V. S e LINK, L. M. D. **A Teoria Piagetiana Na Educação Atual: Um Retorno Necessário**. VVI Seminário Internacional de Educação no Mercosul. Unicruz, 2013.

PIAGET, J. **A epistemologia genética**. Petrópolis: Vozes, 1971.



PORTAL EDUCAÇÃO. Acesso a *homepage*. **Contribuições da psicologia de Jean Piaget para a Educação: teoria da epistemologia genética.** Disponível em <[https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/contribuicoes-da-psicologia-de-jean-piaget-para-a-educacao-teoria-da-epistemologia-genetica/54079#:~:text=Para%20ele%2C%20o%20professor%20deve,\(neste%20caso%20a%20gen%C3%A9tica\).](https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/contribuicoes-da-psicologia-de-jean-piaget-para-a-educacao-teoria-da-epistemologia-genetica/54079#:~:text=Para%20ele%2C%20o%20professor%20deve,(neste%20caso%20a%20gen%C3%A9tica).>)> Acesso em abril de 2021.

CAPÍTULO 10

A INFLUÊNCIA DA PSICANÁLISE NA EXISTÊNCIA DAS CRIANÇAS DE 10 A 14 ANOS NA ESCOLA

Rita de Cássia Cláudio Rodrigues
Francisco Apoliano Albuquerque

RESUMO

O presente trabalho tem o propósito de abrir uma reflexão sobre o “eu” em meio ao caos de nossa civilização atual, delimitando como escopo crianças de 10 a 14 anos com as mais diversas características de ausência de interesse à vida, ao futuro, com relatos de suicídio, mutilações, e deteriorações do pensamento saudável em um esforço de minimização dos insucessos de suas vidas. Procuramos abordar maiores reflexões e pensarmos sobre possíveis mudanças que a partir dos estudos realizados neste Curso de Formação em Psicanálise Clínica, considerando como embasamento teórico Sigmund Freud e os teóricos pós-freudianos, a fim de prevenir ações entre adolescentes de ordem comunicativa ou tentativas de retirada de suas próprias vidas a partir da angústia relatada por cada um neste intervalo de idade ou fase.

PALAVRAS-CHAVE: influência da Psicanálise, adolescência, existência.

INTRODUÇÃO

Ao longo de muitos estudos sobre este tema, considerando o parecer psicanalítico e a conceituação de Freud e seus seguidores nesta área da Psicanálise, observa-se o crescente atendimento de crianças e adolescentes com relatos desmotivadores (falta de vontade de existir, tentativas de suicídio, atitudes de violência, agressividades), têm chamado a atenção para a busca de respostas que possam servir de amparo a esse público em tal circunstância sociológica de provável desequilíbrio afetivo de suas vidas psíquicas. Essas manifestações ocasionadas por jovens e crianças na idade de 10 a 14 anos são apresentadas pelos seus próprios relatos, em atendimentos encaminhados por seus professores na sala de Educação Especial com o serviço de Atendimento Educacional Especializado – AEE na Escola Municipal Francisco Silva Cavalcante, com o Ensino Fundamental II atualmente contabilizando 459 alunos matriculados nos turnos: manhã e tarde.

As famílias desses alunos têm buscado na escola, meios que possam reverter tais situações inexplicáveis a esta comunidade de pais, professores e gestão escolar, quando observamos que pode haver um prosseguimento das referidas questões também em cada seguimento citado, quando até os adultos envolvidos no ambiente dessas crianças encontram-se em desequilíbrio entre o seu “eu” e o seu “objeto” ou quanto ao princípio do prazer quanto à finalidade da vida com um bom “desempenho do aparelho psíquico”, no qual, a ausência de

equilíbrio afetivo pode produzir o “desacordo com o mundo” em maior ou menor escala no arranjo de “eu”, como parte intrínseca da sociedade à qual pertence e ao universo no intuito de encontrar a sua satisfação, o seu desejo ou a sua “felicidade”. Percebe-se, a partir do atendimento a esses alunos, um óbvio sofrimento, o qual os próprios não sabem expressá-los e para isso, estamos diante de tamanhos desafios que enfrentamos todos os dias com as crianças dessa faixa etária e que podem estar vinculados aos mais diversos sentimentos provenientes de todos os avassaladores avanços contemporâneos, mediante cobranças sobre o belo, a perfeição, os modelos, padrões e desequilíbrios das desigualdades sociais e entre outros em comum podem ser o corpo amplo que pode ser a força motriz das sensações de inexistência desses adolescentes e crianças da atualidade. O estudo foi embasado na fortuna literária de Sigmund Freud, Lacan, Nietzsche, dentre outros ícones que contribuíram para as bases da Psicanálise com o objetivo de abordar alguns aspectos e reflexões sobre possíveis mudanças percebidas a partir dos estudos realizados neste Curso de Formação em Psicanálise Clínica.

TRANSFORMAÇÕES E A EXISTÊNCIA DAS CRIANÇAS

Quando nem sonhamos com tantas inovações, novidades que por suas facilidades e conforto, até imaginamos ser as maiores descobertas, maior benefício à humanidade como as mais novas tecnologias, de imediato, pode até nos causar prazer acessível em tempo recorde que confunde “vida em vigília e vida onírica” Freud, modo on-line e off-line que pode confundir a relação do adolescente com o mundo real e imaginário, ter ou não ter, vencer, não vencer, ou viver ou morrer. Talvez tenham dúvida quanto a tudo isso e desacredite de todos os sentimentos e deixe prevalecer apenas, o de morrer (*Tanatos*). As observações realizadas aos adolescentes e crianças, no contexto da escola, deram-se tanto em suas participações ou na falta delas em grupo, assim como individualmente. Procuramos conhecer as suas emoções, sentimentos, necessidades e diante da conversa observamos suas posturas corporais e procuramos identificar a causa de suas dores psíquicas e com calma, argumentações e indagações “lógicas”, chegamos a uma reflexão mais equilibrada e equalizada sobre esses jovens.

Acredita-se que as novas tecnologias têm os seus benefícios, mas podem ocasionar pesadelos com suas rápidas transformações e substituições para a maioria das pessoas e principalmente aos jovens que ainda não têm por certo o desejo real e imaginário em seu processo de desenvolvimento cognitivo frente ao universo de sua vida, com foco no futuro e em suas possibilidades. A obra *Nietzsche Hoje*, Viviane MOSÉ, relata que “O homem vive em busca de um poder, assim diz Freud em *O Mal-Estar na Civilização*, para onde caminha a humanidade? Que tipo de monstro alimentamos em nosso inconsciente? Como cuidar de algo

que está escondido em nós? Como dominar o monstro que nos comove? Como aprender a descortinar os olhos para enxergar o que cada um de nós trás na vida em vigília?” (FREUD, 2010). Nossos traumas, neuroses ou patologias que carregamos na certeza da “sanidade real” das relações equilibradas (equalizadas) aos nossos desejos ou “objeto de desejo” podem nos colocar diante das diversas reações, na ativação das conquistas ou na passividade e vazio da existência humana.

Passamos hoje por transformações jamais assistidas e vistas na história da humanidade e, neste contexto, apresentam-se em meio a tantos desafios as crianças e os adolescentes que futuramente chegarão à vida adulta (se chegarem), com muitos desequilíbrios, afastamento da luta e desvalorização da vida. Observamos que boa parte dos adolescentes foge de si mesmo e tentam encontrar refúgio na dor da mutilação em seu “mundo próprio” (FREUD, 2010, p. 33). Quando percebe que o mundo ao qual pertence o abandonou, sente-se no vácuo de afetos e sentidos que não foram possíveis de segurá-los ou equilibrá-los, quando o que predomina é a dor, a ausência, o vazio da “fonte do sofrer”. Contudo, buscamos mostrar que a Psicanálise pode ser o elo que possa “romper todos os laços” e trazer sentido para que adolescentes possam encontrar saídas de seus próprios labirintos, no caminho de suas satisfações, sonhos e “felicidades”. As pessoas, desde sua infância, sofrem com o “desequilíbrio de suas relações e realizam ações impensadas”: Freud. Quando pensamos ter adquirido o domínio da consciência, deparamo-nos com as incertezas, a falta de sonhos, o descrédito perante o futuro, a crise existencial em todas as dimensões e vertentes no que se refere às esferas da política, da economia, da cultura, do meio-ambiente, das desigualdades sociais, dentre outros.

Depois de muitas conquistas o homem vence o pico mais alto e como se não quisesse retornar à base, ao início de sua caminhada frente a tudo, deprime-se, angustia-se, imerso em uma espiral sem perspectivas, busca encontrar a si mesmo, busca o sentir, o afeto, o amor genuíno, buscar até mesmo a dor, mas quer encontrar o que não foi proporcionado no “equilíbrio da relação com o outro”. Vivemos na busca pelo novo em tudo que se faz e o que se passou perder a chance de ser novo e parece que o que realmente queremos não é o “eu”, mas o outro e nos espelhamos em alguém que não a nós mesmos e buscamos o ideal de “felicidade” que descobrimos ser inalcançável e percebemos que a satisfação é invisível, abstrata e não nos contempla plenamente.

Mudanças na história da humanidade

Ao longo da história das civilizações sempre houve drásticas mudanças, parte delas

originaram novos seres, novas formas de vida, isto é, grandes retrocessos com reflexos positivos concernentes ao bem estar e conforto ou ao extermínio da vida proporcionados pela tecnologia e avanços industriais, no entanto, as mudanças são grandes sinais de recomeço em todas as áreas e recomeçar configura desenvolver uma nova perspectiva de abandono do velho e avançar na aventura das sabidas incertezas desconhecidas, na certeza de errar, cair, levantar, mas com um único objetivo: não desistir, pois lutar é inerente à vida e a luta por ela só cessa com a morte. Para tanto, as mudanças são necessárias, visto que não existe “vida linear”. No contexto da Psicanálise, até Freud passou por vários recomeços, quando em 1930 “perdeu forças diante das tensões” de sua época como a Guerra e a descoberta de um câncer mandibular que o afastou da Psicanálise e nesse período vivenciou os primeiros problemas com a divisão de gerações psicanalíticas. E continuamos em mudanças constantes a cada geração, encontramos muitos e acentuados desafios nas diversas áreas, mas constatamos grandes e acentuados desequilíbrios emocionais dentro do grupo de crianças e adolescentes entre 10 e 14 anos, geralmente independentemente de classe social. Tais crianças demonstram tristeza aparente, medos, inseguranças, inquietações e dizem não a essas situações que denominam de mundo e tentam renunciar a essas formas muitas vezes impostas pelo “desconhecido”.

Talvez estejamos vivendo a hora do retorno, ou seja, as bases onde há o afeto, o cuidado com o outro e com cada um de nós, assim como com o meio-ambiente, com o universo, o cosmo, a Terra como parte de cada um dos seres humanos, do contrário seremos destruídos todos juntos e ao mesmo tempo seguindo um caminho sem volta (BOFF, 2014). Nota-se que os seres humanos, não somente as crianças, encontram-se em condições de muitos temores, medos grandes o suficiente para alimentar a renúncia da vida, de si mesmo, do outro e no desencontro com si mesmo, voltam-se ao senso primitivo deixando-se expostos a força de seu “monstro”, o inconsciente transparece, segundo Freud e domina as suas ações na vida em vigília como se Psicótico fosse, que na realidade representa seus sentimentos reprimidos na desdenha de uma vida onírica (STRUMPELL, 1877). Em nossa sociedade, é comum perceber que as pessoas e, principalmente as crianças vivem um sonho de fantasias que não são as suas, mas impostos por outros compostos por uma vida de ilusões, criações fantasiosas, nas quais o feio não tem lugar e muito menos aqueles “fora” dos padrões traçados pela grande maioria. Estas criações, geralmente através das redes sociais, podem não estar relacionadas ao interesse íntimo de cada pessoa, criança ou adolescente e trazer o desinteresse e a ausência de significados para contemplar a si e conseguir ver-se dentro de algo que, muitas vezes não seria o seu desejo, mas sim, o de outros.

Crianças, desde tenra infância, imitam adultos e no caminhar lado a lado desenvolvem interesses e aprendem por imitação, a partir das experiências vivenciadas. (FIGUEIREDO, 2010), contudo “opostos no afeto” (FREUD, 2010), quando na mesma sala ou sentados à mesma mesa com sua “família” tornam-se distantes umas das outras por falta de comunicação, cada qual imersa em um mundo virtual que geralmente não é semelhante ao seu, com possibilidades, muitas vezes, apenas dentro do imaginário e nessas perspectivas vivem em um mundo à parte, em busca do inexistente. Mediante estudos e pesquisas com crianças desta faixa etária (entre 10 a 14 anos), foram percebidos muitos achados através de seus relatos e do perfil de suas famílias, assim como de seus professores que apresentam muitos motivos, muitas faltas e desvinculações afetivas entre suas famílias, assim como todas estas mudanças na estrutura dessa instituição, assim como avanços repentinos que esses jovens e crianças não conseguem acompanhar e desejam desistir dessa forma de civilização ou sociedade.

Crianças dessa faixa etária carregam o peso social do abandono, sinalizando suas síndromes e transtornos quando se deparam com a vida real, nada ilusória do mundo virtual ou os enganos e promessas não cumpridas por aqueles que cuidam deles quando os pais estão ausentes, muitas vezes, pelo tempo integral de suas vidas, ou por outro lado, ganham presentes como compensação da ausência paterna e, dessa forma, tudo deixa de ser importante, tudo perde valor na simbolização da linguagem do afeto. De acordo com Nietzsche, “a sociedade com sua agressividade parece manifestar um tipo de grito contra o processo civilizatório como atenção ao suicídio de crianças e jovens” e até de adultos. As chacinas, nas escolas, seguidas de suicídios, como se fossem um desejo de destruir o que não quer pertencer à cultura, à sociedade da quais julga não fazer parte, então se autodestrói, além de destruir o outro como parte desse contexto. Ainda segundo o referido autor, as pessoas que cometem suicídio, buscam uma nova vida, cansaram-se ou não acreditam nas verdades que tentaram fixar em razão da afirmação da vida (MOSÉ, 2018). Dentro desse contexto, alimentamos em nosso inconsciente, o monstro da falta de afeto, dos desencontros. (MOSÉ, 2018), sentidos e verdades em todos os aspectos da vida.

Para mitigar a dor, a falta, os traumas que um indivíduo trás e assim, “domar” o inconsciente, faz-se necessária a consciência sobre algo que ele próprio trás a partir das ações da Psicanálise que é capaz de atuar junto ao paciente e juntos “encontrarem o caminho, a saída de seu próprio labirinto” (FREUD, 2010). Desse modo, crianças e jovens serão capazes de descobrir que trazem dentro de si a saída e serão então, capazes de dialogar com os seus “eus”, componentes de suas psiques, a fim de se tornarem adultos melhores a ponto de discernirem

seus desafios. Segundo Freud, “se eu não posso conduzir a vida, posso ao menos tirá-la para dançar” e assim minorar o peso dos insucessos que a vida apresenta.

PRINCÍPIO DA REALIDADE, AUTOEROTISMO E RELAÇÕES OBJETAIS

O princípio da realidade é um dos conceitos de Sigmund Freud e, segundo os seus fundamentos, retrata o reagir do funcionamento mental. Busca realizar-se frente às condições impostas pelo mundo externo, dentro de um aparato de um regulador psíquico para o controle do prazer. O indivíduo busca o prazer e evita a dor sem comedimento. Com o amadurecimento do ser humano, surge o aprendizado inerente ao “prazer e ao desprazer”, a tolerância à dor e a postergação da satisfação como processo mais voltado à realidade do que o prazer como elo consciente que se refere a um mundo real e capaz de perceber os seus próprios atos. No início do processo de maturação da criança, existem aspectos que podem intervir em seus sentimentos: “a hereditariedade do outro, o ambiente” nos quais estão incluídos os cuidados da mãe, na possibilidade de cuidar dela ou e traumatizá-la em meio às vastas experiências nas quais o infante está inserido.

Winnicott define-os como “processos de maturação”, ou seja, o impulso biológico para fins de formação do corpo, tanto físico como afetivo. Portanto, a criança necessita de um ambiente facilitado propício à plena adaptação e sucesso de suas capacidades que possibilitem a devida maturação para a resolução de seus próprios conflitos entre “prazer/desprazer”, com maior independência e autonomia na perspectiva de tornar-se capaz de dissociar o mundo real do imaginário (imagem do outro). Tais experiências são vivenciadas, ou impostas pelo ambiente do núcleo familiar ou dos grupos parceiros de seu processo de evolução e vida. Constatamos nas crianças, por meio dos atendimentos psicopedagógicos, que o papel da família tem se confundido e se transferido a outros desvinculados desse direito ou função, dentro desse “processo de maturação” da criança, além da superproteção, a falta, a desordem, a compensação, dentro de um contexto desequilibrado da “mãe superficialmente boa”. O ambiente da criança deve ser favorável, possibilitando o pleno desenvolvimento equalizado de sua psiquê, a autoconfiança para o enfrentamento do mundo real eivado de mudanças e desafios conexos aos períodos da infância e da adolescência de sua vida, para que se alcance a razoável condição na fase adulta, apta e tolerante aos confrontos desafiadores. Enfrentá-los e vencê-los, ciente de suas potencialidades, mesmo em dificuldades e mudanças impostas pelo ambiente e pelo mundo, além das dificuldades típicas das diferentes fases da vida, configura a grande prova da real maturação do indivíduo.

Temos observado que, geralmente, as famílias cobram da criança responsabilidades que não são suas: exemplos inexistentes em suas vivências, descontextualizados da realidade desse grupo, muitas vezes com experiências negativas em seu convívio. Segundo Jean Piaget, crianças aprendem a partir de experiências vivenciadas, pois, se ela é submetida a faltas, grosserias, violências, desatenção e abandono, dificilmente desvencilhar-se-á de tais circunstâncias e atingirá equilíbrio emocional plausível, a ponto de sentir o prazer de sua existência nos padrões socioculturais, religiosos ou éticos.

WINNICOTT E O INÍCIO DA VIDA PSÍQUICA DA CRIANÇA

De acordo com Winnicott, a vida psíquica começa quando o EGO inicia seu desenvolvimento e na criança, esse processo é vinculado à mãe. O infante é dependente de seus cuidados e fruto da falta deles. Uma criança provida de acolhimentos equalizados e necessários, terá EGO forte no ato de controle dos seus prazeres, no aguardo da satisfação, já que tudo depende dos incentivos propostos no desenvolvimento desse ser humano. No trato e trabalho com crianças de 10 a 14 anos, observamos que quando submetidas a um ambiente facilitador permeado de equilíbrio familiar, onde sejam possíveis processos de desenvolvimento emocional, espera-se que facilmente enfrentem situações adversas e problemas vinculados a si mesmo e ao outro no âmbito familiar, na escola e na sociedade, na certeza de lidar com habilidade face a diferenças, desigualdades e mudanças.

Considerando que é na escola que a criança depara-se com suas primeiras experiências com a diversidade dos grupos, percebemos, através de observações e de seus relatos, variados sintomas, vácuos e desequilíbrios emocionais como: profunda tristeza, desinteresses sobre a perspectiva de futuro, automutilação, relatos de suicídios e investidas contra si próprio. A criança e o adolescente passam por fases e mudanças constantes em todas as etapas da vida. Suas formas físicas e psíquicas, seus processos afetivos, de socialização, os quais, quando em desordem, apontam sinais de vicissitudes socioemocionais nessa fase, com implicações sobre a compreensão de si frente à imagem do outro no ambiente, implicando reflexos principalmente na escola através de déficits de aprendizagens, de elaboração e de aquisição dos conhecimentos curriculares da escola e de seu mundo contemporâneo, com tendência à aversão e anulação a tudo proposto.

Contudo, tal desequilíbrio afetivo tem causado diversas perturbações às crianças e adolescentes no ambiente das escolas em diferentes níveis sociais. Problemas como angústias, despersonalização, desconhecimento de si, desejo de ser o outro, falta de coesão

psicossomática, fixação ao vazio do fracasso afetivo em busca do sentir algo, mesmo que seja pela dor física geradas por automutilações em casa e na escola.

A escola que olha e não consegue ver

Ao longo do trabalho há 25 anos no Atendimento Educacional Especial (AEE), um serviço voltado para a Educação Especial, deparamo-nos com variadas situações problema dentro da escola, envolvendo crianças de 10 a 14 anos deficientes ou não: síndrome de Down, transtorno do espectro do autismo, deficiências intelectual e auditiva, visual, paralisia cerebral, dentre outras limitações. Essas vivências foram diagnosticadas e tratadas dentro das escolas públicas de Fortaleza no estado do Ceará. Percebemos acentuados déficits em casos de alunos pertencentes a famílias desestruturadas em sua grande maioria, sem referencial, compostas pela prevalência da violência, muitas mortes advindas da violência urbana, perdas de entes familiares e desequilíbrio afetivo e social.

A escola, ainda detentora de seu saber padrão, geralmente tradicional, não tem conseguido acompanhar as diversas mudanças tecnológicas e contemporâneas às crianças hodiernas cheias de desafios e surpresas ambientais, pois nada permanece estático: a escola tende a caminhar com o seu saber medido com a sua “forma” (FONSECA, 2010), como esperar o bolo da desmotivação por falta do reconhecimento e envolvimento do aluno com o seu “saber imedido”. Lacan e o universo das exclamações, a escola que olha e não quer ver retira o olho no olho e possibilita o olhar na nuca do outro quando em fila indiana, posicionando cadeiras com supostos alunos e seus “supostos saberes”, já fantasiados de sua ausência e inexistência em um ambiente avesso ao seu desejo.

A vida psíquica e a realidade para a criança

A vida psíquica é constituída por forças antagônicas de oposição e contradição, aponta Freud. O psiquismo humano define a nossa vida mental: o EGO com relação à realidade procurar unir-se ao superego para domar os instintos do ID composto por instintos primitivos de prazer absoluto dentro do princípio da realidade. É graças ao ego que o sujeito consegue manter-se no equilíbrio de sua psique na regulação dos instintos do ID, já o superego atua aliado ao EGO para juntos organizar, “domar” o indomável ID com seus princípios primitivos amorais e não aceitos pelos princípios adquiridos pelo sujeito por toda a sua vida no que se refere aos valores morais, culturais e sociais.

Mediante afirmações do criador da Psicanálise, Sigmund Freud, o superego dá-se na criança, a partir dos cinco anos de vida, quando se expande o seu convívio com outros grupos

de forma mais específica e como parte diferente da família, no caso das crianças na escola.

A ESCOLA NO CONFRONTO AO SUPEREGO

A escola recebe os alunos com suas cargas hereditárias, biológicas, seus sintomas, “prazer\desprazer” e com o seu superego inacabado, prometendo acolhê-los e equalizá-los. E, nessa perspectiva, famílias transferem para a escola atitudes e providências e principalmente, problemáticas sociocomportamentais de berço, muitas vezes vazios de símbolos não apresentados aos seus filhos, o que concorre para o surgimento de grandes conflitos em meio às diferenças, diversidades éticas, valores socioculturais múltiplos, dentro de um terreno desconhecido para os infantes, composto de instigantes controvérsias que não aprenderam. Dessa forma, a escola começa a carregar uma missão que não é a sua, já que a desestruturação da famílias e da sociedade esbarra dentro desse ambiente que deveria desenvolver o saber construtivo e elaborado na formação de indivíduos para a plena transformação de suas vidas e de seu ambiente, a instituição que deveria promover a formação integral e autônoma do indivíduo frente ao mundo de forma comunicativa, apto ao desafios do mercado de trabalho, vê-se impotente diante dessas suscitadas demandas que deveriam ser atribuídas a outros serviços públicos de amparo social e a instituições parceiras que não são as suas, reunindo os atores do processo de “ensinar e aprender” (FONSECA, 2010), no exaustivo esforço de debelar inúmeros problemas sociais diversos da missão típica do contexto curricular.

Ao longo da história da educação, se observarmos a linha do tempo, muitas mudanças renascem à luz de incontáveis descobertas sobre a formação plena do ser humano, mas que, mediante a contemporaneidade, muito ainda deve ser repensado sobre novos saberes, novas tecnologias, alterações e oscilações de certezas e verdades para gerar elo com o sujeito e sua história de vida: suas frustrações, medos, prazeres, desprazeres e alheamento ao mundo existencial.

A escola e a psicanálise na escuta do eu existente

A escola sozinha, nesse universo do vazio existencial, não extirpará tamanha catástrofe psíquica dessas crianças estigmatizadas de 10 a 14 anos, visto que nem os adultos tem por certo o caminho a seguir. Muitos fatos desafiadores no contexto da vida dessas crianças e suas famílias podem ser as chamadas que geram as faltas, os vazios e a negação da realidade e da existência. Portanto essa instituição, encarcerada em muros com sua clientela eivada de sintomas, necessita ser assertiva na promoção do bem-estar mais “equalizado”, do bem material, estrutural, físico, e de formação profissional continuada a todos que a compõem, no

intuito de produzir sucesso dentro desse lugar pleno de trocas de saberes na formação de indivíduos pensantes e equilibrados na vida psíquica.

Urge que a escola utilize-se da Psicanálise em prol do acolhimento e do descortinamento dos olhos, possibilitando ao aluno a visão de sua própria imagem frente ao outro dentro desse espaço de aprendizagem, a fim de gerar parceria e maior possibilidade de “tratamento pela palavra” que instigue ânimo no aluno e acalme seu sofrimento, sua dor psíquica, enquanto paciente, além de proporcionar transformações para além do seu bem estar, segundo Freud.

O IDEAL DE EDUCAÇÃO E A PULSÃO PARA A CRIANÇA

Quando o ideal de educação afasta-se, quase que frequentemente, na vivência das crianças por interrupções de fragmentos e manifestos de sofrimentos do real e do imaginário, dúvidas, sexualidade infantil e puberdade, já que nessa área, os educadores não podem fazer muito, pois tais questões desvinculam-se de sua atuação profissional. O processo de amadurecimento é muito complexo, pois é uma oposição ao princípio da realidade antagônico na infância e adolescência, por ser muito diferente do adulto e ainda estar em fusão com sua constituição e não ter alcançado o seu “eu” em plenitude e contudo, apresentar dificuldades quando ao mundo externo na “equalização” do seu “eu” na massa com as suas diversidades de grupos escolares, recortando o seu espaço e limite do novo amadurecer de uma psiquê saudável quando é conduzido a encontrar suas respostas, refletir sobre si mesmo sem se valer de ações primitivas, violentas, passivos de ausência, ou reagentes químicos na busca de mascarar a dor, o sofrimento ou o vazio de sua existência nos espaços da escola.

RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA ANTROPOLÓGICA E PSICANÁLISE

Claude Lévi-Strauss, antropólogo, professor e filósofo francês, nasceu na Bélgica e é considerado o fundador da antropologia estruturalista no início da década de 1950 e é considerado um grande pensador nessa área. Segundo os seus estudos, “a estrutura social não é um campo de estudos, mas um método explanatório com foco na compreensão das relações sociais” na composição de padrões acabados. Dentro desses padrões ou “modelos” distinguem-se o consciente e inconsciente os quais se entrelaçam em aparências e realidades, considerando que os laços de família estão compostos fragilmente por fragmentos de consanguinidade e parentesco, onde o mais essencial e específico na formação plena da criança e do adolescente são a afinidade, o afeto, o cuidado e os valores fundamentais para a boa relação familiar, educativa e os desafios impostos pelo mundo real, este fora do grupo familiar.

Nesse confronto, a criança se depara com “as desgraças da vida”, o sofrimento, a dor

de sua existência sobretudo, que contrariam sua felicidade, seu prazer e sua satisfação no contexto da escola. A criança dissociasse como parte de seu primeiro grupo, a família, e neste adquire os seus primeiros registros para as suas primeiras definições do “eu” cheio de incógnitas que a família esquiva-se em refletir e responder quando essa criança apresenta traços que aquela mesma desconhece ou escolhe não ver. Freud, em suas teorias sábias, relata desavenças e casamentos infelizes que causam o adoecimento de filhos, principalmente no que toca ao desenvolvimento da sexualidade das crianças. Nas constantes observações e trabalhos com mais de 500 crianças entre 10 e 14 anos, deficientes e não deficientes, percebemos seus relatos plenos de dor psíquica, vazios existenciais, sentimento de falta de proteção, vulnerabilidade de direitos, muitas vezes, em sua grande maioria, não possuem famílias constituídas e convivem com grupos de conhecidos, parentes distantes (a sua hereditariedade). Então, diante de tamanha desordem, como poderia a escola dar conta dessas causas desenfreadas, se não aliançados com parceiros de conhecimentos elaborados e consolidados que trabalham a partir do método da Psicanálise na escola, em trabalho constante com as famílias e com a comunidade escolar.

O sofrimento dessas crianças dá-se por fatores diversos, porém antes de frequentar a escola, ela veio com do “eu” adquiridas no seio da família que deveria ser referência para o bom desempenho e o desenvolvimento necessários aos próximos passos a partir de memórias de afeto e cuidados naturais a seres humanos, principalmente em tempos atuais. Buscando descortinar os olhos para interpretar a criança nesse emaranhado de desajustes e incertezas, a impressão que se vislumbra é a do sofrimento infantil replicado em experiências com os pais, os quais possuem os mesmos históricos no passado e o acompanhamento da família como “dogma”, um conceito de desprazer. A Psicanálise, um instrumento científico de Freud após a Primeira Guerra Mundial em 1914 (que se estendeu até 1918) e até após esse período, foi se tornando necessária em decorrência da urgência de tratamento para transtornos, “escombros emocionais” e sequelas geradas na população da época.

Freud (1980) tornou-se médico neurologista e estudioso da filosofia. Desde muito jovem descobriu que a ciência não detinha respostas para diferentes comportamentos do indivíduo por meio de consultas e exames, dessa forma debruçou-se em estudos que deram origem a importantes teorias que hoje servem de base para muitos profissionais da Psicanálise. Seus estudos voltaram-se para a gênese da histeria, da psicose e da neurose instaladas na mente humana. Assim se constituiu a Psicanálise como método voltado para o conceito da interpretação do inconsciente através do “tratamento pela palavra”: “talking cure”. Para Freud, o inconsciente abrange a maior parte do cérebro, representada pelo ID, força motriz do desejo

e da satisfação, gigante primitivo e indomável, mas que consegue aceitar ser aconselhado pelo EGO e pelo SUPEREGO que também compõem o psiquismo e atuam na área da consciência do ser humano na “vida de vigília”.

A Psicanálise de Freud lança os seus primeiros passos após o lançamento do seu livro: “A Interpretação dos Sonhos”, 1900, no qual, muitos conceitos foram elaborados por esse grande cientista do século XX, no propósito de interpretar o inconsciente. Após a Primeira Guerra Mundial, a Psicanálise foi se tornando necessária no atendimento às pessoas acometidas das mais diferentes sequelas e neuroses, atuou e tem atuado até hoje dentro da perspectiva do domínio da arte de interpretar o inconsciente a partir da escuta do paciente que relata sobre suas relações com o outro, quer negativas, quer positivas, geralmente familiares, pais, irmãos ou cuidadores (responsáveis pela criação) ou tutores.

Dessa forma, a clínica psicanalítica é a grandiosa e complexa função do “tratar” a partir do reviver as relações passadas na possibilidade de uma visão do dinamismo do inconsciente com vistas à reformulação equilibrada e duradoura dos recursos mentais para o sanar ou a “equalização” dos sintomas doentios sofridos pelo paciente na escola, no lar ou em outros espaços sociais. Tendo como matéria prima as teorias de Freud, muitos estudiosos voltam-se para a oferta das mais novas e mais atualizadas interpretações à psiquê humana, já que se encontram em constantes mudanças, as quais o médico judeu psicanalista não vivenciou na sociedade da época e nem em suas pesquisas. E como testemunhas desse processo histórico, há vários estudiosos e cientistas que levantam a bandeira em Freud, mas citamos aqui Jacques Marie Emilie Lacan, nascido em 13 de abril de 1901, Paris, França e faleceu a 09 de setembro de 1981 aos 80 anos. Lacan foi médico psiquiatra e seu primeiro contato com a Psicanálise deu-se em 1951 com um retorno a Freud, não obstante, munido de aspectos inovadores (novas concepções), surgindo como um dos grandes intérpretes das obras freudianas, dando origem a uma corrente psicanalista mais alinhada a nossa época, o lacanismo.

Lacan desenvolve as suas teorias dentro das instâncias do “eu” desconhecido na ilusão, alienação com berço do narcisismo, momento do “estádio do espelho”, a partir do imaginário de oposição entre amor e ódio nas relações duais do sujeito para registrar o simbólico no campo da linguagem do inconsciente. Seu trabalho é fundamentado na consciência imediata do olhar voltado para o Real no equilíbrio ao que denomina de nó borromeano, conceito composto por três equivalências das mesmas forças ligadas entre o Real, o simbólico e o imaginário na constituição da relação com o “outro”. (Lacan, 1973 – 1974).

A IMPORTÂNCIA DO UNIVERSO PSICANALÍTICO ENQUANTO FATOR DE POSSÍVEL ALÍVIO DA DOR

Diante da atual situação de adoecimento de grande parte de crianças e adolescentes, principalmente nas escolas públicas de Fortaleza e no Brasil, a Psicanálise oferece a proposta às escolas do ensino fundamental II das séries/anos 6º ao 9º (crianças de adolescente na faixa etária entre 10 a 14 anos), a possibilidade do trabalho voltado para maiores êxitos e sucessos desses alunos como sujeitos de maior equilíbrio afetivo do “eu” com o mundo Real como forma de suporte preparatório para a aquisição dos conhecimentos elaborados de seu currículo com pleno sucesso. A Psicanálise atua com o “tratamento pela palavra”, no propósito de alterar o ânimo desse aluno na escola, promovendo mudanças para além do bem-estar deste em sua limpeza psíquica para a aquisição das diversas aprendizagens de seu currículo e de experiências significativas junto a seus pares educativos e sociais.

Para a filosofia, o homem adquire valores que controlam a sua vida em sociedade e estes são constituídos e evidenciados primeiramente no seio de sua família ou grupo que assume essa função de criar a prole. Contudo, apresentam dificuldades para serem justos quando agem arbitrariamente contra si mesmos e contra o outro em diversas atitudes negativas de ordem afetiva e em inaptações escolares e sociais. Com violências, fere, destrói, polui, mata seus semelhantes, posto que acometidos de grave adoecimento psíquico com sintomas em alerta que a escola não tem necessariamente a função de identifica-lo ou de “tratá-lo”. Crianças acometidas por desequilíbrio psíquico perdem a identificação de si mesmo, nestes ambientes compostos por família e escola e, nesse percurso, com tamanhos sofrimentos e vazios, perdem o sentido de sua própria existência, negando todas as estruturas inerentes a sua vida, já que portadores de uma dor psíquica que não a sabem, tampouco identificam onde ela se origina. Diante disso, nem a família, nem a escola produzem o primeiro impulso para a mudança da inércia do sujeito, se não habilitados de conhecimentos adequados e acertados voltados para tais questões.

A Psicanálise em sua essência, poderá possibilitar às crianças e adolescentes, grande alívio de seus sofrimentos psíquicos na superação de problemas concernentes à ética, aos valores como o bem e o mal e ao vazio existencial típico da faixa etária aqui citada, na busca da equilibração de desejos: uma mudança na própria forma de agir e pensar a partir da terapia psicanalítica na escola, à luz do esclarecimento por meio de verdades advindas do campo do inconsciente, com reflexões viáveis rumo a soluções profundas ou mitigações do mal-estar. De volta à base da Psicanálise, ressaltamos os estudos de Freud, quando este relata que o homem

falha no trabalho, no amor, não é rico o suficiente e nem belo e se o fosse, ainda não seria feliz. Contudo, entendemos que as falhas e as buscas constantes são inerentes aos seres humanos que precisam do outro em um movimento dialético e comparativo, um buscar-se ou negar-se, a depender da energia imposta na formação deste afeto. Segundo Jacques Lacan (1997, p. 373 – 374), a Psicanálise aborda a medida da ética, na vazão de um “saber insabido” na escuta do sujeito, tornando-o íntimo de seus desejos para a revelação, não só da pulsão, mas da verdade traumática, na fala do inconsciente.

Neste universo de buscas e desvios da felicidade e da satisfação, indivíduos perdem-se por perder a compreensão de si mesmos, na sua intimidade consigo mesmo e não se dão conta de que aquilo que buscam não é o seu desejo e sim o de outros, o que vir a buscar constante e insatisfeita, se defronta com a infelicidade, pois tudo o que alcança, descobre que ainda não é o seu pleno desejo e não sabe que seria de outras pessoas que fizeram parte de suas vidas, muitas vezes na primeira infância. As pessoas tornam-se felizes quando, em seu equilíbrio com o seu objeto de afeto, aprendem que o seu corpo é dissociado do mundo externo, mas que faz parte dele, não podendo viver, no outro, os seus desejos, mas sim, dentro do oceano de si mesmos e, finalmente, deixam de buscar a felicidade na satisfação do mundo externo, já que cada pessoa desenvolve a sua satisfação mediante o equilíbrio alcançado ou proporcionado pelo outro no contexto dos seus primeiros desenvolvimentos frente ao olhar desse outro.

No contexto dessas relações, o ser humano aprende e compreende que nesse mundo externo ao seu céu e ao seu inferno de nascer e de morrer, paz, “violências, sol e chuvas, luz e escuridão, amor e ódio: tudo emerge nas mesmas proporções” a todas as pessoas, o que realmente faz a diferença nesse emaranhado do ser ou do não ser, é no que a pessoa acredita, fruto do que adquiriu na infância, já que não é um ser inanimado no contexto do viver.

A CRIANÇA NO ESTÁDIO DO ESPELHO

Segundo estudos de Lacan, o Estádio do Espelho é para a criança, momento de elaboração de conhecimento e ações mais elaboradas para perceber que existe o “eu” e o “outro” que este começa a interferir e influenciar os seus desejos e suas escolhas. Esse período inicia-se aos seis meses de vida e finaliza por volta dos dezoito meses quando a criança estabelece a representação de seu corpo com a sua imagem no espelho na imagem do outro com semelhante. Para Wallon (1975), o espelho é, para a criança, um objeto de grande importância para a compreensão exterior do corpo. A criança passa por desafios até construir a sua própria imagem e reconhecimento de si mesmo. Aponta Winnicott (1975), que o rosto da mãe é o que determina

na criança a sua compreensão do mundo, quando olha para a mãe, ela vê a si mesma, assim, o rosto materno funciona como o espelho. No entanto, antes do amadurecimento, a criança passa por conflitos que devem ser compreendidos para que a criança se desenvolva plenamente nesse processo simbólico, no processo de libertação das angústias e fantasias do corpo, na relação de si com o mundo externo na constituição de sujeito capaz de discernir e lidar com o bem e o mal.

Nesse propósito, a família, instituição principal no processo de constituição social, é também o marco prioritário que pode responder o: quem é o “eu” gerado em seu seio. É essa família que tudo pode causar, interferir no conceito de ser humano que se espelha ou se isola nesse meio ambiente de luz ou escuridão, vai depender da compreensão da imagem proporcionada no momento necessário à criança, visto que todas as famílias apresentam sua composição peculiar, sua definição de grupo, parentescos, com seus “totens” e seus “tabus”, segundo Freud, os quais interferem no conceito de ser ou não ser. Para Nietzsche, as pessoas devem exercer o autoconhecimento em todos os viés que as compõem na compreensão de sua própria existência, já que a vida é rara e deve ser vivida, cultivada e mantida, nessa pluralidade que constantemente se transforma.

FAMÍLIA: PARENTESCO NEGATIVO E DESORDEM

Na visão antropológica, os sistemas de parentesco são estruturas formais que resultam da combinação de três formas de relações fundamentais:

1. Relação de descendência: pai e filho, mãe e filho;
2. Relação de consanguinidade: entre irmãos;
3. Relação de afinidades: oriundas através do casamento pela aliança.

A antropologia natural relaciona-se com a satisfação sexual na manutenção da prole e quando há o desequilíbrio nesse transcorrer, o indivíduo sublima outras questões negativas ou positivas para canalizar o prazer, desejo inerente à vida. Os desejos negativos do ser humano podem ser a própria destruição de sua existência que dá forma lenta ou drástica. A criança, em suas primeiras fases de desenvolvimento, necessita das bases primitivas para a sua formação moral mais específica. A família e outras características inerentes a ela, as leis, os conceitos da hereditariedade, as relações da aliança com o casamento e tudo são fatores que atuam na formação desse ser humano, o amadurecimento de sua psiquê como todos os registros conscientes e inconscientes, suportes indispensáveis a sua autoafirmação no mundo externo e Real.

A hereditariedade e a criança

A família é a base que desempenha a função primordial na formação constitutiva da cultura do ser humano. É nesse primeiro ambiente que se constitui o equilíbrio afetivo ao objeto de afeto para compreender o mundo real ou desequilíbrios para negar sua existência a esse contexto de mundo, com o qual não se identifica e tudo perde o sentido de ser. É na família que a criança estende as suas mãos às tradições, costumes e preferências que podem até ser requisitos a outros grupos como forma de disputa ou aliança. Contudo, é nesse lugar que devem se desenvolver todas as ações saudáveis ao ser humano, a fim de construir um psiquismo equilibrado, “equalizado” com os afetos de ordem mental enraizados a partir da consciência como parte unificada do indivíduo. No período da infância e da adolescência, a criança necessita de uma família que na sua composição a represente, um referencial, um “modelo a seguir ou que possa ser copiado com seus ensinamentos a seguir, para que possa enfrentar o mundo real como parte dele, sendo incluída com independência, no enfrentamento às constantes mudanças e suas inovações repentinas e contemporâneas, não apenas como um agregado biológico, fruto de um “casamento infeliz”, mas como um indivíduo apto a construir sua trajetória com autonomia.

A criança, por ser um indivíduo em formação, que precisa de uma família existencial com traços primitivos de leis, regras e limites para facilitar a sua formação e amadurecimento saudável para lidar com o mundo externo e suas demandas entre o bem e o mal, nas mesmas proporções, ao processo de viver, pois sem desafios, pode não haver vida. As famílias contemporâneas são bastante diversificadas em suas composições, as suas crianças liberais não identificam leis, regras e tudo pode e deve ser feito. Elas costumam terceirizar as suas funções, delegam a outros até o afeto que deveria ser seu e não são exemplos nem para si mesmo, quando negam ser quem são. Como ensinar um caminho que nunca foi o seu? E nem sabe por onde iniciar e nem a sua saída. A Psicanálise poderá atuar em muitas questões inerentes a essas, quando Freud afirma que é um método de associação livre que trás à tona a linguagem do inconsciente e o fator da escuta possibilita modificações no sujeito.

Em nosso século vivemos tempos de grandes mudanças aceleradas em todos os setores sociais e essas e outras questões trarão sérias ameaças à existência de muitos, mas especificamente às crianças e aos adolescentes que ainda não constituíram maturação completa para se utilizar da compreensão, da percepção do mundo real e de sua relação com o seu “eu”. Segundo Jean – Claude Milner “na falta de um exterior possível, o sujeito volta-se contra si mesmo e somente o corpo dá mais consistência como ser falante e não ao discurso universal

sonhado. A tatuagem, os piercings e outros adereços seriam como referências desse recolhimento”. O papel da família é desenvolver a formação moral da criança com autoridade, ações e pensamentos mais aproximados da verdade que a deixe segura e com amor a engrandecer, segundo Freud, em uma versão mais atual.

O autoerotismo

O autoerotismo é uma versão da Psicanálise, é a fase do amor próprio, da sexualidade infantil, o estágio do desenvolvimento das emoções, no qual o prazer sexual ocorre por meio de experiências subjetivas. Nessa pulsão sexual, o prazer encontra-se em uma determinada zona erógena, sem relação com o corpo e se inicia no período da amamentação, mas se diferencia do narcisismo pela falta da relação com o objeto. O narcisismo, o EGO é como o “eu” próprio e a criança sente o seu corpo como um objeto de amor. Nos estudos e pesquisas de Freud, foi definido o autoerotismo como algo essencial, pois permitiu fundar a teoria das psicoses, nas quais o sujeito encontra-se em um estágio autoerótico anterior à formação do objeto e da imagem em unidade de si mesmo. Com base nestes achados surgiram inúmeras e importantes teorias, entre elas, o autismo infantil.

Na faixa etária destas crianças do AEE de 10 a 14 anos, temos constatado inúmeros “adoecimentos” e sintomas. O sintoma é algo caracterizado como perturbador ao ser humano e deve ser investigado por um médico no propósito de diagnosticá-lo e de tratá-lo. Em Psicanálise, o sintoma é um desejo do ID que se camufla para a sua realização “insabida”. O EGO e o SUPEREGO lutam entre si para domar o ID, a fim de que sua pulsão de desejos sexuais e agressividades primitivas não transpareçam. O conflito entre essas partes da psiquê gera muitos traumas e ansiedades e, ao menor sinal, o EGO entra em ação, causando o sintoma, bem visível em nossa clientela escolar. No trabalho com as mais diversas crianças e adolescentes, deparamo-nos com casos de acentuado adoecimento do psiquismo, quadros psicossomáticos, processos crônicos de sintomas e problemas de saúde que não são comprovados por meio de exames médicos, entretanto, são sentidos e causam dores psíquicas capazes de desequilibrar a saúde mental dessas pessoas e de alterar seus estilos de vida, principalmente o de mulheres e podem também acometer homens com intensidade.

CONCLUSÃO

Ressaltamos que atualmente, mediante todas as situações de pressões psicológicas em todos os contextos da civilização atual, nos quais, todas as crianças e todas as pessoas vivem, necessitamos repensar sobre nossas bases: o afeto, o amor, o que é realmente prioritário...os

valores, a essência, a vida, pois observamos que a maior falta da humanidade tem sido o amor escasso a si mesmo e ao outro e, sendo assim, poderemos encontrar no inexplicável “eu” e preencher o vazio do inconsciente, cessar a buscar inacabável e o desequilíbrio das relações com o outro significativo das neuroses e patologias da humanidade. Green (2002) relata que “talvez hoje tenhamos que nos apoiar em vários modelos de Psicanálise que se constituíram em diferentes estruturas e resultados, tarefa a qual devemos nos debruçar atualmente”, onde tudo é desafio e novo. Vimos que os maiores intérpretes das obras freudianas já citadas não conseguiram se desvencilhar dos modelos, os quais não serão tarefa fácil para os psicanalistas, diante de tantas mudanças, as quais geram inúmeras cicatrizes na humanidade, traumas incuráveis que conduzem ao aniquilamento da própria vida.

Entendemos que indivíduos naturalmente temem mudanças, mas talvez estejam mesmo necessitados de drástica mudança diversa a tudo que já fizeram, construíram e destruíram em todos os vieses que os movem, a fim de que possam requerer vida plena no contexto do “eu” e da natureza, do ambiente da alma e do universo, pois a impressão que se tem é de que há um “eu” inexistente, invisível a tudo do que são compostos. Não aprendemos a interpretar o outro com a sua dor e a cada dia, percebe-se mais insensibilidade e falta de afeto entre pessoas perdidas e, diante de tamanho desequilíbrio e instabilidade psíquica entre o “eu” e o seu objeto de desejo, robôs substituíram humanos e confiscaram a capacidade de encontro consigo mesmo no sentido de amar-se e de poder enxergar o outro. O homem tornou-se capaz de achar-se invencível, completo em suas invenções, entendeu-se como perfeito, capaz de voar alto, de povoar a Lua, mas viu que seus desastres pessoais e ambientais atingiram-no de diversas e profundas formas: fatais e irreversíveis.

Nessas observações, encontramos crianças perdidas no olhar, no vazio de suas existências devido a ausências, ou por não saber se encontrar diante das novas mudanças na sociedade contemporânea, com suas novas formas e tecnologias de ponta, por vezes inalcançáveis, uma grande safra de violências, doenças físicas e psicossomáticas que, por também não saberem sequer defini-las, acham-se perdidas e minúsculas nesse macro mundo e tornam-se insignificantes. Mediante nossos estudos e relatos de diversos autores anteriormente citados, estamos “assistindo ao fim de um tipo de mundo” e, a partir de todas as revisões de nossos conceitos, aqueles que sobreviverem às terríveis tempestades, libertar-se-ão das horrendas amarras de suas psiques e aprenderão a olhar para si e para o outro com seus emaranhados de diferenças, traumas e patologias.

Com base em muitos estudos, pesquisas de autores como Freud, Lacan, Lévi-Strauss,

Nietzsche, dentre outros, ressaltamos questões como o princípio da realidade, autoerotismo, relações objetais e desenvolvimento de crianças e adolescentes no processo de amadurecimento e a relação com o mundo externo, dentro de um engajamento de equilíbrio psíquico em contextos da família, estendidos à escola. A falta da relação equilibrada do princípio da realidade, causará à criança muitos danos a sua saúde psíquica e essa desorganização pode ser causada por interferência do outro. A família, lugar do acolher, cuidar do bem ou do mal, do trauma ou do equilíbrio, configura o berço fundamental para a criança e para as sociedades. As famílias têm suas origens desde a época primitiva, mas vêm mudando as suas constituições ao longo dos tempos com novas combinações escolhidas por seus parceiros que podem resultar das mais variadas formas e desejos, de casais do mesmo sexo, de família ampliada de grupo, de parente e não parente, com muitas mudanças além da família antropológica na conceituação do “eu”.

Quando esses pares decidem pela constituição de uma família na criação da criança, faz-se necessário vivenciar experiências de ordem, regras e leis que determinam à criança o que é devido à sua formação e adaptação dentro dessa família transformada para totalizar o seu processo de amadurecimento do “eu” frente ao “outro” no mundo externo, dessa forma, minimizam-se traumas e sintomas na linguagem do inconsciente, tanto na família como no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra**. 20. ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2014.

BONETI, Lindomar Wessler. PAULIN, Jean Robert (Org.). **Novas luzes sobre a inclusão escolar**. Copyright by Rita Vieira de Figueiredo, 2010.

CÂNDIDO, Mário Cesar. **Fundamentos Psicobiológicos da Educação**. Apostila, 2019.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização: novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos**. (1930-1936). Companhia das Letras, 2010.

_____. **Toten e Tabu**. In: Freud, S. Obras Completas, RJ, Imago (Obra -1910), 1980.

GREEN André. (Vídeo SBPSP), 2002.

MOSÉ, Viviane. **Nietzsche hoje: sobre o desafio da vida contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

STRAUSS, Claude Lévi. Lévi – **Strauss e a Família Indesejada** – Klaas Woortmann. Brasília,



2004.

SÍLVIA, O. N..S. **Tudo o que você precisa saber sobre a Psicanálise**. Editora Planeta.

VALE, Sulênio Junior. **Teoria da Psicanálise II**. Curso de Formação em Psicanálise – IMEP.

<https://books.google.com.br>

portaleducação.com.br

psicanaliseclinica.com.br

CAPÍTULO 11

FREINET E A TRANSGRESSÃO AOS MUROS DA ESCOLA

Francisco das Chagas da Conceição
Célio Alves Ribeiro
Ana Nunes Cunha

RESUMO

Desinteresse, resultados acadêmicos deficitários, indisciplina. Todos esses são fatores comuns na realidade de muitas escolas públicas. Para tentar minimizar essa problemática a EEM Pe Rodolfo Ferreira da Cunha, situada no distrito de Canaã, município de Trairi, vem buscando na pedagogia de Freinet uma alternativa para superar dificuldades pedagógicas na sua prática docente. Tem sido por meio da aula-passeio que a escola tem vivenciado momentos de construções coletivas que vem propiciando aos professores um enriquecimento da prática pedagógica, oportunidades de autoria e crescimento profissional. Aos alunos tem-se oportunizado uma formação integral voltada para o protagonismo e atuação cidadã. Além disso, oportuniza-se um maior conhecimento da realidade em que a escola está inserida, buscando transferir esse conhecimento para uma compreensão global.

PALAVRAS-CHAVE: Freinet; Aula-passeio; Autoria; Protagonismo.

INTRODUÇÃO

Adentrando o século XXI com a revolução tecnológica em plena efervescência ainda nos deparamos com uma escola pautada em estruturas pedagógicas ultrapassadas com aulas que abusam da exposição conteudista descontextualizada no que Freire (2005) conceitua de “concepção bancária da educação”.

Esse perfil de escola vem culminando numa série de fatores negativos que desafiam gestões pedagógicas e professores a repensarem suas práticas no sentido de tornarem a escola pedagogicamente mais efetiva. Dentre esses fatores podemos enumerar: Um grande desinteresse observado durante as aulas (CONCEIÇÃO, 2016); Resultados muito aquém do esperado nos processos de avaliação externa no que concerne a índices de proficiência acadêmica. Dados esses confirmados pelos índices do *Program for International Student Assessment* – PISA e, no caso específico do Ceará, pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará –SPAECE; Desvalorização dos professores; Falta de recursos humanos e financeiros; Hierarquização e burocratização dos processos.

Além desses fatores ainda se identifica um distanciamento entre os conteúdos curriculares e a correlação com a realidade social em que o educando está inserido, fazendo com que muitos alunos não consigam realizar a *linkagem* entre os dois mundos e passem a ver

a escola como um mundo paralelo. Assim, produzir conhecimento se torna cada vez mais delicado diante dessas situações.

Sendo partícipe dessa realidade incômoda a EEM Pe Rodolfo Ferreira da Cunha, localizada no distrito de Canaã, município de Trairi-CE, foi buscar nas ideias de Célestin Freinet (1896-1966) um apoio, para, junto às ideias de outros pensadores, traçar um plano pedagógico que caminhasse para minimizar essas problemáticas.

Sofrendo de muitas limitações físicas, a escola se vê refém de sua própria estrutura. Seu prédio é antigo e pequeno, estando longe do padrão que o Ministério da Educação entende como sendo uma escola fisicamente ideal. Enfim, sua área física composta aproximadamente de 2500 m² é preenchida apenas com salas de aulas, área administrativa, laboratórios e outros espaços imprescindíveis tais como banheiros, cozinha e almoxarifados, contando que a grande maioria desses espaços são adaptados. Isso significa que a escola não dispõe de espaço para desenvolvimento de outras atividades que não seja dentro das salas de aula. Não dispõe de quadra, anfiteatro, auditório ou qualquer outro tipo de ambiente que permita a realização de um evento que aglomere mais de 40 pessoas com conforto.

Diante deste cenário, só restava uma opção, fazer das fraquezas forças e buscar dentro do seu contexto soluções pedagógicas que atendessem às suas necessidades. É neste íterim que surge Freinet.

DESENVOLVIMENTO

Por que Freinet?

Freinet é um rebelde contra a sistemática pedagógica de sua época. Ele considerava a escola teórica demais e pouco prática. Em virtude disso sentia “[...] necessidade imperiosa, experimentada física e psicologicamente, de sair da sala de aula em busca da vida existente no entorno mais próximo, o campo, e em contato com a prática artesanal que ainda se encontra neste meio” (LEGRAND, 2010, p. 15).

É dessa necessidade que surge o conceito de “aula-passeio”, uma técnica que nasce com “[...] a finalidade de observar o ambiente natural e humano” (LEGRAND, 2010, p. 15).

Voltando à sala de aula, o professor recolhe as impressões dos alunos através de relatos orais e construções textuais que serão enriquecidas através das orientações do professor para servirem de base para todo o processo de aprendizagem do aluno (LEGRAND, 2010).

À primeira vista, isto não passa de uma aula de campo comum, mas Freinet vai além da

mera observação *in loco*. Para o educador francês não basta observar, segundo ele “[...] o estudo do entorno só faz sentido realmente quando há também um esforço para agir sobre ele e transformá-lo” (VUILLET *apud* LEGRAND, 2010, p. 15).

De posse dessas ideias, a escola passou a ver uma possibilidade de transformar sua prática pedagógica de forma a alcançar resultados mais promissores e ao mesmo tempo superar a dicotomia existente entre currículo escolar e vivência, buscando nesse ínterim tornar as aulas mais agradáveis e participativas, deixando de parecer “cantigas de ninar”, onde os alunos ficam atentos dez minutos e dormem os outros quarenta. Uma aula onde os alunos cansam sim, mas não se entediam (FREIRE, 1996).

Percebeu-se que diante da realidade imposta seria preciso transgredir velhas práticas e também os muros. O espaço físico da escola já não dava conta das necessidades e a solução seria fazer do entorno sala de aula. O que no dizer de McLuhan seria construir uma “escola sem paredes”, saindo da “escola clausura” para uma escola viva (ALMEIDA, 2007, p. 64).

Embora as dificuldades na produção de conhecimentos sejam muitas e subjetivas, faz-se necessário buscar novos espaços de aprendizagem que despertem nos estudantes a curiosidade de conhecer. As aulas-passeio tornam-se, portanto, intervenções cognitivas que mexem com as zonas mentais das produções de conhecimentos subjetivos e/ou reais. Assim, museus, sítios, praias, mangues, serras, praças, córregos, casas de farinha, engenhos, tornam-se oportunidade de um aprender significativo. Criam-se assim ecossistemas de aprendizagem. O presencial, que possibilita e fortalece as ações protagonistas dos professores e estudantes nestes caminhos do aprender e o ecossistema *online* em que as produções são disponibilizadas para mediações coletivas, debates, considerações e reelaboração de outras falas em redes colaborativas.

Espera-se que com esse perfil de prática pedagógica possa-se construir uma escola onde o conhecimento trabalhado possa fazer diferença na formação do aluno como um cidadão integral, participativo e crítico.

Desafios

Para esse passo, alguns fatores se apresentaram como de extrema importância. Primeiro e primordial, a aceitação dos professores em sair da zona de conforto da sala de aula e se lançar a campo. Ainda é comum muitos professores e alunos terem nos processos pedagógicos tradicionais da educação formal o único ambiente de obtenção dos aprendizados curriculares disciplinares que os ajudarão a conseguir êxito em avaliações internas e externas. Termos como

“enrolação de aula” e “perda de tempo” são proferidos com certo hábito por antagonistas ao método das aulas-passeio.

Como corolário deste, surge a dificuldade de transposição didática entre o meio visitado e as conexões com currículo formal, fazendo com que muitos professores ainda relutem em dar o passo inicial. Salienta-se que este desafio não foi superado integralmente pelo corpo docente. Ainda há muita relutância, mas o trabalho continua fluindo.

O segundo grande desafio se apresenta nos recursos materiais. Por mais simples que se pense, uma aula-passeio sempre acaba tendo algum custo. No início, a implementação dessa metodologia parecia mais viável economicamente, visto a escola ser beneficiária do Projeto Jovem de Futuro / Programa Ensino Médio Inovador, parceria desenvolvida entre o Instituto Unibanco, a Secretaria Estadual de Educação – SEDUC – e o Ministério da Educação – MEC. Essa parceria injetou um recurso financeiro considerável dentro da escola com o intuito de fomentar

[...] o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea. (PORTAL MEC)

Com o encerramento do financiamento do programa a escola precisou se reinventar com os poucos recursos disponíveis, desenvolvendo aulas-passeio em um raio menor de abrangência, mas sem perder o foco da metodologia.

Um terceiro grande desafio está na prisão do professor à disciplinaridade. Uma aula-passeio, na concepção moderna em que se aplica na escola, não pode ficar fechada na disciplina. Ela é mais ampla e significativa quando vista sob um caráter transdisciplinar. Dentro dessa concepção o que se tem buscado é a unidade do conhecimento como tão bem aponta Nicolescu (1999). Para este autor:

A *transdisciplinaridade*, como o prefixo ‘trans’ indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina. Seu objetivo é a *compreensão do mundo presente*, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento (NICOLESCU, 1999, p. 51).

Essa visão transdisciplinar coloca a aula-passeio dentro de uma visão complexa de mundo. Isso significa que no campo o aluno não verá o conhecimento compartilhado como acontece na sala de aula. Aqui há interconectividade. O conhecimento complexo se apresenta como “[...] um tecido (*complexus*: o que é tecido em conjunto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados [...]” (MORIN, 1990, p. 20).

Com isso, o trabalho com aula-passeio, na tessitura em que se encontra a escola de ensino médio, só obtém seus melhores resultados quando há parceria entre os diversos professores para que juntos eles possam ultrapassar os limites do olhar disciplinar e permitir ao aluno a apropriação de um conhecimento uno, identificando os impactos do ser e estar no mundo sob diversos pontos de vista, seja científico, histórico, filosófico, sociológico, dentre outros, uma vez que estas esferas são indissociáveis.

Sem esse espírito, dificilmente se alcança os propósitos idealizados por Freinet com a aplicação de aulas-passeio dentro do ambiente escolar.

Cabe ressaltar que a proposição de aulas-passeio como metodologia de ensino, convida aos participantes uma postura ativa diante dos contextos curriculares ditos oficiais e propões uma desterritorialização dos espaços de fazer ciência e ações de intervenções, como bem aponta Celestin Freinet.

Outro desafio é fazer o aluno perceber que a aula-passeio não é só passeio. É uma aula com objetivos definidos. Uma atividade de campo torna-se mais complexa visto que no ambiente as oportunidades de desvio de atenção são maiores, por isso é cada vez mais importante a parceria de todos. No entanto, esse mesmo ambiente gera oportunidades diversas de aprendizagem, pois elementos inesperados vão surgindo, gerando dúvidas, questionamentos e abrindo trilhas para novos saberes.

Por fim, um outro desafio a considerar é que a escola, apesar de buscar transgredir pedagogias tradicionais, ainda é um espaço formal e precisa dar respostas a um sistema de educação. Em outras palavras, a escola precisa conciliar todas essas atividades com as exigências que vêm de seu órgão mantenedor, no caso, a Secretaria de Educação. Ainda existem políticas estaduais de educação que precisam ser cumpridas. Isto envolve a parte burocrática de diários, de atendimento de metas de inscrição de ENEM, realização de simulados, avaliações externas estaduais e tantas outras atividades que não podem ser desconsideradas. Apesar de tudo isso, tem-se tentado implementar uma pedagogia que consiga atingir o mesmo objetivo, mesmo que seja por um caminho diferente.

Nenhum dos desafios supracitados foi superado integralmente. A implantação de tecnologias pedagógicas não é um processo fácil. É uma constante luta epistemológica entre o que o professor acredita e os novos paradigmas a se construir (CACHAPUZ *et al.*, 2011). Em outras palavras, o trabalho continua. Continua-se estudando, fazendo e conquistando mais pessoas a fazer juntos. Apesar de não superados, tem-se obtidos resultados crescentes.

Percebe-se que o corpo docente da escola não é unânime no desenvolvimento dessas práticas no que condiz ao fazer. Alguns por não acreditarem, outros por não se sentirem seguros no fazer. O passar dos anos tem provado que a insistência tem dado resultado. Em um passado próximo o número de praticantes de aula-passeio era bem menor. Há progresso a considerar.

MÉTODO E PRODUTOS

Da prática com aulas-passeio passaram a surgir produtos muito interessantes dentro da rotina escolar a partir da dinâmica de alguns professores.

Enquanto a escola esteve subsidiada pelos recursos do Programa Ensino Médio Inovador os passos dados foram mais amplos e aulas-passeio com abrangência espacial maior puderam ser realizadas. Por exemplo, pôde-se levar os alunos para aulas nas grutas de Ubajara no noroeste cearense, nos museus sacros e científicos de Sobral, também no Ceará, e uma aula-passeio na arena Castelão, em Fortaleza-CE.

A aula-passeio realizada em Ubajara-CE, teve por objetivo levar os alunos a contatarem com uma realidade geográfica totalmente diferente da vivenciada por eles. Estando a EEM Pe Rodolfo localizada no litoral cearense, muitos alunos nunca tiveram contato com relevos característico das serras. A aula foi idealizada pelo professor de geografia, Jerlânio Pires, e contou com a parceria interdisciplinar de professores das demais disciplinas que acompanharam e se utilizaram dos conhecimentos adquiridos para trabalhar seus conteúdos.

Para os alunos a experiência se mostrou bastante engrandecedora. A totalidade dos presentes jamais tinha entrado em uma caverna, andado de bondinho ou conhecido presencialmente formações como estalactites e estalagmites. O deslumbramento com as paisagens e as informações técnicas passadas pelos guias do parque fizeram com que os alunos experimentassem um conhecimento vivo. Para eles o novo se tornou sala de aula e tudo se mostrava como conhecimento. No campo, os mesmos puderam interagir com o conhecimento com todos os seus sentidos, diferentemente da sala de aula, onde geralmente só se utiliza a visão e a audição, ficando os demais sentidos subutilizados. O passeio foi cansativo, mas não tedioso.

Para Legrand (2010, p. 23), na pedagogia de Freinet esse encantamento é muito importante. Ele se apresenta como o ponto de partida. Gera uma surpresa e, ao mesmo tempo, uma necessidade perante a realidade, de compartilhar com os demais essa admiração e a busca de uma explicação. A partir dessa necessidade o professor pode direcionar o trabalho para os objetivos propostos inicialmente.

Sobral, no Ceará, não é uma das cidades mais agradáveis de se visitar no que condiz ao

clima. Nem por isso os alunos deixaram de se divertir e aprender na aula-passeio realizada na cidade. Sendo uma das cidades mais importantes do Estado do Ceará, é conhecida internacionalmente principalmente pela importância que teve na comprovação da teoria da relatividade geral de Einstein. Esse fator faz com que a cidade receba constantemente pessoas interessadas em turismo científico, uma vez que muita gente a visita para conhecer o Museu do Eclipse. A cidade também possui museus interessantes que contam muito da história do Ceará. Essa miscelânea de aparatos fez com que os professores da EEM Pe Rodolfo pensassem em uma aula interdisciplinar onde esses conhecimentos pudessem ser bem explorados. Para isso desenvolveu-se parcerias entre professores das três áreas do conhecimento, linguagens, humanas e ciências, para proporcionar uma aula-passeio de forma a interligar o conhecimento histórico e o científico. Sobral se mostrou ideal, principalmente devido à presença do Museu do Eclipse e a importância da relatividade no contexto histórico recente.

Além da visitação a estes espaços mais distantes e praticamente inacessíveis para os educandos se não for por intermédio da escola, aulas-passeio também são desenvolvidas no entorno da escola. Diferentemente das aulas de Ubajara e Sobral, onde os alunos conseguem aprender coisas diferentes, mas não tem a oportunidade de interagir no local como preconizava Freinet, quando as aulas se realizam no entorno da escola essa ação fica facilitada. Isto porque é nesse espaço que o aluno mora. E morando, as possibilidades de intervenção social se tornam mais palpáveis. Isto não quer dizer que as experiências de aulas-passeio em locais mais remotos não sejam importantes e firam a ideia de Freinet no que condiz à intervenção social. Se nesse caso, os alunos não podem intervir no local da aula, podem aprender coisas novas lá para compararem com o que ocorre no local onde moram.

A aula-passeio no entorno da escola tem gerado diversas ações interventivas na rotina social da comunidade. Como exemplo pode-se citar: O projeto de preservação do estuário do rio Mundaú e seus manguezais que vêm sendo destruídos pela própria população, além das ações da indústria de carcinicultura; Conscientização da população para diminuir o uso das sacolas plásticas; Campanha de combate ao mosquito *Aedes Aegypti* em virtude do alto índice de incidência de casos de dengue ocorridos na comunidade; Aula-passeio com o intuito de chamar a atenção da comunidade local para a importância de se cuidar da água, aula esta motivada pela carência de água provocada pela estiagem dos últimos anos no nordeste.

Todas as ações descritas acima geraram registros escritos, em fotos e/ou em vídeos. Esses registros passarão a compor os elementos essenciais para a divulgação dentro e fora da comunidade escolar. Para Freinet, portanto,

A comunicação, que equivale à socialização, torna-se instrumento por excelência do acesso à escrita. O desejo de comunicar transformará o estudo do entorno em observação meticulosa, com a finalidade de transmitir algo a pessoas estranhas àquele entorno (LEGRAND, 2010, p. 16).

Seguindo essa perspectiva da comunicação, a escola tem se utilizado das novas tecnologias como ferramenta principal. Ao invés do jornal escrito o meio adotado foram as redes sociais. Estas se mostram com um potencial maior de abrangência, uma vez que a *web* tem abrangência mundial e ultrapassa as barreiras geográficas que limitam o acesso de um jornal escolar impresso. Isto não só minimiza os custos, como aumenta o potencial de abrangência e permite uma maior interatividade do público extraescolar, visto a dinamicidade proporcionada pelas redes sociais que oportunizam se ter respostas quase que em tempo real. Essa interatividade não é permitida pelo jornal impresso. Nesse tipo de veículo o retorno da informação até ocorre, mas de forma mais lenta.

Ainda segundo Legrand (2010, p. 16) o “Estudo do entorno, imprensa, jornal e correspondência escolares tornar-se-ão instrumentos primordiais de uma revolução pedagógica”. Não afirmaria que uma revolução esteja ocorrendo dentro da EEM Pe. Rodolfo, mas os resultados que a escola tem colhido oferecem boas perspectivas e, comparando ao que se vivenciava tempos atrás, percebe-se uma mudança bastante positiva.

RESULTADOS

A utilização das aulas-passeio gerou diferentes tipos de resultados que beneficiaram tanto professores como alunos. Aos professores pode-se enumerar alguns, dentre os principais, tais como, enriquecimento da prática pedagógica, autoria e empoderamento coletivo.

Com relação aos alunos podemos citar a maior participação na construção do seu conhecimento, maior conhecimento da região onde mora, maior participação em práticas sociais, melhor aquisição de conhecimentos significativos.

A observação da prática pedagógica na EEM Pe. Rodolfo tem mostrado que a grande maioria dos professores se utiliza constantemente e excessivamente da aula expositiva tendo como resultado um alto índice de dispersão dos alunos durante a aula (CONCEIÇÃO, 2016). A realização das aulas-passeio enriqueceu muito a prática pedagógica dos professores que as utilizaram. Passou-se a perceber um professor mais dinâmico e mais criativo tendo suas aulas mais participativas e produtivas.

Essa produtividade proporcionou ao professor a autoria de seu próprio material pedagógico. Tendo o campo como sala de aula o professor começa a perceber que o livro

didático não dá conta de sua aula, uma vez que os recursos trazidos pelo mesmo nem sempre condizem com a realidade vivenciada pelos alunos na aula-passeio. Sendo assim, o professor deixa de apenas copiar do livro didático e passa a construir na prática da aula seu próprio material. Essa construção também vem fazendo do professor um autor. Tem-se observado um maior índice de produtividade de material acadêmico visando a participação em congressos e outras atividades afins. Outro corolário dessa atividade é maior ênfase na pesquisa. Como o ambiente de estudo não está no livro didático, tudo o que se apresenta vem com a característica do novo, desta forma a pesquisa se mostra como elemento essencial para a compreensão da problemática e posterior intervenção no meio.

Essa produção tem gerado um empoderamento coletivo naqueles que aceitaram o desafio de experimentar as mudanças. Vê-se professores mais seguros, mais compenetrados, mais atuantes e conscientes da sua autoridade enquanto profissionais. Um professor que se apresenta como pesquisador passa a ter mais propriedade do assunto e das problemáticas com as quais trabalha. Isto o autoriza a discutir e defender com mais segurança suas práticas.

Para os alunos essa metodologia permitiu uma maior interatividade com o conhecimento. É importante salientar que em uma aula-passeio há muitos fatores interagindo. Isso faz com que dúvidas inesperadas surjam e o conhecimento vá sendo construído de forma inesperada através de elementos que fogem ao roteiro de uma aula tradicional. Além disso, o professor se utiliza do real como modelo favorecendo o surgimento de *insights* nos alunos para a compreensão do que está sendo analisado. Um outro fator importante a considerar é que no campo os modelos não são vistos em recortes. As realidades estão interconectadas, por isso a importância da parceria entre as várias disciplinas.

Considerando todos esses fatores, a aula-passeio tem possibilitado ao aluno ser mais protagonista e fugir mais da sistemática de “educação bancária” preconizada por Freire. Não há só cópia e repetição. Nesse formato o aluno tem a possibilidade de vivenciar o ambiente, tomar notas e ressignificar suas impressões através da interação com o professor, com os colegas e com o próprio meio. O conhecimento deixa de ser algo impessoal e ganha significado.

Um outro fator importante para os alunos é a aquisição de um maior conhecimento sobre região onde mora e a compreensão de novas formas de atuação cidadã em sua comunidade. É muito comum os livros didáticos falarem de conceitos, realidades e necessidades de um mundo que para os alunos parece distante. Essa situação deixa o aluno com um sentimento de distância e, portanto, faz parecer que para muitos problemas a solução não depende dele e a

responsabilidade é dos outros.

A aula-passeio proporciona esse maior conhecimento do seu mundo e de suas necessidades enquanto cidadão. Faz o aluno perceber que é importante proteger a Amazônia, mas também é muito importante proteger o manguezal, a caatinga e as matas de tabuleiro que estão no quintal dele. Que o rio Nilo é muito importante na história da formação dos povos egípcios, mas que o rio Mundaú também precisa ser conhecido e preservado das agressões que vem sofrendo. E que se a população local não cuidar desse rio será ela a primeira a sofrer as consequências. Enfim, essa forma de atuação em nada fere os pressupostos da base nacional comum do currículo. Continua-se a trabalhar com as mesmas competências e habilidades, apenas se permite uma troca de modelos. Ao invés de se trabalhar apenas com os modelos globais, passa-se a incluir o local na sistemática de ensino. A partir do local faz-se a transposição didática para a compreensão do global e faz do aluno protagonista. Um cidadão pleno na teoria e na prática, sensível à problemática da sua comunidade.

A partir de experiências vividas nas diversas disciplinas curriculares, percebemos que as aulas-passeio proporcionaram uma relação pedagógica entre a teoria e a prática, permitindo aos estudantes a produção de um conhecimento atrelado as suas realidades. Ações que colaboram na fixação dos conhecimentos teóricos postos em aulas expositivas.

Outro resultado a considerar são as práticas de intervenção social desenvolvidas pelos alunos na comunidade com o auxílio e orientação dos professores. Resultado esse diretamente ligado às propostas de Freinet, ou seja, estudar e compreender o meio para intervir socialmente nele. No caso das aulas-passeio da EEM Pe. Rodolfo foram realizadas atividades de coleta de sacolas plásticas e conscientização da população para a problemática que as mesmas causam ao meio ambiente. Foram realizadas atividades de reflorestamento de manguezais. Ações de combate ao mosquito *Aedes Aegypti*. Ação de conscientização para o uso racional da água. Atividades voltadas para a preservação de animais da fauna local. Dentre outras atividades.

Assim, consideramos que as aulas-passeio ao se tornar oportunidade na produção de conhecimento, em associação a sujeitos ativos, propiciam ao aluno assumir uma posição reflexiva de seu papel na sociedade, passando a valorizar o trabalho em grupo e ganhar autonomia na construção de seus conhecimentos. Logo, vale ressaltar que na EEM Pe. Rodolfo os currículos estão se reconfigurando no sentido de ultrapassar os muros da escola e proporcionar vivências e experiências aos estudantes para o despertar de um ser curiosos e autoral.

Todas essas ações resultam na formação de um aluno protagonista que seja capaz de questionar a sociedade em que vive e tenha condições de atuar nela de forma crítica e responsável. É a consolidação de um processo educacional que objetiva a formação integral e não apenas um tecnicismo pautado em conhecimentos, muitas vezes descartáveis, que não contribuirão para a construção de um pensamento complexo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro do âmbito da EEM Pe. Rodolfo muitas são as virtudes encontradas a partir da implementação das aulas-passeio. Professores mais produtivos, alunos mais protagonistas, aulas mais motivadoras. Isto, no entanto, não prova que a escola encontrou o Santo Graal para seus problemas. Muitas dificuldades ainda se apresentam rotineiramente.

Apesar dos avanços, nem tudo é um mar de rosas. Aulas-passeio são produtivas, mas exigem demais do professor e nem sempre contam com a participação de todos. Há dispersões sim. Há alunos que não participam ou que não produzem. Há professores que não se envolvem.

Para que uma aula-passeio resulte em autoria faz-se necessário que o professor se embase teoricamente dos pressupostos filosóficos dessa prática, caso contrário corre-se o risco da aula-passeio se transformar apenas em passeio e desvirtuar a ideia motriz. Como salienta Pellegrine (2001) “Levar a turma a aulas-passeio não faz do professor um praticante da pedagogia de Freinet. É preciso considerar a realidade em que os alunos estão inseridos” e, a partir dessa realidade traçar o paralelo entre o externo e o interno, oferecendo significados aos conhecimentos trabalhados.

A aula-passeio é importante, mas a escola não pode ficar refém dela. Nem sempre ela se apresenta como a melhor opção para um resultado mais consistente. Há momentos em que a velha aula expositiva se fará necessário para o melhor aproveitamento pedagógico. Cabe ao professor mesclar diferentes formas de trabalhar conteúdos significativos, aplicando métodos condizentes com os objetivos traçados. Deve o professor procurar compreender que “[...] novas concepções pedagógicas devem ser adotadas e vivenciadas por todos os participantes da escola que deixa de verticalizar os conhecimentos instrucionalizados e passa a produzi-los na construção de uma nova proposta significativa e real” (RIBEIRO; NOJOSA, 2016, p.72).

A utilização da aula-passeio possibilita a ocorrência tanto da inter quanto da transdisciplinaridade. Nesses momentos o ambiente se apresenta como uno, fora do formato recortado oferecido pela disciplinaridade. Isto, segundo Matui, potencializa as condições de aprendizagem. Segundo o autor “O conhecimento deve ser oferecido na sua globalidade e

contextualizado historicamente, evitando esfacelamentos” (MATUI, 1995, p. 90).

Os resultados acadêmicos das avaliações externas e as respostas dadas pelos alunos no decorrer das aulas expositivas mostram que o modelo pedagógico pautado na retransmissão vazia de conteúdos não vem dando as respostas almejadas. Continuar a repetir as mesmas fórmulas e esperar resultados diferenciados não se mostra como uma atitude muito inteligente. É mister transgredir e inovar em práticas pedagógicas que ofereçam novas perspectivas. Se as evidências apontam para insucessos seguidos dentro do modelo constantemente utilizado, o pensamento científico nos diz que outras hipóteses precisam ser testadas. É imprescindível que os professores se convençam disso.

Por fim, cabe salientar que não há receita de sucesso para educação. O trabalho do educador não resulta em ciência exata, portanto, práticas que funcionam em um ambiente não representam garantias de sucesso em outras realidades. Cabe à escola, portanto, pesquisar e compreender a realidade em que está inserida e, dessa forma contribuir para a melhoria do seu trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Airton L. **A interface mídia e escola nas concepções pedagógicas de McLuhan**. In: *Emancipação*. 7 (1): 63-93, 2007.

BRASIL. **Ensino Médio Inovador**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ensino-medio-inovador/apresentacao>> (Acesso em 27.10.2016)

CACHAPUZ, António. [et al.] (Organizadores). **A necessária renovação do ensino das ciências**. - 3ª ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

CONCEIÇÃO, Francisco das Chagas da. **O uso pedagógico da simulação de circuitos elétricos resistivos em atividades escolares para auxiliar o desenvolvimento da aprendizagem significativa e colaborativa de física**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática). Fortaleza: Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal do Ceará. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 40ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 49ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LEGRAND, Louis. **Célestin Freinet**. Coleção Educadores. Trad. E organização: José Gabriel Perissé. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MATUI, Jiron. **Construtivismo: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino**. São Paulo: Moderna. 1995.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5ª Ed. Trad.: Dulce Matos. Lisboa: Instituto Piaget. 1990.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. 2ª Ed. Trad.: Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom. 1999.

PELLEGRINI, Denise. **Aprenda com eles e ensine melhor**. Disponível em: <<http://acervo.novaescola.org.br/formacao/aprenda-eles-ensine-melhor-423205.shtml>> (Acesso em 27.10.2016)

RIBEIRO, Célio Alves. NOJOSA, Diva M. Borjes. **Produção de vídeos como prática educ comunicativa na construção de conhecimentos em biologia**. IN: Experiencias educ comunicativas: Oportunidades coletivas de aprendizagem. 1ª Ed. P. 54-75. Middletown, DE, USA: Amazon. 2016.

CAPÍTULO 12

RECURSOS CARTOGRÁFICOS E GEOGRAFIA: UMA AVALIAÇÃO ATRAVÉS DO LIVRO DIDÁTICO

Nândara Silva Costa
Francisco Oricelio da Silva Brindeiro

RESUMO

O livro didático é de suma importância para o ensino de geografia em sala de aula, sendo ainda nos dias atuais, o recurso mais amplamente presente nas instituições de ensino. O objetivo deste trabalho é analisar o livro didático de geografia do segundo ano do ensino médio de uma escola pública localizada no município de Aquiraz, estado do Ceará. A análise do livro se deu pela identificação e tabulação do total de páginas, gráficos, questões, fotos, figuras, mapas e imagens de satélites, além dos aspectos qualitativos das representações cartográficas da obra, tais como: cores, tamanhos, correlação com texto e a presença de elementos básicos nos mapas, como títulos, fontes e legendas. Os recursos cartográficos analisados (mapas, questões com linguagem cartográfica ou imagens de satélites) estão presentes em todas as unidades, com destaque para as unidades VII – Urbanização e industrialização – e V – O espaço agrário brasileiro – com 7 e 12 mapas, respectivamente. Um total de 6 unidades teve pelo menos uma questão que usou da cartografia em sua estrutura e apenas duas apresentaram imagens de satélites. Portanto, os recursos cartográficos estão presentes em todas as unidades, sobretudo os mapas que, assim como gráficos, tabelas, fotos e figuras, apresentam uma estrutura visual organizada e objetiva, em que se percebe claramente uma ligação com as informações contidas nos textos.

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático. Recursos cartográficos. Sala de aula

INTRODUÇÃO

Ao longo do tempo, os instrumentos utilizados pelo professor no processo de ensino-aprendizagem se transformaram, havendo, nas últimas décadas, um nítido desenvolvendo de tecnologias direcionadas ou incorporadas para a sala de aula. Todavia, o livro didático é um dos mais tradicionais, sendo por diversas vezes o único recurso disponível.

A origem desse material está nas universidades europeias do século XV e passaram a ser difundidos cada vez mais a partir da invenção da imprensa. No Brasil, a difusão de livros nas escolas é recente e só foi consolidada em 1985, com a criação do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD. (FREITAS e HAAG, 2008; MUNAKATA, 2016).

Pires e Lima Júnior (2018), ao analisarem o guia do livro de didáticos de algumas coleções do PNLD, concluíram que as avaliações pedagógicas dos livros didáticos são criteriosas, obedecendo os princípios estabelecidos em seus editais. Entretanto, no que concerne à Geografia, ocorrem alguns problemas recorrentes, como a pouca articulação entre conteúdos

de geografia física e humana (ressaltando a dicotomia dessa ciência), atividades que focam na memorização e a falta de elementos visuais, como fotos e imagens de satélites. Dentre os aspectos positivos, estão as variadas linguagens utilizadas (mapas, fotos, gráficos, quadros, tabelas e outras) e orientações destinadas ao professor.

Dentre as formas de articulação pedagógica possíveis para o livro didático, destaca-se o uso da cartografia, que, por diversas vezes, é ignorada pelos professores, seja pela falta de recursos na escola, como globos terrestres, bússolas e mapas, ou pela formação ineficiente do docente, que impossibilita o uso correto dos recursos materiais.

Dessa forma, o principal objetivo deste trabalho é analisar os recursos cartográficos no livro didático de geografia do segundo ano do ensino médio de uma escola pública do município de Aquiraz, localizado no estado do Ceará, enfatizando suas principais potencialidades e limitações para o ensino em sala de aula.

A GEOGRAFIA NO LIVRO DIDÁTICO

Gabrelon e Silva (2017) apontam que o papel do livro didático em direcionar as estratégias didáticas utilizadas pelo professor é um aspecto importante de ser lembrado. Os autores asseveram que o conteúdo do livro e o cotidiano do aluno devem ser articulados de modo a valorizar a experiência de vida dos estudantes. Essa articulação envolve outros fatores, como a formação universitária do docente, a composição do currículo escrito, a flexibilização da instituição escolar e a condição socioeconômica dos discentes.

Atualmente a diversidade de recursos e instrumentos existentes e que podem ser utilizados pelo professor em sala de aula é ampla. O livro, que anteriormente dividia espaço apenas com o giz e com o quadro, agora faz parte de um acervo que conta com Cds, pendrives, projetores e, sobretudo, os computadores. Todavia, é importante lembrar que a presença desses materiais varia conforme a qualidade das escolas e a política educacional adotada

No âmbito da Geografia, Kimura (2020) ressalta que a geração de livros até os anos 1950 era pobre em relação à presença de questões e se enfatizava muitos em temas e conceitos. Nas décadas de 1960 e 1970, os livros começaram a mudar suas características, com uma presença maior de atividades e obedeciam aos chamados Guias Curriculares Oficiais do Governo Militar, que durou até o fim do regime e foram substituídos no fim dos anos de 1990 pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN.

No fim do século XXI, o livro didático baseado nos PCN, passou a ser distribuído em larga escala, apresentando uma estrutura textual e recursos visuais condizentes com o período

atual. Uma das principais críticas feitas nessas obras é o aspecto independente da forma como os conteúdos podem ser apreendidos, fato que dispensaria o encaminhamento pedagógico do professor (KIMURA, 2020). A maior democratização da escola possibilitou uma quantidade significativa de livros escolhidos por professores, o que certamente contribuiu na melhoria da qualidade desse recurso.

O livro didático reflete bastante a sociedade de uma época, o interesse político existe não apenas na sua distribuição e estrutura, mas sobretudo no seu conteúdo. A maior participação dos professores na escolha contribuiu significativamente na qualidade da obra, entretanto é importante que o docente mantenha sua autonomia e tenha liberdade na escolha dos conteúdos e defina as melhores estratégias de ensino.

Para Castellar e Vilhena (2010), o livro didático é, por diversas vezes, encarado como um aglomerado de informações que devem ser decoradas e sem a necessidade de articulação dos conteúdos com a experiência de vida dos discentes. Os autores ponderam que, para um uso do livro didático com eficiência, “[...] é importante que o docente considere os objetivos apresentados nas unidades ou nos capítulos para se apropriar da proposta pedagógica presente neles, tornando os conteúdos mais significativos e menos descritivos (CASTELLAR e VILHENA, p. 138)”.

O entendimento do espaço geográfico atual requer uma leitura capaz de entender fenômenos locais e globais, sendo a cartografia necessária para esse processo de “alfabetização” do aluno, em virtude do seu arcabouço de representações (PASSINI, 2012). Cabe aqui frisar o papel essencial do professor, pois, embora o livro didático traga representações que facilitem o aprendizado do aluno, o discente necessita saber dominar os conceitos cartográficos e interligar dinâmicas espaciais que ocorrem nos planos global e local.

Além das diversas aplicações nos estudos ambientais e de ordenamento territorial, a cartografia se destaca no campo escolar. De acordo com Seemann (2011, p. 38) “A educação se alimenta e retroalimenta dos conceitos derivados da cartografia e da geografia, bastante abstratos e generalizados, assim como das práticas socioculturais realizadas na nossa sociedade”.

O livro didático ainda é um elemento central no ensino escolar e seu conteúdo deve ser inserido de forma condizente com o público escolar para o qual o recurso se destina. No ensino de Geografia, a leitura do espaço perpassa pela cartografia, daí a importância do cuidado na elaboração e na inserção de um conteúdo cartográfico que produza um discurso não excludente

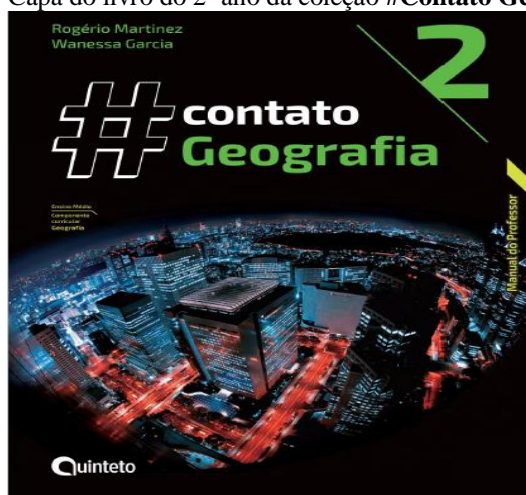
e de construção da cidadania.

METODOLOGIA

Análise documental

A realização desse trabalho ocorreu a partir da análise do livro didático de Geografia do 2º ano do Ensino Médio que faz parte da coleção **#Contato Geografia** e tem como autores os professores Rogério Martinez, que é mestre pela Universidade Estadual Paulista – UNESP, e Wanessa Pires Garcia, que é Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina – UEL. A editoração da obra foi realizada pela empresa Quinteto Editorial, no ano de 2016 (Figura 1).

Figura 1 – Capa do livro do 2º ano da coleção **#Contato Geografia**



Fonte: Os autores (2021).

Na análise do livro, foram identificados e tabulados, por capítulo, o total de páginas, gráficos, questões, fotos, figuras, mapas e imagens de satélites, posteriormente os dados foram exibidos em uma tabela (Quadro 1).

Quadro 1 – Quantitativo de representações cartográficas por unidade do livro didático

ELEMENTOS DO LIVRO DIDÁTICO
PÁGINAS
GRÁFICOS
QUESTÕES
QUESTÕES COM LINGUAGEM CARTOGRÁFICA
FOTOS E FIGURAS
MAPAS
IMAGENS DE SATÉLITES

Fonte: Elaborado pelos autores (2021)

Além da análise quantitativa, foram destacados os seguintes aspectos qualitativos das representações cartográficas da obra: cores, tamanhos, correlação com texto e a presença de

elementos básicos nos mapas, como títulos, fontes e legendas.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

O volume dois da coleção # **contato geografia** possui 272 páginas e está dividido em 10 unidades. Esse tópico destaca os principais capítulos do livro que utilizaram os recursos cartográficos e, no final, uma abordagem geral dos elementos que estão presentes no livro ao longo de todas as unidades.

Ide (2016) aponta que os livros didáticos são capazes de desmitificar ou de reproduzir as mais variadas formas de estereótipos geográficos. O autor, analisando conteúdos de geopolítica em livros alemães, identificou a importância que é dada aos conteúdos de cunho ambiental relacionados aos países do hemisfério sul subdesenvolvidos, apontando os mesmos como fatores de conflitos e de risco que podem prejudicar a estabilidade do hemisfério norte (países desenvolvidos).

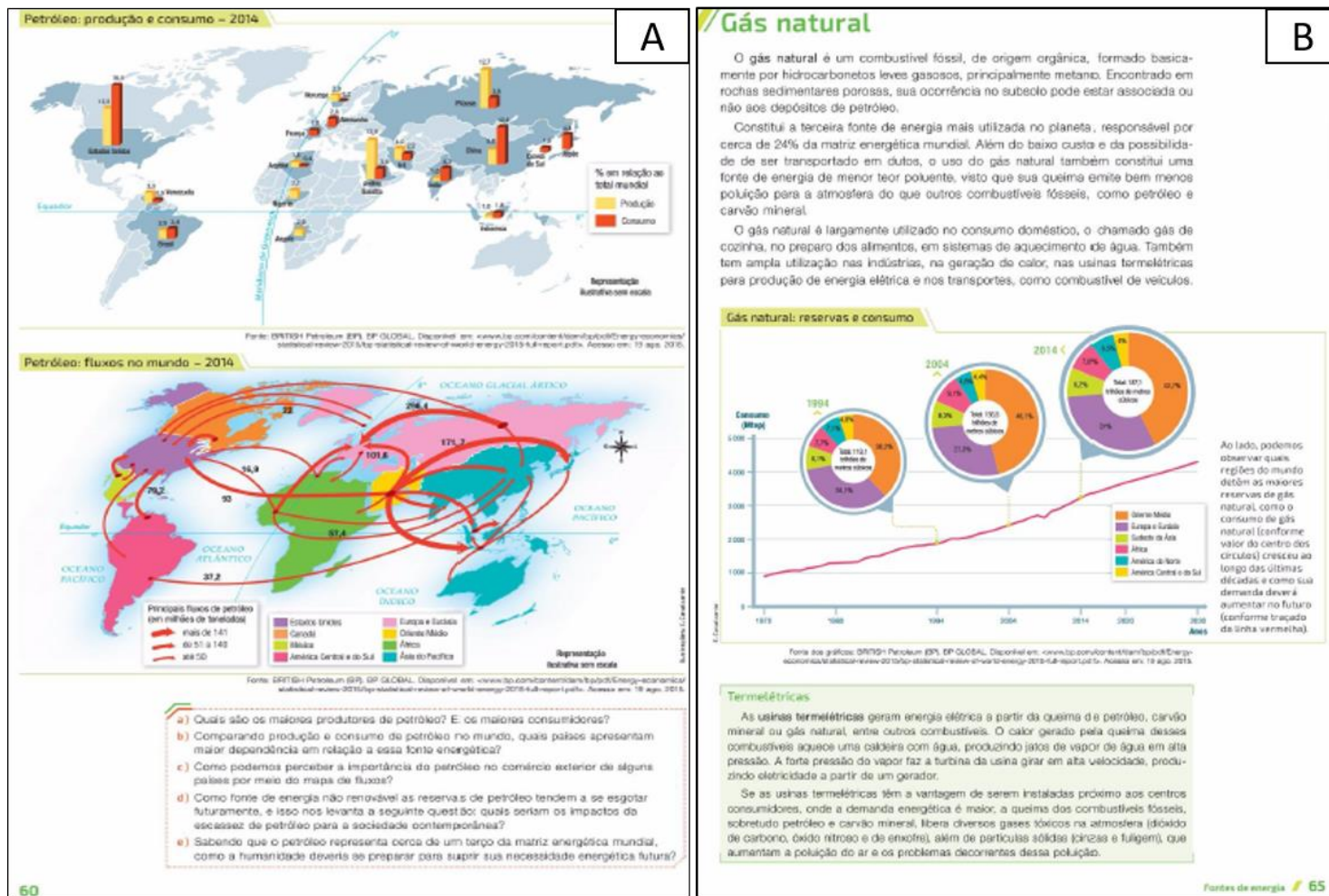
Um dos pontos principais para a escolha do livro didático de Geografia deve ser a qualidade do conteúdo cartográfico nele inserido. Essa precaução deve ser cada vez mais destacada em virtude da automatização da produção de livros e mapas, que, muitas vezes, é distante do seu elaborador (PRADO e CARNEIRO, 2007; DAMASCENO; BARBOSA; SILVA, 2014).

De forma geral, as ilustrações estão bem distribuídas no trabalho, as fotos e figuras possuem boa qualidade visual e se correlacionam com o texto. O uso de conteúdo cartográfico é tímido nessa unidade, entretanto o uso de mapas, fotos aéreas e imagens de satélites pode ser trabalhado pelo professor na espacialização das mais variadas paisagens da terra e na correlação com as paisagens naturais transformadas no município dos estudantes.

A *Unidade III- Fonte de energia* é uma das que mais se destacam em relação ao uso de recursos cartográficos. A figura 2 exibe as páginas 60 (A) e 65 (B), que mostra a produção e o consumo mundial de petróleo (A) e os fluxos mundiais desse recurso em 2014 (B).

Um detalhe interessante é a presença de questões abaixo dos mapas, em todas elas percebe-se a intenção de instigar o leitor a extrair informações contidas nos mesmos. A segunda página mostra o percentual de produção e consumo por regiões do globo em gráficos que também mostram a taxa de crescimento nos últimos 50 anos e uma projeção até 2030.

Figuras 2 – Páginas 60 (A) e 65 (B), da Unidade III do livro didático – Fonte de energia

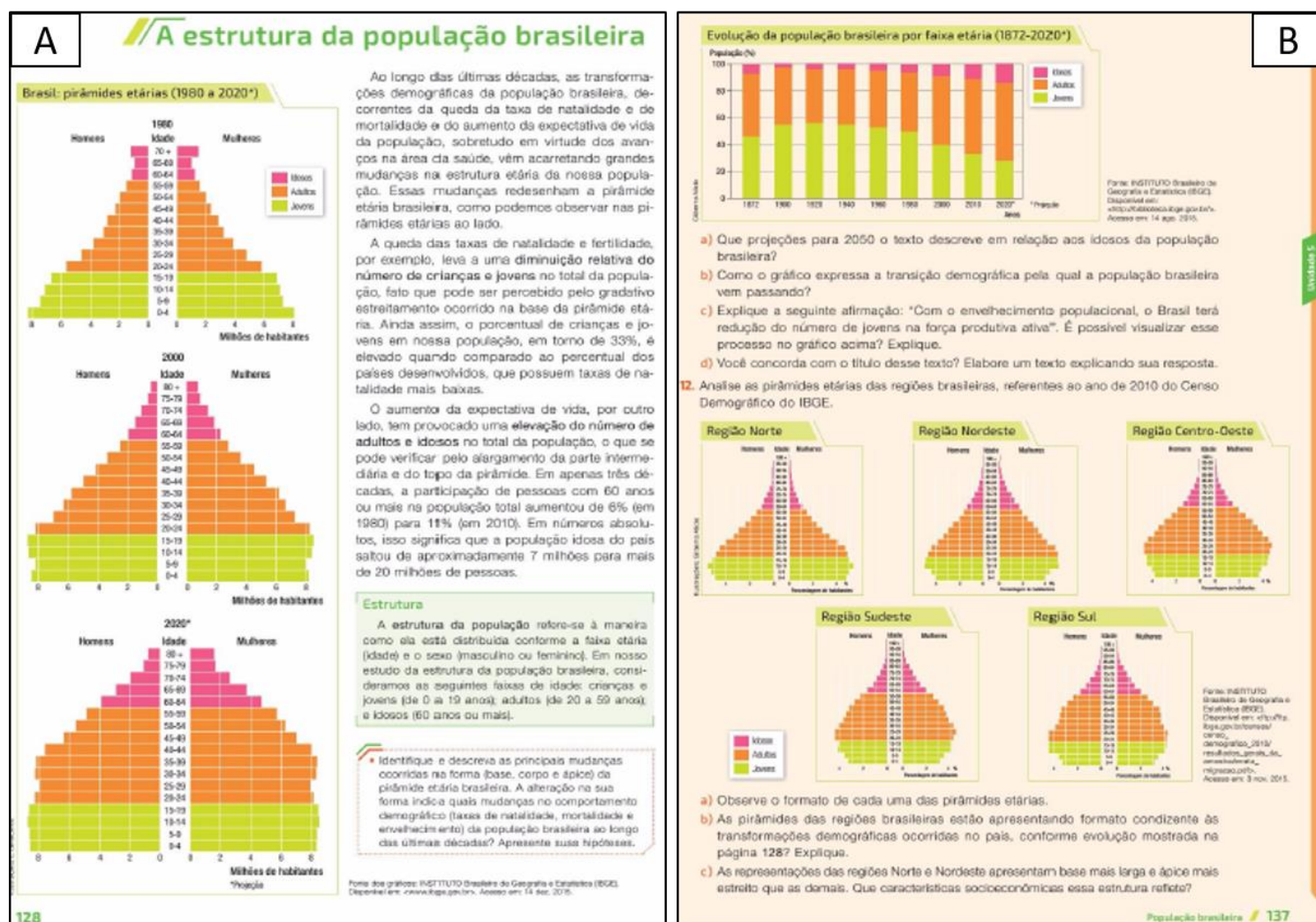


Fonte: Livro didático de Geografia (2019)

O número de ilustrações (fotos e figuras) totalizou 39, com 38 questões que abordam todas as temáticas discutidas na unidade, com 5 questões explorando diretamente a linguagem dos mapas. Não foi verificada nenhuma imagem de satélite.

Na unidade V – *População brasileira* o uso de gráficos se destaca, com um total de 26, seguido pelas ilustrações (fotos e figuras), com 12, e 5 mapas. Os gráficos de pirâmide continuam sendo bastante usados, focando em dados populacionais do Brasil e estando presentes também em questões. Na página 128, os gráficos de pirâmide apresentam dados da população brasileira, indicando um aumento no número de adultos e idosos desde o ano de 1980. Já na página 137, encontra-se um gráfico de colunas (parte superior), usado para expressar a evolução da população brasileira, entre 1872 e 2020, e um gráfico de pirâmide, expondo faixa etária da população brasileira por regiões (Figura 3).

Figuras 3 – Gráficos sobre a população brasileira, nas páginas 100 (A) e 109 (B), da Unidade V do livro didático



Fonte: Livro didático de Geografia (2019)

Os mapas nesta unidade são usados principalmente para informar fluxos populacionais, principalmente os deslocamentos espaciais da população brasileira. Na página 133, destacam-se três mapas que expressam a evolução dos fluxos migratórios nos períodos 1950-1970, 1970-1980 e 1980-2000. O texto intitulado “*As migrações inter-regionais*” dialoga com os mapas, corroborando suas informações e seus elementos (título, escala, rosa dos ventos e fontes) estão bastante nítidos (Figura 4). Toda a unidade contém um total de 31 questões, com apenas uma ligada diretamente ao uso do mapa. Não houve a utilização de nenhuma imagem de satélite.

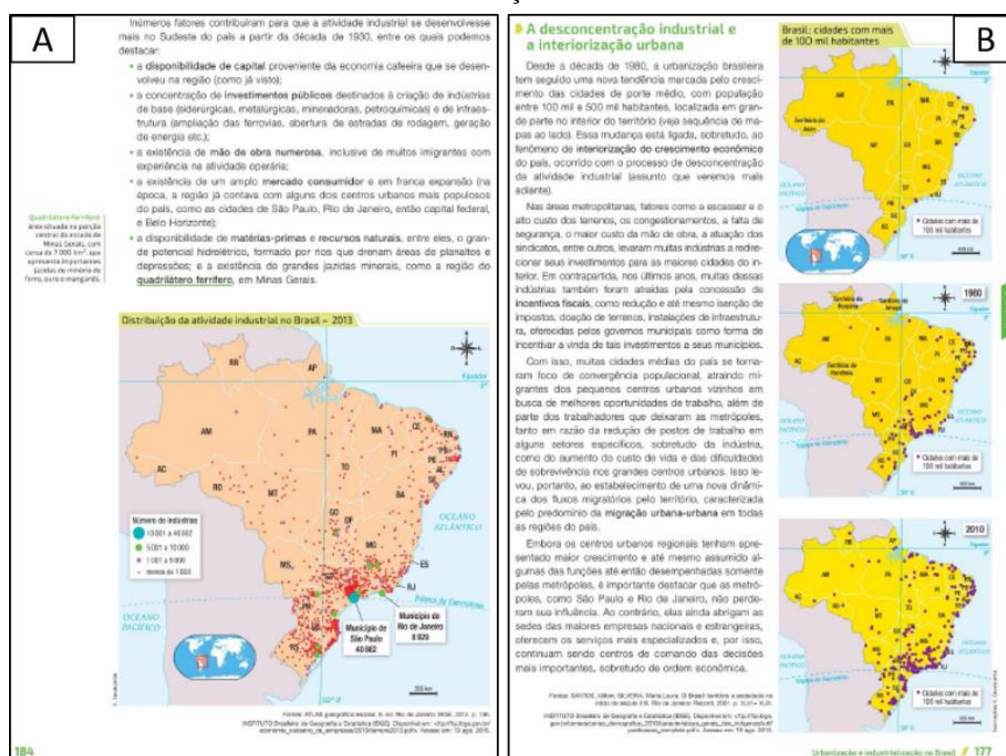
Figura 4 – Página 133 da Unidade V do livro didático – População Brasileira



Fonte: Livro didático de Geografia (2019).

A sétima unidade do livro é intitulada “*Urbanização e industrialização no Brasil*” foi a que mais utilizou mapas (total de 7). Esse recurso foi usado com destaque para retratar a rede urbana brasileira. Na página 184 encontramos um mapa abordando a temática da industrialização, tendo como título “*A distribuição da atividade industrial no Brasil – 2013*”. Na página 177, tem-se uma sequência de mapas mostrando a evolução das cidades brasileiras com população acima de 100 mil habitantes (Figura 5).

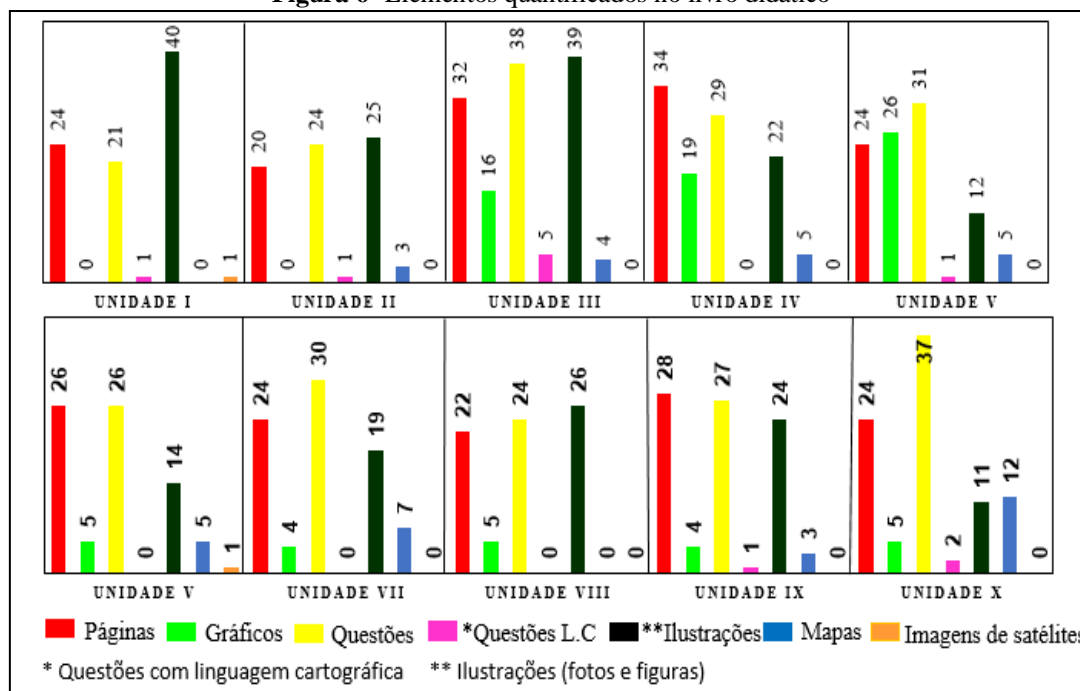
Figura 5– Páginas 184 (lado esquerdo) e 177 (lado direito) da unidade VII do livro didático – Urbanização e industrialização no Brasil



Fonte: Livro didático de Geografia (2019).

A unidade apresenta um quantitativo de 30 questões, não apresentando recursos cartográficos (fotos e figuras), 4 gráficos e nenhuma imagem de satélite. Após a avaliação de cada unidade do livro didático de Geografia, nota-se uma variação na quantidade de elementos quantificados em cada capítulo (Figura 6).

Figura 6- Elementos quantificados no livro didático



Fonte: Elaborado pelos autores (2021)

De forma geral, a estrutura de organização das temáticas parte de uma sequência em que uma unidade aborda seu objetivo em uma escala global e no capítulo seguinte é inter-relacionado com espaço geográfico brasileiro, em uma escala nacional. Isso fica bem claro nas unidades: IV – População Mundial, V – População brasileira, IX – Agricultura no mundo e X – Espaço agrário brasileiro.

O fato do livro não apresentar as temáticas em escala local (município, por exemplo) é perfeitamente compreensível, haja visto que o material é produzido para todos os estados brasileiros e considerar em cada livro a realidade escolar é uma tarefa complicada. Todavia, o professor pode se utilizar de mapas locais, imagens de satélites ou programas como o *Google Earth* para abordar as temáticas do livro e relacionar com as características geográficas do espaço local (bairro, município ou estado).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere ao livro didático utilizado pela turma, esse apresenta elementos cartográficos em todas as unidades, com o destaque para a presença de mapas. Os atributos que foram analisados e quantificados possuem uma estrutura visual organizada e objetiva, em que se percebe claramente uma ligação entre as informações contidas nos textos e os gráficos, tabelas, mapas e as ilustrações (fotos e figuras).

Destacam-se também as questões que, em sua maioria, foram retiradas de inúmeros vestibulares do Brasil, servindo como uma base para o acesso dos estudantes às universidades. O material permite que o professor vislumbre outras possibilidades de utilização e correlacione os assuntos abordados com a realidade local e direcione outras atividades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTELLAR, S.; VILHENA, J. **Ensino de geografia**. 1º ed. São Paulo: Cengage Learning, 2010. 161 p.

DAMASCENO, D. D; BARBOSA, L. P; SILVA, C. N. A importância da utilização do livro didático para o ensino de cartografia no ensino médio. **Boletim Amazônico de Geografia**, Belém, n. 1, v. 01, p. 01-13, jan./jun. 2014.

FREITAS, N. K; HAAG, M. R. O livro didático ao longo do tempo: **a forma do conteúdo da pesquisa**, Florianópolis, v.3 n.5, p.300-307, 2008.

GABRELON, A; SILVA, J. L. B. Livro Didático: suas funções e o ensino de Geografia. In: Ivaine Maria Tonini.[et al.]. (Org.). **O Livro Didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. 1ed.Porto Alegre: Sulina, 2017, v., p. 113-135.

IDE, T. Critical geopolitics and school textbooks: The case of environment-conflict links in Germany. **Political Geography**, p. 60 – 71, 2016.

KIMURA, S. **Geografia no ensino básico: questões e propostas**. 2 ed, São Paulo, Contexto, 2020.

MARTINEZ, R.; VIDAL, W. G. **Contato geografia**, 2º ano /. - 1ª ed. - São Paulo : Quinteto Editorial, 2016.

MUNAKATA, KAZUMI. Livro didático como indício da cultura escolar. **História da Educação**, v. 20, p. 119-138, 2016.

PASSINI, E. Y. **Alfabetização cartográfica e a aprendizagem da geografia**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012. 215 p.

PIRES, L. C. M; LIMA JÚNIOR, G. S. Processos e produtos da avaliação de livros didáticos de geografia no ensino médio, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático. In: Tonini et al (Org.). **Geografia e livro didático para tecer leituras de mundo**. São Leopoldo; Oikos, 2018, pág: 131-150.

PRADO, C. J. B; CARNEIRO, S. M. M. Livro Didático de Geografia: estudo da linguagem cartográfica. **Educação e Realidade**, v. 42, p. 981-1000, 2017.

SEEMANN, J. O ensino de Cartografia que não está no currículo: olhares cartográficos, “carto-fatos” e “cultura cartográfica”. In: NUNES, F. G (Org.). **Ensino de geografia: novos olhares e práticas**. Dourados, MS: UFGD, 2011, p. 37 – 60.

CAPÍTULO 13

TRANSDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO: UTOPIA OU NECESSIDADE?

Janaina Campos Peres

RESUMO

A sociedade está em constante transformação. Ações, competências, habilidades e valores utilizados na educação do século passado já não atendem à demanda atual. A transdisciplinaridade pode ser uma resposta ao problema atual; nela existe a conexão dos saberes, uma visão complexa, dialógica e autopoietica da forma de ensino. Contudo, existe uma resistência em ensinar de forma integrada; muitos docentes preferem a forma tradicional. Este artigo busca elencar os motivos da resistência nos educadores. A pesquisa é qualitativa e foi realizada, através de questionário, com professores da educação básica. Os resultados mostraram que um dos problemas é a própria formação docente. A análise também mostrou que fatores como área de conhecimento e tempo de atuação influenciam na maneira como os docentes veem a transdisciplinaridade. Contudo, a falta de vontade é o ponto central e talvez a resposta para a problemática levantada.

PALAVRAS-CHAVE: Transdisciplinaridade. Educação. Prática docente.

INTRODUÇÃO

Imaginem cadeiras enfileiradas, estudantes alinhados, um professor na frente da turma, com um ar superior, como proprietário do conhecimento e detentor da autoridade, esquemas de repetição, memorização, “linha de produção do saber”. Em que ano você, leitor, imaginou-se estar? Acredito que em algum lugar do passado. A cultura mudou, porque o ser humano mudou e a transformou. O contexto é outro, os valores antigos já não fazem sentido, tudo se modernizou. Tudo, não! O processo de ensino e aprendizagem, na prática, parece não ter evoluído um dia sequer. Surgiram novas ideias, teorias inovadoras. A tecnologia cresceu assombrosamente, mas toda essa modificação não alcança de fato o chão da escola. Educadores do passado, metodologias antigas e alunos do futuro parece não se comunicarem e na realidade não se comunicam. O repertório é diferente, não há entendimento. A ideia de compartimentação do saber é do século passado. O reducionismo, a especificidade de cada disciplina, como se uma não tivesse relação com a outra, já não funcionam para o cenário atual, não resolvem as questões e desafios da nossa realidade. É necessário englobar, fazer do ensino um processo inteiro. A transdisciplinaridade tem esse elemento integrador, traz conhecimentos teóricos e valores esquecidos.

Contudo, ainda existem – e não são poucos – os educadores que não trabalham de forma integrada. Professores que insistem em compartimentar os conteúdos, como se estes não

possuíssem conexão. O educando acaba decorando o conteúdo proposto e não constrói conhecimento algum, não explora novos caminhos. A criatividade é podada, assim como as formas de autonomia e senso crítico. Está claro que a fragmentação do ensino não resolve os problemas emergentes contemporâneos, nem forma um cidadão preparado para viver na sociedade atual. Sendo assim, quais são os motivos que impedem ou limitam o educador de trabalhar transdisciplinarmente? Qual o perfil deste educador tradicional?

Diante do exposto, este estudo objetiva a caracterização do profissional que não trabalha de forma transdisciplinar, levantando as possíveis causas da resistência. Na medida em que os fatores limitantes são identificados, torna-se mais fácil trabalhar sobre estes e transformá-los em potenciais e oportunidades. A hipótese levantada é de que fatores como idade, formação, tempo de atuação, área de formação, falta de conhecimento e vontade, relações interpessoais podem contribuir para a recusa do trabalho de forma integrada.

O texto traz uma base que justifica a integralização dos saberes e está dividido em duas partes. Na primeira, considerações e pontuações sobre transdisciplinaridade, pautadas em Moraes (2015), D'Ambrósio (2016), Freire (1983, 2016), Morin (2000, 2011), Maturana (1998, 2001). Por último, os dados e a análise de uma pesquisa, de cunho qualitativo, realizada com professores de uma escola pública de São Paulo, cujo instrumento de coleta de dados foi um questionário com questões abertas e fechadas, que buscavam os motivos pelos quais os profissionais da educação não trabalham de forma transdisciplinar.

A COMPLEXIDADE E FULCRALIDADE DO ENSINO TRANSDISCIPLINAR

Lamborghini com roda de pedra

Alguns historiadores divergem sobre a origem da invenção que mudaria nossas vidas. Alguns acreditam ser de 3.500 a.C. no Iraque, outros acreditam ser da Polônia em 4.000 a.C. Deixando de lado a origem, as rodas inicialmente eram construídas de madeira, argila e até pedra (NAVARRO, 2018). Ao longo da história, essa invenção foi aprimorada e se tornou algo fulcral em nosso cotidiano. Imagine uma roda grande, feita de madeira, argila ou pedra em um super carro, como uma Lamborghini, passeando nas ruas do centro, nos dias de hoje. Ela não seria uma maravilha, uma genialidade; ao contrário disso, seria um estorvo. Mas, onde quero chegar com isso? A roda, como foi inventada, servia os propósitos daquelas civilizações, era útil e eficaz no contexto em que se formou. Se não houvesse evoluído, não serviria para nada hoje. Da mesma forma que um super carro no ano 3.000 a.C. não serviria em muita coisa. Da mesma forma é a educação e o processo de ensino e aprendizagem. O ser humano surge em um

contexto cultural, vive nele e o modifica. Nós, educadores, somos pessoas e estamos em contato com outras pessoas; dessa forma, o contexto cultural não pode ser desprezado na educação. As formas de ensino, pautadas no reducionismo, objetividade e reprodutibilidade constam de valores de um mundo construído entre os séculos XVI e XX (MORAES, 2015). O ser humano mudou porque o contexto foi mudado. Desta forma, os valores também evoluíram, a tecnologia cresceu velozmente, mas o processo de ensino permanece nos mesmos moldes de quando foi formado – uma Lamborghini com roda de pedra no centro da cidade.

A primeira roda – algo simples – surgiu, quem sabe, da necessidade ou de qualquer outro motivo. Nossa roda atual, complexa, produto da interação física, química, matemática, histórica e geográfica, entre outros saberes, encaixa-se perfeitamente em nossa Lamborghini. O desafio educacional atual é a formação de um ser humano com pensamento crítico, autônomo, apto a dialogar e cooperar, alguém que resolva problemas complexos, que saiba integrar (MORAES, 2015). Mas, afinal, o que é complexo?

Tear de Jacquard

Jacar ou Jacquard é o nome dado a um tecido de trama complexa e delicada, muito utilizado em decoração de casas e alguns tipos de roupas. O que chama atenção para esse tecido é a forma como a trama tecidual é formada, fio a fio, desenhando padrões tridimensionais e texturas espessas com o próprio fio do tecido. Os tecelões demoravam semanas para bordar pequenos pedaços, já que tinham que mover fio a fio com as mãos. O tear de Jacquard foi o primeiro tear mecânico, inventado por um francês que carrega o mesmo sobrenome. O Jacquard ou Jacar é considerado um tecido complexo. Por quê?

Há quem pense que a complexidade pode ser explicada ou mensurada pela quantidade de unidades que formam algo, porém a complexidade não se dá apenas pela quantidade; se assim fosse, um saco de areia poderia ser considerado complexo. A qualidade do seu complexo se dá pela interação das unidades, que conferem ao “algo” uma capacidade exclusiva de ser ou estar. Não somos complexos por possuir trilhões de células. A interação e interdependência entre elas é que forma nosso eu profundo. Assim temos nossa resposta, Jacar é complexo pelas conexões entre os fios, formando o tecido que se pode notar nas estampas.

Dawkins (2001) afirma que o comportamento de algo complexo deve ser explicado com base nas interações de seus componentes. Assim sendo, o processo educacional deve ser complexo, deve haver interação e participação! Não somos formados apenas pela química (moléculas), biologia (células), física (energia). Nossa vida não é só matemática

(probabilidades), geografia (espaço), história (contexto). Não dependemos só do português ou inglês para nos comunicar. Somos uma mescla de tudo citado anteriormente, e mais: vivemos em sociedade, precisamos da arte, do pensamento, da espiritualidade.

É perceptível em todas as profissões um crescimento acelerado de profissionais doentes, física e psicologicamente falando. Esse crescimento de incidência patológica não é oriundo apenas de um salário defasado, uma carga horária ampla ou outros fatores vistos no mercado de trabalho. A frustração, por vezes, toma conta do profissional, que estudou por cinco anos ou mais, é extremamente técnico, competente no que faz, mas não aprendeu a lidar com o ser humano, não possui a chamada inteligência emocional, não aprendeu a tomar decisões. Freire (2016) diz que é decidindo que se aprende a decidir. Mas, onde o aluno teve oportunidade para aprender?

Estudar as disciplinas de forma separada permite esmiuçá-las, ordená-las, aprender a linguagem técnica, própria de cada área, eliminando saberes que julgamos “menos relevantes” para a tal disciplina; porém, essa eliminação traz um abandono dos valores, descuido com as consequências de determinados atos e aumento de conflitos, já que cada um vê seu próprio umbigo e não se coloca como parte do todo. Esses conflitos são de todas as naturezas possíveis (D’AMBRÓSIO, 2016). As disciplinas se tornam impermeáveis, não permitem que nada entre ou saia do campo de conhecimento específico. Isso leva a uma distorção do real, pois apenas parte está sendo mostrada. D’Ambrósio (2016) afirma que é justamente na visão global – que é prejudicada – que se encontram os valores e a ética maior.

De todos os problemas que esse tipo de ensino causa, já sabemos, segundo Moraes (2015, p. 19), que

Já não basta denunciar! É preciso anunciar caminhos, novas propostas, novas direções, novas vias civilizatórias. Anunciar, se possível, uma pluralidade de caminhos capazes de instaurar uma nova educação nutridora de uma nova cosmovisão, que reconheça a conformação dos fenômenos sociais como sistemas complexos e interdependentes e que nos ajude a conceber um outro futuro civilizacional, capaz de revitalizar a convivência humana, de regenerar a ética da solidariedade e da responsabilidade social, mediante a instauração de um pensamento ecologizante, mais humanizado e humanizante.

Nesse cenário, surge a proposta de educação transdisciplinar. A transdisciplinaridade busca essa perspectiva do todo, os elos disciplinares perdidos ao longo do tempo, sem enaltecer uma ou outra disciplina, em que as consequências sejam o respeito, a solidariedade e a cooperação.

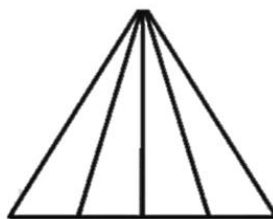
Os verbos complexos e sempre em transição: ser, conhecer, fazer, sentir, pensar e agir

De ligação, transitivo direto ou indireto, irregular ou regular, não é significativo nesse momento. Relevante é o sentido de cada um dos verbos citados anteriormente na educação transdisciplinar. Alguns não são novidade já que fazem parte da lista de competências da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). É necessário que o aluno e professor se percebam como seres integrantes, participantes do processo; conheçam e reconheçam suas potencialidades, fraquezas e ajam.

O problema do “aprender a ser” é que os valores e atitudes não dialogam com a realidade do ser em questão. O aluno não se vê ali, não se encontra. A palavra formar segue no pior sentido: fabricar seres como em uma linha fordista, todos igualmente bons, justos e preparados para o consumo. Isso não funciona, o material humano não possui a mesma constituição, a linha de montagem não pode ser a mesma e, se for, o produto não sairá igual. Biologicamente falando, quanto maior for a diferença (variabilidade gênica) de uma espécie, maior será a chance de sobrevivência. A reprodução sexuada surgiu para garantir esse propósito. Ela é mais lenta, produz menos indivíduos do que a reprodução assexuada; contudo, garante a diversidade, que aumenta a probabilidade de sucesso. A evolução ocorre por mutações (genes diferentes) que são escolhidas durante a seleção natural. Percebam que, nos dois exemplos, a diferença é o segredo. Então, por que ir com a educação no caminho contrário ao biológico? Por que construir uma sociedade homogênea e previsível, mais suscetível ao fracasso? Educar não é replicar, não é sobre quantidade e sim qualidade, é construir e reconstruir em conjunto. A natureza da complexidade é a singularidade, o acaso que não pode ser repetido.

O conhecer não pode ser fragmentado tão somente. Essa visão reducionista prejudica a interação do complexo. É necessário conhecer as unidades do sistema, mas também é necessário conhecer o sistema de uma forma holística. Gostaria de demonstrar com um desenho de triângulos na Figura 1.

Figura 1 – Triângulo dividido

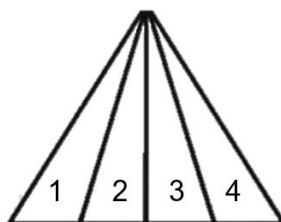


Fonte: Autor.

É muito comum encontrarmos imagens como essa nos perguntando quantos triângulos vemos. Também é comum errar por não conhecer as interações. A maioria responderia 8, mas

a resposta é 10. Vou numerar o triângulo conforme figura 2 para explicar a resposta.

Figura 2 – Triângulo dividido numerado



Fonte: Autor.

Existe o triângulo maior formado pela união de todos os triângulos, quatro triângulos menores (1, 2, 3 e 4), três triângulos médios formados por 1 e 2, 2 e 3, 3 e 4, formando oito triângulos, a maioria, porém se esquece de formar dois triângulos (1, 2 e 3) e (2, 3 e 4), totalizando 10. O que quero dizer com isso? Quando estudados separadamente e de uma forma reducional, as informações contidas nos conhecimentos disciplinares se tornam menos produtivas e até perigosas, haja vista a produção de armas químicas e nucleares (MORAES, 2015). O conhecimento surge da relação entre os diversos saberes; contudo, cada vez mais se pode notar a educação como treinamento, mas educar não é meramente treinar. Não há como treinar se os conhecimentos estão em constante mutação (D'AMBRÓSIO, 2016).

Conhecer a si é tão importante quanto conhecer os outros, entender que é parte de um sistema maior e participar do processo. Alguns de nossos problemas ambientais e sociais – a maioria, na verdade – sequer existiriam se o conhecimento fosse integrado e o ser se percebesse como parte e não como topo ou concorrente. “Todo o objeto isolado, carece de sentido” (MORAES, 2015, p. 37). D’Ambrósio (2016) aponta que a ordenação do conhecimento acaba por deixar de lado conhecimentos que não se pode ordenar; ou seja, essa ordenação acaba em perda de conhecimento e distorções em algum grau. As metodologias que tratam da aprendizagem individual e fomentam a competitividade já não têm razão de ser, uma vez que o homem é socialmente dependente. Deve-se estimular a cooperação, o esperar, o ajudar, o conjunto.

Hissa (2011) pode nos responder uma questão levantada no terceiro parágrafo do subtítulo 1.3, “Porque construir uma sociedade homogênea e previsível, mais suscetível ao fracasso?”. O autor afirma que a fragmentação do saber cria um conhecimento que é refém do Estado, do capital, dos sistemas de ensino, totalmente contrário às necessidades dos cidadãos, logo, facilmente aprendido pela elite dominante, que o utiliza em seu favor. Santos (2018) afirma que nas sociedades capitalistas, como a nossa, existe mais de um tipo de saber; contudo, o conhecimento científico é favorecido. Assim, ignorante é aquele que não o possui, mesmo

possuindo outros saberes. Outrossim, o acesso ao conhecimento científico não é justo, acaba servindo apenas a certos grupos. Segundo o autor, a “[...] a injustiça social se baseia na injustiça cognitiva. No entanto, a luta pela justiça cognitiva nunca terá sucesso se só se baseia na ideia de uma distribuição mais equitativa do conhecimento científico” (SANTOS, 2018, p. 224).

Fazer é um verbo que depende de outro, pois saber fazer não significa tudo, ele depende do “querer fazer”. Fazer é uma ação, agir implica em vontade. Não podemos, como educadores, fazer pelo aluno, entregar o raciocínio pronto, porque seria mais fácil e menos turbulento. A experiência é muito rica, totalmente pessoal e intransferível. Maturana (2001) afirma que todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer. As habilidades e competências a serem desenvolvidas são o saber fazer. A forma de ensinar deve objetivar essas habilidades e competências, caso contrário, o aluno só decora e acumula informações. Informação não é conhecimento, nem experiência, assim como aprender não é simplesmente processar informação. Segundo Bondía (2002), a experiência é o que nos passa, acontece, aquilo que nos toca. O verbo sentir também faz parte da experiência, é nossa primeridade diante do concreto. Uma aula pode ser longa e sem nenhuma experiência boa para o aluno. No texto de Bondía (2002), ele cita o autor Walter Benjamim, o qual observa que nunca antes na história aconteceram tantas coisas como agora, mas a experiência tem se tornado cada vez mais rara. Atualmente, vemos sujeitos criados nesse excesso de informação e opinião já formada, não por ele mesmo. Esse sujeito não se abre à experiência. O autor conclui que, na lógica de destruição da experiência, a educação não está funcionando de forma diferente. Ela traz a informação e opinião em um só pacote e priva o aluno de construir conhecimento, afasta-o da experiência. Passamos muito mais tempo na escola, mas não temos tempo de sentir, construir, viver a experiência que a escola deveria nos proporcionar (BONDÍA, 2002).

Pensar é condição exclusiva da humanidade, ponto de chegada ou de partida, tão complexa, pois carrega todos os outros verbos citados até aqui. Somos, conhecemos, fazemos, sentimos e agimos porque pensamos e é através desse pensamento que a aprendizagem se dá. Pensar é complexo, é linguagem, é o que nos torna humanos. De acordo com Bondía (2002, p. 21), “[...] pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece”. Quando ensinamos em blocos, separados e desconectados, dificultamos ou até impedimos o aluno de construir um conhecimento maior, um pensamento amplo sobre ser e estar no mundo. O reducionismo não permite uma “alfabetização ambiental”. Ele não amplia sua percepção, não faz uma leitura de mundo. “A mistura, o diálogo e a incerteza são formadoras do pensamento

integrado. Um sistema organizado não anula a diversidade, antes a incorpora.” (MORAES, 2015, p. 46).

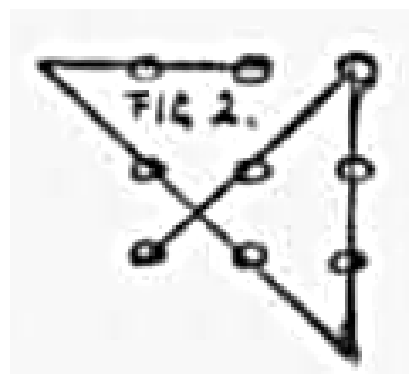
A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019), pautado na BNCC, já são transdisciplinares. Eles abordam competências e habilidades por área (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas), além de valores e atitudes. Os conteúdos são apresentados em forma de temas, o que dá ao professor uma liberdade de trabalhá-los da melhor forma, adequando-os à realidade do educando e da escola. Cada tema tem o olhar dirigido aos componentes da área, integrando as disciplinas. As competências e habilidades não visam apenas ao conhecimento científico; antes, abordam ética, respeito, responsabilidade individual e coletiva, autonomia. A pergunta é: se o currículo já é transdisciplinar por que essa não é a realidade da sala de aula?

RESISTÊNCIA À MUDANÇA: POR QUE NÃO INTEGRAR?

Educador fora da caixa: Complexidade em Morin, autopoiese em Maturana e dialogicidade em Freire

A expressão “fora da caixa” é comumente utilizada nos ramos dos negócios. O mercado de trabalho valoriza cada vez mais o profissional criativo, empreendedor, autônomo. Este termo surgiu de um tipo diferente de quebra-cabeça, criado por Sam Loyd e publicado em um livro pelo seu filho, em 1914, após sua morte. O desafio era interligar todos os pontos, com no máximo quatro linhas, sem levantar a caneta e sem traçar a mesma linha mais de uma vez, como representado na figura 3. As tentativas de resolução se limitavam à área quadrática dos nove pontos, no entanto, a resposta veio justamente de fora da área, como mostram as linhas da figura 3.

Figura 3 – Quebra-cabeça de nove pontos e sua resolução



Fonte: Cyclopedia of 5000 Puzzles Tricks and Conundrums with Answers (LODY, 2017, p. 301).

Dessa solução inusitada provavelmente veio a expressão fora da caixa. Não havia instruções que restringissem as linhas dentro do quadrado. Quem faz a restrição é nossa mente. Quando conseguimos transcender os limites, saímos da caixa, pensamos fora dela. Dessa maneira deve ser o trabalhar em sala de aula. Não é possível ensinar de forma compartimentada e esperar que, por um “passe de mágica”, o aluno faça as conexões.

Ainda sobre o assunto dentro da caixa, você já ouviu a frase: “mas, na minha disciplina...”. É comum os professores especialistas concentrarem o conhecer apenas dentro de sua disciplina, não expandindo o saber em outras áreas; contudo, as disciplinas fazem parte de um todo. Morin (2000), citando Pascal, aponta que não é possível conhecer o todo sem conhecer as unidades formadoras do todo, da mesma forma que não é possível compreender as unidades sem compreensão do todo. O todo nem sempre é a soma das partes, como uma matemática básica. Morin (2011) afirma que as partes estão no todo, mas o todo também está em cada parte. Por exemplo, ao observarmos nosso organismo, notamos que ele é formado por sistemas, órgãos, tecidos e células, contudo cada célula também é um organismo que tem metabolismo e fisiologia. A interação das partes gera outros saberes que só podem ser vistos quando o olhar tem esse viés integrador. Segundo Moraes (2015), o educador deve ser formado disciplinarmente e transdisciplinarmente, trabalhando saberes com conexão, transitando entre sua disciplina e o arranjo dela nas demais, adequando-a ao contexto de seus alunos. Educar não é dar certeza e organização, motivo a tudo. A complexidade do educar está em saber lidar com a incerteza, a incompletude do ser, o pensamento construído em conjunto, em interação, capaz de dar sentido, de globalizar e, ao mesmo tempo, entender as particularidades (MORIN, 2000).

Assim como o professor não deve separar sua disciplina das demais, também não pode retirar o aluno de seu contexto. Ele não é uma máquina que só se alimenta de informação e se comporta de forma previsível. A vida surgiu de uma organização na desordem, da interação de moléculas inorgânicas em um contexto no qual todas as possibilidades eram contrárias. Tomemos o exemplo atual. Não posso explicar sobre o SARS COV 2 e não falar de política, de luta por equidade. O problema real não é só o vírus, é a incompatibilidade econômica de permanecer em casa e se alimentar, pagar suas dívidas, estudar e manter a sanidade mental.

Ainda falando em vida, o que mantém essa vida? Digo que ela surgiu desse arranjo molecular especial em condições únicas. As condições mudaram, o arranjo se modificou e permaneceu vivo. Por quê? Maturana (1998) explica que vivo não é o conjunto de moléculas, mas sua dinâmica molecular. Somos formados e formamos nossos componentes, nós nos autocriamos e nos autossustentamos. O professor é formado, formando e formador, recria-se

todos os dias. A informação vinda dele não é o mais relevante. Importa como ela vem, como ela interage. A dinâmica no ensinar é chave. A existência viva se dá em duas esferas: a biológica (fisiologia corporal) e a ecológica (relação do ser com o meio). Maturana (2001, p. 33) diz:

É no domínio da relação com o outro na linguagem que sucede o viver humano [...] é ali, também, que ocorrem as emoções como modos de conduta relacional com o outro ou ao outro [...] temos desejado substituir o amor pelo conhecimento como guia em nosso “que fazer” e em nossas relações com os outros seres humanos e com a natureza toda, e temos nos equivocado. Amor e conhecimento não são alternativas; o amor é um fundamento, enquanto o conhecimento um instrumento.

Ao tentar racionalizar tudo e desprezar os outros valores, o professor acaba por valorizar – sem perceber – a desumanização, o que nos torna exímios especialistas, porém cegos, sem conseguir enxergar o outro como semelhante e importante no todo. E, sem amor, não há diálogo, sem diálogo não há comunicação, nem educação (FREIRE, 2016). Ser eloquente, possuir um bom repertório é necessário, contudo, não são características que sozinhas formarão um bom professor (FREIRE, 1983). O diálogo não implica em ser compreendido e compreender, é uma troca e nem sempre é verbalizada.

O educador que ensina de forma integrada deve ter compromisso de enxergar o todo nas partes e integrar as partes ao todo. Recria-se, pois a cada aula agrega o novo e já não é o mesmo; à medida que orienta, também aprende e, se aprende, dialoga, sente, contextualiza. É complexo, interage, é autopoietico e dialógico. Mas não é isso que comumente vemos. Onde estará o problema?

Pesquisa e análise dos dados

A pesquisa é de cunho qualitativo e foi realizada com professores da educação básica. O link para as perguntas está disponível em <https://forms.gle/jG31RbaVH7nvKUcX8>. As questões objetivaram encontrar possíveis motivos para a resistência à transdisciplinaridade. A pesquisa foi direcionada a mais de 60 educadores; destes, somente 26 retornaram o questionário, depois de uma certa insistência, o que revelou um dos problemas: falta de empatia e desinteresse. Dos professores que responderam, cerca de 65% eram dos eixos de ciências sociais e linguagens, que mostraram conhecer e aceitar um pouco mais a forma integrada de ensino do que os demais profissionais dos outros eixos.

As perguntas procuraram informações como sexo, idade, área de atuação, formação docente, pontos positivos e negativos na transdisciplinaridade, segundo a visão de cada docente.

Multi, inter e trans: Sinônimos?

Não, não são. No multidisciplinar ocorre o estudo de um determinado fato ou assunto

pelo ângulo de todas as disciplinas, sem que estas precisem interagir, o que comumente vimos em alguns projetos. Na interdisciplinaridade ocorre a interação destes saberes, criando uma discussão mais completa. Na transdisciplinaridade, o tema e não conteúdo transpassa por todas as disciplinas. Em um exemplo simplório, usaremos o tema fisiologia humana. Este, sob a ótica apenas disciplinar, ficaria restrito à biologia. Na multidisciplinaridade, poderiam ser analisadas reações químicas (química), calorias (física), cálculos (matemática), linguagem corporal (educação física, artes), interpretação de dados (português), sem que uma disciplina precise citar a outra, pois esses assuntos são já são abordados dentro de cada disciplina. Na interdisciplinaridade, ocorre a citação e dependência; mostramos ao aluno que os mecanismos fisiológicos envolvem reações químicas, calorias, cálculos e linguagem. Assim, o aluno passa a ver que um assunto tem ligação com outro, depende de outro. Na transdisciplinaridade, entram outros fatores que transpassam os simples assuntos integrados. Poderíamos estudar fisiologia humana a partir da desnutrição por desigualdade social; os diferentes funcionamentos, segundo as etnias; comparações entre o funcionamento corporal dos homens primitivos e do atual (o que mudou, por que mudou); a influência da mente sobre o funcionamento corporal; entre outros. Dessa forma, o professor não fica restrito à sua área e, além disso, agrega valores, atualidades, discussões importantes, ingrediente que falta à interdisciplinaridade.

Dos professores entrevistados, cerca de 40% afirmaram não saber a diferença entre os conceitos “multi”, “inter” e “trans”; dos 60% que disseram saber a diferença, apenas 5% realmente sabiam o que era o conceito, ao menos na teoria. Dos respondentes, apenas 15% tinham entre 5 e 10 anos de atuação, os outros possuíam mais de 10 anos; metade dos entrevistados possuía mais de 20 anos. Quando perguntados sobre sua formação, nenhum destes mais experientes tiveram contato com a temática em sua formação. Nem mesmo os dos eixos de linguagens e ciências sociais. Alguns fizeram cursos fora da graduação para se atualizar. Isso nos mostra um grande problema. O professor com mais de 25 anos teve sua formação básica nos moldes tradicionais, compartimentando os saberes. Se o profissional não tem contato com a integração na graduação, dificilmente aprenderá a ver as disciplinas de outra forma que não a especializada e reducionista. Os professores universitários precisam mostrar aos graduandos essa forma transdisciplinar de ensino durante o curso. Não basta um projeto integrador ao final de cada semestre. É necessária uma forma diária de conectar os saberes. Porém, entramos em outro nó. Como foi a formação destes docentes universitários? Isso, no entanto, não pode ser usado como subterfúgio para que a situação não mude. É necessário um mutualismo, o educador (universitário ou não) deve sempre ler, inteirar-se do novo, buscar formas de resolver as

demandas atuais. Não acredito que a solução viria da criação de disciplinas integradas. Isso só compartimentaria ainda mais e traria uma maior confusão. Para aqueles que já concluíram a graduação, são necessários cursos de formação continuada sobre o assunto. A bibliografia utilizada também precisa ser revista. Não dá pra ensinar de forma transdisciplinar com cada livro didático mostrando apenas seu ponto de vista, com a integração aparecendo no final do livro como sugestão, quando aparece.

Subterfúgios docentes

A falta de informação atrelada à formação docente deficitária cria nos educadores uma espécie de resistência. Não conheço e não quero conhecer. Contudo, não admitem não conhecer e não querer aprender, sendo mais fácil elencar subterfúgios para não assumir sua parte da culpa.

Nos professores entrevistados apareceram diversos subterfúgios como: falta de tempo, como se a transdisciplinaridade fosse um projeto a mais, fora de seu campo, que lhe daria mais trabalho, além do normal; incompatibilidade no cronograma (alguns disseram não integrar porque os “conteúdos” não coincidiam, um estava no primeiro e outro no terceiro bimestre, como se não fosse possível uma adequação, como se o aprendizado sempre tivesse essa lógica organizacional para ser eficaz); falta de propostas (alguns professores disseram que nunca foram convidados para participar, como se um esperasse pelo outro ou um se debruçasse sobre o outro); experiências ruins também entram na lista de subterfúgios para não trabalhar de forma transdisciplinar, aprender com o que deu errado não faz parte da vida de alguns professores, aprender com o erro só é válido ao aluno, não faz diferença! Esse foi o pior subterfúgio que pude encontrar: o professor não vê efeito e nem sentido na forma integrada de ensino, o que de certa forma causa temor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÃO INCONVENIENTE

No título deste artigo pergunto se a transdisciplinaridade é uma utopia ou necessidade. Respondo: é uma necessidade que parece utopia de tão distante que parece estar. Condição admirada por alguns, mas não praticada, quase como uma virtude religiosa. Interação é a palavra que inicia e conclui este artigo. A educação é interação, a complexidade se dá pela interação. O diálogo, o amor, a vida, tudo interage e segue em interação.

Desde 2018, o currículo da educação básica no Brasil se tornou transdisciplinar, contudo, ele não se materializa pois fica estagnado nos professores. A resistência se dá pela falta de contato desse profissional com a maneira integrada de ensino, seja em sua formação

básica e/ou específica. Ele reproduz o que aprendeu. A culpa é até certo ponto de seus mentores, mas ela acaba quando o professor tem autonomia para ensinar. Ele pode procurar outros meios, minar o sistema. Ele pode ser a mutação que será selecionada e fará o processo de evolução seguir. Ensinar é estar em trânsito, em autopoiese, em evolução. Não é fácil, não é simples, mas é possível, se existir vontade. Acredito que esta seja a segunda palavra mais importante do artigo, depois de interação. Foi possível observar um perfil nesse estudo: o eixo, o sexo, a idade e tempo de atuação são fatores atrelados à formação, que é um ponto fulcral do estudo e merece atenção. São necessários cursos de formação continuada e professores universitários engajados na ideia. Contudo, o fator mais observado de forma subjetiva foi o desinteresse. A vontade é o cerne da questão. Ensinar é querer e querer é uma escolha.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

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

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Educação para uma sociedade em transição*. São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2016.

DAWKINS, Richard. *O relojoeiro cego: A teoria da evolução contra o desígnio divino*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. *Conversações de artes e de ciências*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011.

LODY, Sam. *Cyclopedia of 5.000 Puzzles Tricks & Conundrums with Answers*. Japão: Ishi Press, 2017.

MATURANA, Humberto R. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Atenas, 2001.

MATURANA, Humberto R. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MORAES, Maria Cândida. *Transdisciplinaridade, criatividade e educação: Fundamentos ontológicos e epistemológicos*. São Paulo: Papirus, 2015.

MORIN, Edgar. *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Peirópolis, 2000.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

NAVARRO, Roberto. Quando foi inventada a roda?. *Revista Superinteressante*, São Paulo, 4 jul. 2018. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/quando-foi-inventada-a-roda/>. Acesso em: 28 fev. 2021.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Currículo Paulista*. São Paulo: SEESP: UNDIME-SP, 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/sites/7/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2022.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Construindo as Epistemologias do Sul*: Antologia Essencial. Buenos Aires: Clacso, 2018.

CAPÍTULO 14

“A ARTE DO APRENDER”: UM OLHAR SOBRE AS PEDAGOGIAS DO ENSINO DE ARTES NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS EM MÚSICA NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DO BARRO BRANCO

Johnne Lendon Cardoso Lins

RESUMO

Este trabalho vem descrever e discutir, os resultados obtidos a partir da inserção do componente curricular arte, por meio dos estágios supervisionados desenvolvidos pelos alunos do curso superior em música do IFPE (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – Campus- Belo Jardim), na única escola que atende a comunidade quilombola do Barro Branco, neste mesmo município. Primeiro, traz um panorama da comunidade em questão, e da escola escolhida para desenvolver os estágios, depois, traz as pedagogias utilizadas pelos estagiários no componente curricular arte, pontuando as atividades desenvolvidas, e por fim, vem discutir os resultados alcançados a partir desta intervenção, tendo como base todo material coletado durante os estágios.

PALAVRAS-CHAVES: Educação, arte, ensino e aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Este texto vem mostrar os resultados obtidos a partir da inserção do componente curricular arte, numa escola quilombola que até então, não oferecia essa disciplina a seus alunos. Trazendo informações colhidas e catalogadas durante as intervenções, a fim de se discutir as metodologias utilizadas e seus respectivos resultados.

A partir de 2012, o Instituto Federal de Pernambuco- IFPE, por meio de seu *campus* na cidade de Belo Jardim no agreste de Pernambuco, começou a desenvolver projetos de pesquisa na comunidade de Barro Branco, com professores e alunos da Licenciatura em Música, visando mapear a cultura de folguedo (tradição musical e cultural da comunidade) a partir de entrevistas com os moradores locais, práticas musicais etc.

O projeto de pesquisa intitulado: “Batuque na cozinha, sinhá num qué” Traçados de negritude e musicalidade no agreste Pernambucano, durou dois anos (2012 a 2014) e culminou com os estágios supervisionados no ano de 2015, sendo estes, desenvolvidos por dois dos alunos envolvidos no projeto. Toda essa pesquisa do projeto e dos estágios renderam diversos artigos submetidos em eventos regionais, estaduais, nacionais e internacionais, além, de um extenso banco de dados formado pelos diários de campo, pelas entrevistas, vídeos etc.

A música ainda faz parte do componente curricular arte na maioria dos municípios, e

em Belo Jardim não é diferente, então, desenvolvemos metodologias e práticas pedagógicas voltadas ao ensino e aprendizagem das artes, dando continuidade a pesquisa que já vinha sendo desenvolvida, e abrindo caminho para novos aprendizados a partir desta “nova” disciplina que chegara a pequena escola de Barro Branco.

Este texto percorrerá toda trajetória desta inserção, passando primeiro pela história da comunidade e de sua única escola, desde seu surgimento até os dias atuais. Tem como proposta, discutir todo esse trajeto, a partir das referências bibliográficas que deram base à pesquisa e regência das atividades.

Em seguida, o texto traz as metodologias em arte desenvolvidas com os alunos no decorrer do ano de 2015, fazendo relação com os resultados que se começava a aparecer a partir da intervenção, desde o estágio I que foi de observação até o estágio II onde se praticou a regência.

Por fim, traz os resultados dos estágios, tendo como base as atividades desenvolvidas pelos alunos, que foram corrigidas e catalogadas antes de serem inseridas no banco de dados. Mostrando assim, a importância da arte e suas linguagens uma vez inseridas no dia a dia escolar dos alunos de Barro Branco.

CONHECENDO A COMUNIDADE DE BARRO BRANCO

Após o fim do quilombo dos palmares que se situava na zona da mata norte de Alagoas, várias famílias migraram para o estado de Pernambuco, mais especificamente para a região agreste do estado, a procura de locais onde pudessem construir suas casas, plantar, enfim, ter uma vida mais digna (Lins. J.L. C 2017).

A maioria dessas famílias se alojou na fazenda do Gado Bravo, onde hoje está situado o município de São Bento do Uma, localidade esta que por conta do grande número ex- escravos com o passar do tempo se tornou a comunidade quilombola do Gado Bravo, existente até os dias atuais.

Algumas famílias oriundas dessa localidade subiram o agreste ao norte e chegaram ao município vizinho de Belo Jardim, onde se alojaram numa região de terras muito produtivas e de coloração muito branca, daí veio o nome “Barro Branco”. Quase 50 famílias ainda vivem neste local que na época dos estágios passava pelo processo de reconhecimento perante o governo do estado de Pernambuco.

A comunidade de Barro Branco possui uma realidade bem específica, com casas de taipa

e lona, quase nenhum acesso à informação (televisão e rádio), e os jovens normalmente só estudam até o 5º ano, pois, após esse período os rapazes e moças começam a trabalhar de forma mais efetiva na roça e a maioria já se casam. Esses matrimônios acontecem em sua grande maioria entre eles, sendo primo com primo, fato este que também está sendo estudado por conta do grande número de crianças especiais, e esse estudo quer saber se esse número tem haver com o grau de parentesco dos pais das crianças (LINS. J. L. C 2017).

Os moradores se uniram e criaram uma diretoria que realiza reuniões semanais ou mensais, para buscar benefícios e articular parcerias com o poder municipal e estadual.

A ESCOLA DE BARRO BRANCO

A escola é bem pequena, possui apenas uma sala de aula, sendo esta multisseriada, atendendo cinco (5) turmas ao mesmo tempo, com crianças de várias faixas etárias diferentes, dentre esses, cinco (5) alunos especiais. Como está localizada bem na divisa dos municípios de São Bento do Una e Belo Jardim, até pouco tempo atrás pertencia a São Bento, só depois passando a pertencer a Belo Jardim.

Possui um diretor itinerante, que trabalha em cinco (5) escolas, todas da zona rural, por isso a dificuldade em se conseguir recursos para a pequena escola. O local possui também banheiros para meninos e meninas, uma pequena cozinha, uma pequena área de recreação, e uma coisa bem interessante é que as crianças saem da escola na hora do recreio quase todas para caçar passarinho, como mostra o diário de campo do estágio,

Eu tinha visto que quase todas as crianças tinham uma “baladeira” ou “peteca”, como é conhecido esse instrumento de caça de passarinhos, mas não tinha percebido o real motivo de todos aqueles acessórios pendurados em seus pescoços. Quando saíram para o recreio fiquei observando para onde iriam e me surpreendi quando quase todos adentraram no mato ao redor da escola para caçar... Coisas de barro branco.

(Diário de campo- Estágio Supervisionado I- março de 2015)

Para desenvolvermos os estágios na escola, a disciplina música ou arte precisaria estar sendo oferecido dentro da grade curricular da escola, o que não acontecia, então, tivemos que solicitar um ofício junto à secretaria de educação de Belo Jardim com o apoio do IFPE, solicitando a disciplina para que pudéssemos desenvolver os estágios supervisionados. A partir de então, a escola passou a contar com uma aula de música\arte por semana, e todos os alunos receberam os livros de arte do fundamental I.

APRENDIZAGEM COM ARTE: um olhar sobre a construção do conhecimento

As atividades em arte direcionadas aos alunos durante todo o estágio tiveram como base estudos da educação musical e artística, como também, estudos da psicologia, que nos

orientaram sobre os métodos a serem utilizados nesse processo. Para Piaget (1993),

“... a aprendizagem ocorre através dos processos de assimilação e de acomodação, e, ainda, através dos esquemas. No processo de assimilação, o sujeito cognitivo busca englobar as informações vindas do meio a fim de aumentar seu conhecimento. Durante este processo, há uma seleção natural dos principais conteúdos. O processo é controlado pelas estruturas mentais que existem previamente no sujeito. O desenvolvimento geral do indivíduo será resultado de suas potencialidades genéticas e, sobretudo, das habilidades aprendidas durante as várias fases da vida”.

A aprendizagem está diretamente relacionada com o desenvolvimento cognitivo. Criar uma afetividade com o aluno se torna cada vez mais uma via de transição, por onde passa o conhecimento. Piaget (1896-1980) reconheceu que a afetividade é o agente motivador da atividade cognitiva. Para ele, a afetividade e a razão constituem termos complementares: “É o interesse e, assim, a afetividade que fazem com que uma criança decida seriar objetos e quais objetos seriar” (PIAGET, 1967, apud LA TAILLE, 1992, p. 10).

Sabíamos que teríamos muitas faixas etárias dividindo o mesmo ambiente escolar, então procuramos nos basear ao máximo nos estudos supracitados a fim de se conseguir uma maior interação com os mesmos. Nossa intenção era que todos pudessem acompanhar os conteúdos de forma igualitária dentro de seus limites pessoais.

Os limites de cada aluno precisam ser observados e entendidos de forma que, possam ser atribuídas atividades que acompanhem e conduzam o aluno de forma segura e divertida. Tudo isso pode ser observado independentemente da faixa etária trabalhada, ou do grau de especialidade do aluno.

Este tema acompanha o ser humano desde seu nascimento, se tornando fundamental em todo processo cognitivo e mecânico que se é submetido até a idade adulta, refletindo de forma significativa, na aprendizagem e no desenvolver artístico. Como afirma Vygotsky,

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (1984, p 33).

É dever do professor, conhecer e atualizar sua prática pedagógica para melhor dirigir suas atividades e contribuir para a renovação do processo de ensino e aprendizagem. Essa visão de qualificação docente é apresentada por Fonterrada (2008) ao mencionar o fato de que os propositores das práticas musicais fundamentadas nas novas metodologias, diz que buscam incorporar à prática da educação musical nas escolas os mesmos procedimentos dos compositores de vanguarda, privilegiando a criação, a escuta ativa, a ênfase no som e suas

características, e evitando a reprodução vocal e instrumental do que denominam “música do passado”.

Nessa perspectiva, foi possível observar e desenvolver atividades que desenvolvessem nossa relação com os alunos, segundo Libâneo (1992) a aula expositiva é a mais tradicional das estratégias de ensino-aprendizagem, sendo a atividade mais empregada pelos professores. A gestão de sala de aula que para quem não tem experiência se torna muito difícil manter a turma de acordo com o planejado.

Segundo Zabala (1998), a atuação educacional sempre será o resultado de uma maneira determinada de entender a sociedade e o papel das pessoas nela, e também a avaliação onde construímos uma forma de observação de resultados de forma que não os assustassem e os deixassem bem tranquilos, usando assim a avaliação contínua.

ANALISANDO A APRENDIZAGEM A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO

Quando iniciamos nosso projeto, Levávamos músicas e atividades relacionadas às artes no geral para que eles entendessem tanto na parte teórica como na parte prática. Além destas atividades, sempre mostrávamos algum instrumento a eles como forma também de estreitar nosso relacionamento e para que eles também soubessem um pouco como era nosso dia a dia enquanto músicos.

Usando metodologias como a observação participante e as entrevistas não estruturadas, podemos então conhecer mais sobre os alunos e sobre suas famílias, fazendo com que tivéssemos mais oportunidades de trabalhar a comunicação com eles, pois, suas famílias sempre participavam das mesmas e sempre os levavam independente de ser em horário de aula ou não.

Apesar da diferença de faixa etária, todos participavam e de certa forma entendiam o tempo de aprendizagem um do outro, e o mais importante, promovendo a inserção dos alunos especiais nas atividades, mostrando que não existe diferença entre eles, mas sim uma forma diferente de aprender.

“o princípio da Inclusão através do reconhecimento da necessidade de ir ao encontro da ‘escola para todos’, que são instituições que incluem todas as pessoas, celebram as diferenças, apoiam a aprendizagem e respondem adequadamente às necessidades individuais. Assim, estas instituições constituem-se uma importante contribuição para a tarefa de adquirir Educação para Todos e para fazer escolas educacionalmente mais efetivas.” (Mayor, 1994, p.iii-iv).

A inserção da disciplina arte na escola promoveu diversos acontecimentos que transcenderam o ensinar e até mesmo o próprio aprender. Na escola do Barro Branco tudo ficou mais visível por conta da grande interação que a escola possui com a comunidade, é um ciclo

que só aumenta a cada dia, a escola tem muito respeito pela comunidade e a comunidade pela escola. Quando começamos nossa intervenção, a comunidade já passava por um processo de auto reconhecimento no que diz respeito à tradição de folgado (músicas tradicionais da comunidade), por conta do projeto de extensão, já se havia conseguido fazer com que os moradores mais antigos comessem a passar para os mais novos conhecimentos repassados para eles por seus antepassados (o que não vinha acontecendo causando um processo de aculturação na comunidade).

Nas atividades que levávamos para os alunos, tinha-se sempre a preocupação com a cultura local. Assim, sempre estávamos trabalhando com algum tema relacionado a vivência cultural deles enquanto comunidade quilombola. A gente levava letras de músicas, propostas de desenhos relacionados à história da comunidade, contávamos histórias sobre os antepassados deles etc. Sempre aproveitamos também as datas comemorativas locais para desenvolver atividades que fizesse conexão com as práticas artísticas herdadas dos quilombos.

As músicas de comemorações são as mais conhecidas nas comunidades quilombolas, pelo fato de serem canções alegres e que possuem letras repetitivas de fácil assimilação. Essas composições são cantadas em diversas ocasiões especiais como; nascimentos, batizados, casamentos, datas especiais etc. O canto está sempre presente em seu cotidiano e nas festas, entre os quilombolas há um grande número de cantores e compositores, essas festas tradicionais são resultado de muitas influências: negra, indígena e católica. Entre as danças consideradas pelos quilombolas como parte de sua tradição está o lundu, a valsa e a mazurca. (LINS. J. L. C.)

Tivemos a oportunidade de tocar para eles, e de ouvir e observar eles tocando e cantando, o que nos favoreceu muito no desenvolvimento de nossa pesquisa. Essa troca de cultura foi se transformando numa importante ferramenta de coleta de dados, pois, todas as canções que eles tocavam ou cantavam, eram da tradição da comunidade. Eles também conhecem outras canções, porém, nesses momentos, envolvidos pela pesquisa que estávamos desenvolvendo, procuravam cantar principalmente músicas que fizeram parte de suas infâncias e do dia a dia da comunidade.

Tendo então esta base mais desenvolvida, usamos agora a bi musicalidade que é uma ferramenta da observação participante, e que consiste no fazer artístico entre as duas partes envolvidas na pesquisa. Como já sabíamos um pouco sobre a musicalidade da comunidade a partir do projeto de extensão, fizemos a proposta de oficinas onde os moradores pudessem tocar

algum instrumento, cantar alguma música de sua cultura ou desenvolver alguma arte local. Por outro lado, também levávamos algumas músicas e instrumentos musicais para tocarmos junto com eles, construindo assim, esta troca de culturas, que muito favoreceu a pesquisa em questão. Essa interação com os alunos foi muito importante nesse processo, pois, pudemos estreitar esse relacionamento, promovendo essa troca de conhecimento. Sobre essa questão, Vygotsky vem colaborar dizendo que,

A interação social é de fundamental importância para o desenvolvimento do indivíduo enquanto ser social. Por meio dela, as atividades psicológicas tipicamente humanas se formam possibilitando ao indivíduo que transforme a si mesmo bem como o ambiente em que está inserido para atender às suas necessidades. O mesmo ocorre no processo ensino aprendizagem, no qual professor e aluno trocam experiências, e mediante esta interação são capazes de intervir um no comportamento do outro, visto que estão inseridos em um mesmo contexto social, histórico e cultural.

Todas as atividades foram catalogadas e arquivadas, compondo o banco de dados dos estágios. Procuramos também disponibilizar esses textos para as professoras que trabalhavam na escola, a fim de promover outras atividades a partir da cultura local. Todo esse processo também abriu espaço para que outros alunos do IFPE pudessem desenvolver seus estágios na escola da comunidade.

CONCLUSÃO

A comunidade Quilombola do Barro Branco é só uma dentre tantos e tantos exemplos de comunidades que tiveram suas realidades transformadas a partir da educação e de práticas desenvolvidas a partir do fazer artístico, fazendo com que estas localidades desenvolvessem um olhar diferente principalmente no que diz respeito as suas perspectivas quanto ao futuro.

Fomos testemunhas das transformações que as práticas artísticas podem promover, sendo incluída e passada de forma adequada, seja pedagogicamente falando, ou no seu processo de ensino e aprendizagem. Todo processo que começara com o projeto de extensão, pelos estágios supervisionados I e II, passando pelos textos e artigos desenvolvidos, culminam neste trabalho, que mais do que informações e dados, traz consigo um recorte emocional, e experiências únicas.

Quando nos aproximamos dos moradores e fomos entendendo suas formas de vida, percebemos que estávamos diante de algo bem maior do que imaginávamos. Toda a cultura musical que está entrelaçada na comunidade traz consigo uma série de outras características que rodeiam e influem direto e indiretamente no dia a dia e na continuidade da história da mesma.

Quando se começa a estudar arte de alguma forma, seja cantando, tocando algum

instrumento, desenhando, pintando ou até mesmo estudando sobre o assunto, descobre se que esta transcende o tocar, o fazer, o dançar, o curtir, o divertir, descobre que sentimentos como o afeto, o respeito, a dedicação, a educação, estão diretamente ligadas neste desenvolvimento.

Sendo este movimento a mola propulsora do ensino em nossas escolas, por onde passam tantos e tantos sonhos, fazendo com que a maioria destes se torne realidade e para que um dia possamos ter a escola que sonhamos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996, art. 2.

FONTEIRADA, Marisa Trench de O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Editora da UNESP, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. In: LUCKESI, C. C. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1992. p. 53-75.

LINS, J. L. C. **“Vou buscar meu siriri lá nas ondas do mar”: Um olhar sobre a cultura e musicalidade da Comunidade Quilombola do Barro Branco**. IFPE – *Campus* - Belo Jardim. 2017.

MAYOR, F. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

PIAGET, J. **Le Jugement Moral chez L'enfant**. 7. ed. Paris: PUF, 1992

PIAGET, J. **O nascimento do raciocínio na criança**. 5ª. Ed. São Paulo: El Ateneo, 1993.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: Como Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAPÍTULO 15

METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM: PANORAMA HISTÓRICO

Juliana Campos Francelino
Tuany Inoue Pontalti Ramos
Henrique Resende Untem

RESUMO

Vivemos constantes mudanças no mundo contemporâneo, essas mudanças se deram principalmente com a chegada da Internet no Brasil na década de 1980, esse fato contribuiu para a transformação e evolução nos processos laborais de algumas atividades e funções. Com a educação não foi diferente, novas práticas, novas ferramentas, novas possibilidades de ensino-aprendizagem surgiram para acompanhar essas mudanças. Diante dessas novas formas e ferramentas existentes, o mercado de trabalho passou a exigir profissionais capazes de atender as essas demandas. Neste artigo temos como objetivo geral demonstrar como ocorreu a evolução histórica das metodologias ativas, apresentando os autores percursores nessa temática. Como objetivos específicos demonstramos as contribuições das metodologias ativas defendidas por cada autor, quais as ferramentas ativas eles apresentam e quais as habilidades desenvolvidas no aprendiz diante de cada método. Para cumprir os objetivos deste artigo, realizamos uma pesquisa bibliográfica, com análise de textos e documentos, a partir de autores como Dewey, Kilpatrick, Ausubel e Teixeira. Estaremos demonstrando o panorama histórico e processo de evolução das metodologias ativas de aprendizagem, apresentando as ferramentas existentes, e como sua utilização permite a transformação dos educandos. Observamos nesse estudo que os métodos ativos de aprendizagem, promovem uma aprendizagem mais significativa tendo em vista a interação entre aluno-aluno, aluno-professor e/ou professor-aluno, impulsionando o desenvolvimento da criatividade, da autonomia, da criticidade dentre outras habilidades no estudante.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias Ativas. Formação de Professores. História da Educação.

INTRODUÇÃO

Vivemos constantes mudanças no mundo contemporâneo, essas mudanças se deram principalmente com a chegada da Internet no Brasil na década de 1980, esse fato contribuiu para a transformação e evolução nos processos laborais de algumas atividades e funções. Com a educação não foi diferente, novas práticas, novas ferramentas, novas possibilidades de ensino-aprendizagem surgiram para acompanhar essas mudanças.

Diante dessas novas formas e ferramentas existentes, o mercado de trabalho passou a exigir profissionais capazes de atender as essas demandas. Desse modo, o processo de formação e instrução desses trabalhadores precisou se transformar a fim de cumprir essas novas exigências.

As metodologias ativas surgiram a fim de atender a essas demandas, visando

desenvolver a autonomia e a participação do aprendiz em todo o seu processo de aprendizagem, permitindo desenvolver as habilidades que o mercado de trabalho busca, um profissional capaz de trabalhar em equipe, um profissional criativo, ético e crítico, com habilidades para solucionar os problemas e as demandas existentes no dia a dia nas empresas, características essas que não seriam desenvolvidas pelo aluno diante dos métodos tradicionais de ensino. Concorda com esse pensamento Anísio Teixeira, quando reflete o seguinte:

Os velhos métodos da escola medieval, de exposição e pura memorização, já seriam inadequados, mesmo que só tivessem de formar sucessores dos antigos “escolásticos” ou homens de cultura intelectual ou estética, capazes de disreter com gosto e elegância sobre qualquer assunto e nada saberem fazer. Ainda, pois que a escola conservasse os seus velhos objetivos, ainda assim teria de fazer-se ativa, prática, de experiência e de trabalho (TEIXEIRA, 1997, p. 18).

Neste artigo temos como objetivo geral demonstrar como ocorreu a evolução histórica das metodologias ativas, apresentando os autores precursores nessa temática. Como objetivos específicos demonstramos as contribuições das metodologias ativas defendidas por cada autor, quais as ferramentas ativas eles apresentam e quais as habilidades desenvolvidas no aprendiz diante de cada método.

Para cumprir os objetivos deste artigo, realizamos uma pesquisa bibliográfica, com análise de textos e documentos, a partir de autores como Dewey, Kilpatrick, Ausubel e Teixeira.

Estaremos demonstrando o panorama histórico e processo de evolução das metodologias ativas de aprendizagem, apresentando as ferramentas existentes, e como sua utilização permite a transformação dos educandos.

METODOLOGIAS ATIVAS: CONCEITOS TEÓRICOS

Para o desenvolvimento dessa pesquisa foi necessário refletirmos sobre as mudanças ocorridas na sociedade, principalmente com o surgimento e a inclusão da tecnologia nos processos educativos e de trabalho, observamos se essa e outras ferramentas estão inseridas na formação dos professores.

As metodologias ativas visam uma educação mais atraente aos olhos do aluno, inovadora e dinâmica diante dos métodos tradicionais. Para atendimento a essas características é necessário um processo de aprendizagem que permita a transformação do aluno de mero espectador para protagonista de sua aprendizagem.

As ferramentas ativas de aprendizagem surgiram bem antes das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC’s, com um movimento chamado Escola Nova de John Dewey, traçada pelo *Learning by Doing* – Aprender Fazendo através de experiências com

potencial educacional, está presente em tempos atuais onde as TIC's fazem parte das vidas dos alunos e professores.

Gadotti (1999), reconhece a relevância e importância da Escola Nova quando defende:

A Escola Nova representa o mais vigoroso movimento de renovação da educação depois da criação da escola pública burguesa. A ideia de fundamentar o ato pedagógico na ação, na atividade da criança, já vinha se formando desde a “Escola Alegre” de VITORINO DE FELTRE (1378-1446), seguindo pela pedagogia romântica e naturalista de Rousseau. Mas foi só no início do século XX que tomou forma concreta e teve consequências importantes sobre os sistemas educacionais e a mentalidade dos professores. [...] A Escola Nova propunha que a educação fosse instigadora da mudança social e, ao mesmo tempo, se transformasse porque a sociedade estava em mudança (GADOTTI, 1999, p. 142).

Nessa pesquisa estaremos apresentando um panorama desde o surgimento dessas metodologias, como autores assim como Dewey defendem o uso dessas ferramentas, quais o objetivos dos métodos ativos diante dos métodos tradicionais, dentre outras características que viabilizam seu uso.

Iniciamos apresentando alguns dos autores percurssores nas metodologias ativas:

Tabela 1: Autores percurssores em Metodologias Ativas

John Frederick Dewey (1946)	“Defendia dentre outras coisas, que um dos pilares da educação seria proporcionar experiências individuais e coletivas aos estudantes com as situações reais de sua vida, garantindo assim uma educação efetivamente transformadora”.
William Heard Kilpatrick (1951)	“A educação até agora discutida é uma educação pensada no sentido de libertar totalmente a personalidade do aprendiz para a vida plena, para o melhor e mais independente exercício de todos os seus poderes, para o controle de seu próprio destino. Eis o que consideramos como o verdadeiro respeito pela personalidade”.
David Paul Ausubel (1980)	“A idéia fundamental da teoria de Ausubel é a de que a aprendizagem significativa é um processo em que as novas informações ou os novos conhecimentos estejam relacionados com um aspecto relevante, existente na estrutura de conhecimentos de cada indivíduo”.
Anísio Teixeira (2000)	“Defendia a necessidade da experiência, mas combinada com o ensino de matérias regulares. Concebe a Escola Nova não como ruptura com a Escola Tradicional, mas como a subsistência dos seus aspectos positivos e uma reformulação didática”

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir dos dados da pesquisa.

John Frederick Dewey (1859-1952), norte-americano, Pedagogo e Filósofo, em meados de 1946 apresentou uma proposta com novas práticas pedagógicas, com modificações nos moldes educacionais da época, ele já defendia a necessidade em se estreitar os laços entre os conteúdos teóricos e as atividades práticas. Ele defendia dentre outras coisas, que um dos pilares da educação seria proporcionar experiências individuais e coletivas aos estudantes com as situações reais de sua vida.

Dewey (1979), acreditava ainda, que o processo de aprendizagem não poderia ocorrer de forma isolada da ação, sendo indicado nesse caso ao professor por meio das ferramentas

ativas apresentar atividades aos alunos, onde através dos problemas e questões se alcançar as respostas, e não necessariamente fornece-lás. Essas ações de raciocínio dos alunos em busca pela aprendizagem seriam aplicadas numa situação concreta.

Aprender é próprio do aluno: só ele aprende, e por si; portanto, a iniciativa lhe cabe. O professor é um guia, um diretor; pilota a embarcação, mas a energia propulsora deve partir dos que aprendem. (DEWEY, 1979, p. 43)

Dewey (1979) acreditava na educação transformadora, na busca do conhecimento por parte do aluno, gerenciando sua própria liberdade com o objetivo de trabalhar as competências e a criatividade necessária. Dewey (1979) criticava ainda a educação por meio da obediência e submissão, diante das práticas de memorização dos conteúdos, ele enfatizava que esses métodos impediam uma educação transformadora.

Inspirado a partir das metodologias propostas pela Escola Nova e por Dewey, Kilpatrick (1970) também contribuiu ao apresentar novo método de aprendizagem através de projetos. Segundo suas obras, o aprendizado do educando precisa ocorrer a partir de problemas reais, do seu cotidiano e dia a dia. Para Kilpatrick (1970), as atividades de aprendizagem podem ocorrer por meio dos projetos, não exclusivamente pelos métodos de memorização.

William Heard Kilpatrick (1871-1965) norte-americano, Matemático, inspirado na filosofia da educação defendida por Dewey, tornou-se seu aluno e passou também a se especializar nessa área, desenvolveram uma cooperação, onde atuaram juntos até a morte de Dewey em 1952.

Kilpatrick começou a questionar-se sobre a efetividade de sua prática pedagógica nas aulas de matemática, encontrava certa dificuldade e falta de interesse de seus alunos, culminando em seu próprio desinteresse. A partir desse momento questionou-se se a matemática não poderia ser ensinada e compreendida de uma forma mais didática, mais efetiva e mais atrativa.

A partir do contato e parceria com Dewey, Kilpatrick percebeu a necessidade de aprender além de pensar, aprender como pensar. Visando essa aprendizagem, Kilpatrick desenvolveu o método de projetos, que visa formar para a democracia, conforme descrito abaixo:

A nova educação acentua a atividade finalista; a velha educação a punha de lado, negando-lhe qualquer valor. Para realizar uma atividade finalista produtora, a unidade típica dos procedimentos escolares deverá ser, portanto, o propósito pessoal, porque ao mesmo tempo em que respeita a identidade pessoal, apoia a democracia, cultivando os atributos necessários ao seu exercício: respeito por si mesmo, autodireção, iniciativa, ação dirigida pelo pensamento, autocrítica e persistência. (KILPATRICK, 1951 apud LOURENÇO FILHO, p. 299-300)

David Paul Ausubel (1918-2008), norte-americano, Psicólogo, corrobora dos pensamentos defendidos por Dewey e Kilpatrick, onde demonstram que os conhecimentos pré-existent em cada aluno devem sim serem valorizados, com a valorização teremos uma aprendizagem mais significativa.

Para Ausubel (1980), duas condições são indispensáveis para a ocorrência de uma aprendizagem significativa, a primeira o aluno precisa estar engajado para aprender o conteúdo escolar, enquanto a segunda condição, corresponde a articulação desse conteúdo com a vida do estudante.

Além dessas condições Ausubel (1980) acredita que para a ocorrência de uma aprendizagem significativa, é necessário iniciar o processo a partir dos conhecimentos que o aluno já possui.

Se eu tivesse que reduzir toda psicologia educacional a um único princípio, diria isto: o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos. (AUSUBEL, NOVAK & HANESIAN, 1980, p. 31)

Ausubel, defende ainda que os professores devem idealizar situações de aprendizagem com a finalidade de observar e descobrir esses conhecimentos prévios, esse processo de aprendizagem recebeu o nome de ancoragem. Para Ausubel (1980) a aprendizagem significativa ocorre quando uma informação se relaciona a outros conceitos, idéias e pensamentos relevantes que sejam claros na mente dos indivíduos, de modo que trabalhem como âncoras.

Anísio Teixeira (1900-1971), brasileiro, Advogado, Educador, Escritor, foi um personagem importante na história da educação no Brasil. Teixeira assim como Kilpatrick foi aluno de Dewey, sendo responsável por difundir no Brasil os conceitos do movimento da Escola Nova. Teixeira defendia assim como seus colegas, uma aprendizagem a partir da relação professor-aluno voltada para as experiências que visem o desenvolvimento dos alunos. Nas concepções da Escola Nova, a escola que mantém um contexto tradicional de ensino não é capaz de acompanhar os avanços do mundo contemporâneo. Em relação a escola, Teixeira (2000), ressalta que:

Transforma-se a sociedade nos seus aspectos econômicos e sociais, graças ao desenvolvimento da ciência, e com ela se transforma a escola, instituição fundamental que lhe serve, ao mesmo tempo, de base para a sua estabilidade, como de ponto de apoio para a sua projeção (TEIXEIRA, 2000, p. 25).

Desse modo, não poderia a escola permacer e preparar os alunos para um mundo que não permanecia o mesmo. Com o surgimento da tecnologia, o avanço da ciência, novas

feramentas de trabalho, novas formas de se relacionar, tudo isso foi e ainda é um desafio para a escola. Teixeira, (2000, p. 111) complementa dizendo, “Por tudo isso, a escola teve que deixar de ser a instituição isolada, tranquila, do outro mundo, que era, para se impregnar do ritmo ambiente e assumir a consciência de suas funções. Se depressa marcha a vida, mais depressa há de marchar a escola”.

Dewey, Kilpatrick, Ausubel e Teixeira constituem um pequeno e seleto grupo dentre vários outros Autores do século XX que defenderam a criação de práticas inovadoras, com o intuito de desenvolverem possibilidades de uma aprendizagem mais significativa, que torne o sujeito mais crítico, reflexivo, transformador e ético.

Um dos grandes méritos da teoria de educação de Dewey foi o de restaurar o equilíbrio entre a educação tácita e não formal recebida diretamente da vida, e a educação direta e expressa das escolas, integrando a aprendizagem obtida através de um exercício específico a isto destinado (escola), com a aprendizagem diretamente absorvida nas experiências sociais (vida) (DEWEY, 1973, p. 21).

A filosofia e os ensinamentos propostos pela Escola Nova, contraria os ensinamentos defendidos numa educação comumente chamada de ensino tradicional, principalmente por ser possível diante dos métodos ativos inserir novas possibilidades de aprendizagem, retirando do professor a responsabilidade de ser a única fonte de conhecimento, o aluno assume esse papel de destaque onde participa ativamente de todo o seu processo formativo, com o uso das ferramentas ativas esses Autores defendem que é possível tornar o aluno o “Protagonista” desse processo.

METODOLOGIAS ATIVAS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A principal similaridade entre as Metodologias Ativas e as práticas defendidas por Dewey e Teixeira é não haver separação entre as experiências da vida do estudante e sua formação escolar. O autor defende que a escola já deve propôr condições de experimentação das situações que fazem e/ou farão parte da vida desse aluno. Assim para Dewey, “A educação torna-se, desse modo, uma ‘contínua reconstrução de experiência’” (Dewey, 1978, p. 7).

Está, porém, ainda por se provar que o ato de aprender se realiza mais adequadamente quando é transformado em uma ocupação especial e distinta. A aquisição isolada do saber intelectual, tentando muitas vezes a impedir o sentido social que só a participação em uma atividade de interesse comum pode dar, deixa de ser educativa, contradizendo o seu próprio fim. O que é aprendido, sendo aprendido fora do lugar real que tem na vida, perde com isso o seu sentido e o seu valor (Dewey, 1978, p. 27).

Desse modo, Dewey (1978) acreditava que as escolas devam proporcionar aos estudantes momentos de aprendizagem que realmente façam sentido para o aluno, permitindo uma aprendizagem voltada para as experiências e suas condições de vida. Assim é possível o estudante refletir e compreender sobre os acontecimentos do seu contexto social, tornando-o

mais ativo e participativo nas atividades.

Kilpatrick (1970) acreditava que para ter êxito no processo de aprendizagem, é preciso existir a interação entre professor e aluno, somente por meio dessa cooperação serão construídas melhores condições de aprendizagem. A figura do professor deve tornar-se cada vez menos necessária, a fim de garantir a soberania do estudante.

Devemos notar, agora, que a atividade em si mesma não é só a condição da aprendizagem, mas aquela que levará a formar os caracteres sociais desejados. Vimos até que ponto o propósito e o desejo determinam a aprendizagem. Eles atingem o seu mais alto grau, quando os alunos, ativamente intentam projetos que sintam como seus e dos quais assumam a responsabilidade. (KILPATRICK, 1970, p. 81).

Para Kilpatrick (1970) professores e alunos devem trabalhar juntos na solução de problemas não resolvidos, essa ferramenta ativa, segundo ele “é a mais educativa de todas as formas de trabalho escolar”. Para o autor, na resolução de problemas o aluno tende a contribuir com o melhor de si, tornando-o funcional, motivado e participativo.

Ausubel (1982) condenava a aprendizagem mecânica, onde o aluno ao realizar uma prova, decora fórmulas e macetes, e após a avaliação tende a esquecer tudo. Uma de suas maiores contribuições foi a apresentação de uma teoria educacional, voltada para os princípios organizacionais da cognição humana, ou seja, uma aprendizagem por meio do entendimento de informações e não por memorização mecânica.

Para haver aprendizagem significativa são necessárias duas condições. Em primeiro lugar, o aluno precisa ter uma disposição para aprender: se o indivíduo quiser memorizar o conteúdo arbitrária e literalmente, então a aprendizagem será mecânica. Em segundo, o conteúdo escolar a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo, ou seja, ele tem que ser lógico e psicologicamente significativo: o significado lógico depende somente da natureza do conteúdo, e o significado psicológico é uma experiência que cada indivíduo tem. Cada aprendiz faz uma filtragem dos conteúdos que têm significado ou não para si próprio. (AUSUBEL, 1982, p. 37-42)

Para Ausubel (1982) o processo de formação por meio da aprendizagem mecânica demonstra que a nova informação apresentada não se relaciona com a informação já existente no indivíduo. Desse modo, para ocorrer uma aprendizagem significativamente eficiente, o professor precisa observar e considerar o conhecimento prévio do aluno, sua disposição em aprender e a potencialidade do material. Sobre esse assunto Teixeira (2018) reforça que:

O próprio aluno precisa entender-se como sujeito ativo e participativo do processo, uma vez que essa não é a realidade de muitos alunos, que ainda permanecem passivos e preocupados mais com a memorização do que com a criticidade. Esse novo perfil de aluno demanda muita disciplina, proatividade e integração em equipe, habilidades que não costumam desenvolver-se no ensino tradicional. (TEIXEIRA, 2018, p. 55)

As ferramentas ativas de aprendizagem são indicadas no cenário atual das escolas, onde incorpora-se os conteúdos curriculares as tecnologias existentes. As TIC's por exemplo,

contribuem para atrair os alunos e possibilitam a aplicação de conteúdos programáticos de diversas maneiras, garantindo a aprendizagem e a edificação do conhecimento.

Na Figura 1 abaixo, elaborada por Mattar (2017), nos permite observar os métodos ativos de aprendizagem, assim como suas características, e o papel do aluno e do professor frente cada método.

Figura 1: Métodos Ativos de Aprendizagem

Blended Learning (aprendizagem híbrida)	<ul style="list-style-type: none"> • Mistura de educação presencial e a distância (online);
Sala de aula invertida	<ul style="list-style-type: none"> • Apoiadas pelas TDIC, atividades que antes eram realizadas na sala de aula, ocorrem fora dela, e vice-versa. • Promove uma maior interação entre professor e aluno.
Peer Instructions (Instrução entre pares)	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos ensinam e aprendem de seus colegas; • É uma metodologia específica e sistemática que mede constantemente os resultados.
Método de caso (Case method)	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos discutem e apresentam soluções para os casos propostos pelos professores; • Alunos atuam na função de gestores e decisores, se posicionando em situações próximas ao real.
Aprendizagem baseada em problemas e problematizações	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvida pela Faculdade de Medicina da Universidade McMaster (Canadá); • Alunos aprendem em pequenos grupos e com professores tutores, a partir de problemas.
Aprendizagem baseada em projetos	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos aprendem trabalhando um longo período de tempo para investigar e responder a uma questão, problema ou desafio, envolvente e complexo.
Pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de trabalhos para disciplinas, iniciação científica ou Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), onde o professor atua como orientador.
Aprendizagem baseada em games ou gamificação	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizando games jogadores podem escolher como aprender, traçando seus objetivos de aprendizagem ou com objetivos previamente definidos.
Design Thinking	<ul style="list-style-type: none"> • Propõe soluções criativas e inovadoras para problemas que utiliza a forma de pensar dos designers.
Avaliação por pares e autoavaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos se deslocam da posição de recipientes e se tornam professores e observadores de si mesmos.

Fonte: Elaborado por Santos (2018, p. 50), a partir de Mattar (2017).

Reconhecer os papéis do aluno e do professor frente aos métodos ativos é fundamental para que essas ferramentas resultem numa aprendizagem mais significativa. Conhecer o objetivo de cada ferramenta, observar o contexto a qual o aluno esteja inserido e integrá-las de modo consistente, são fatores determinantes na busca e construção de uma educação inovadora e eficiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os métodos propostos por Dewey (1946) e Kilpatrick (1970) foram difundidos no Brasil por educadores como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Paulo Freire e outros. Nesse período, as atividades escolares quando elaboradas, não incluía a participação dos alunos, os estudantes não eram inseridos na construção do processo de aprendizagem, eles deveriam apenas memorizar os conteúdos apresentados pelos professores.

Essa metodologia de ensino comumente chamada de ensino tradicional contraria a filosofia da Escola Nova, onde tem como foco principal o aluno, inserindo-o no centro de todo o processo de aprendizagem, garantindo assim o seu protagonismo e participação durante a aprendizagem.

Ausubel (1982) acreditava que uma metodologia guiada pelos métodos ativos, onde o estudante torna-se o maior responsável pela sua aprendizagem, promove uma aprendizagem mais significativa. O aluno inicia do seu conhecimento prévio, onde a partir dele passa a investigar e refletir sobre as novas informações. Ausubel (1982) complementa que a predisposição do estudante em aprender é requisito indispensável para a ocorrência de uma aprendizagem efetivamente significativa.

Observamos nesse estudo que os métodos ativos de aprendizagem, promovem uma aprendizagem mais significativa tendo em vista a interação entre aluno-aluno, aluno-professor e/ou professor-aluno, impulsionando o desenvolvimento da criatividade, da autonomia, da criticidade dentre outras habilidades no estudante.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul, NOVAK, Joseph e HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

AUSUBEL, David Paul. **A aprendizagem significativa: A teoria de David Ausubel**. SP: Moraes; 1982.

DEWEY, John. **The problems of man**. New York: Philosophical Lybrary, 1946.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. 8.ed. Tradução ANÍSIO S. TEIXEIRA. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1973.

DEWEY, John. **Vida e educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979b.

GADOTTI, Macir. **Histórias das Ideias Pedagógicas**. 8. Ed. São Paulo: Ática, 1999.

KILPATRICK, W. H. **Philosophy of education**. New York: Macmillan, 1951. 465 p.

KILPATRICK, W. H. **Educação para uma civilização em mudança**. 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1970.

SANTOS, Glauco de S. **Reflexões docentes no ensino híbrido: o papel do professor no uso da tecnologia em sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação – A Escola Progressista, ou, a Transformação da Escola**. 6. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TEIXEIRA, Karyn L. Metodologias pedagógicas inovadoras: contextos da educação básica e da educação superior / Eduardo Fofonca (Coord.); Glaucia da Silva Brito, Marcelo Estevam, Nuria Pons Villardel Camas (Orgs.). **Editora IFPR**. Curitiba, 2018.

CAPÍTULO 16

O TRABALHO DE CAMPO COMO FERRAMENTA NA IDENTIFICAÇÃO DAS POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES DE GEOAMBIENTES DO SEMIÁRIDO BRASILEIRO: TRAJETO FORTALEZA/CE-PARNAÍBA/PI

Maria Daniely Freire Guerra
Karinne Wendy Santos de Menezes
Liliana Maria Mota de Oliveira
Patrícia Andrade de Araújo
Rebecca Luna Lucena
Marcos José Nogueira de Souza

RESUMO

O presente trabalho é fruto de um relatório de campo apresentado à disciplina “Análise Geoambiental e Ecodinâmica da paisagem no Semiárido”, junto ao Programa de Pós-graduação em Geografia – ProPGeo, da Universidade Estadual do Ceará – UECE. O objetivo principal desta disciplina foi identificar as potencialidades e limitações de distintos sistemas ambientais do semiárido brasileiro, sendo que para sua realização foi imprescindível à pesquisa sistemática sobre o tema, bem como o trabalho de campo com trajeto preestabelecido entre os estados do Ceará e Piauí. Concluímos que o trabalho de campo foi de fundamental importância na identificação dos geoambientes, uma vez que foi possível apreender *in loco* as características geográficas resultantes da combinação: potencial ecológico; exploração biológica; e ação antrópica, derivando, assim, nas potencialidades e limitações do ambiente.

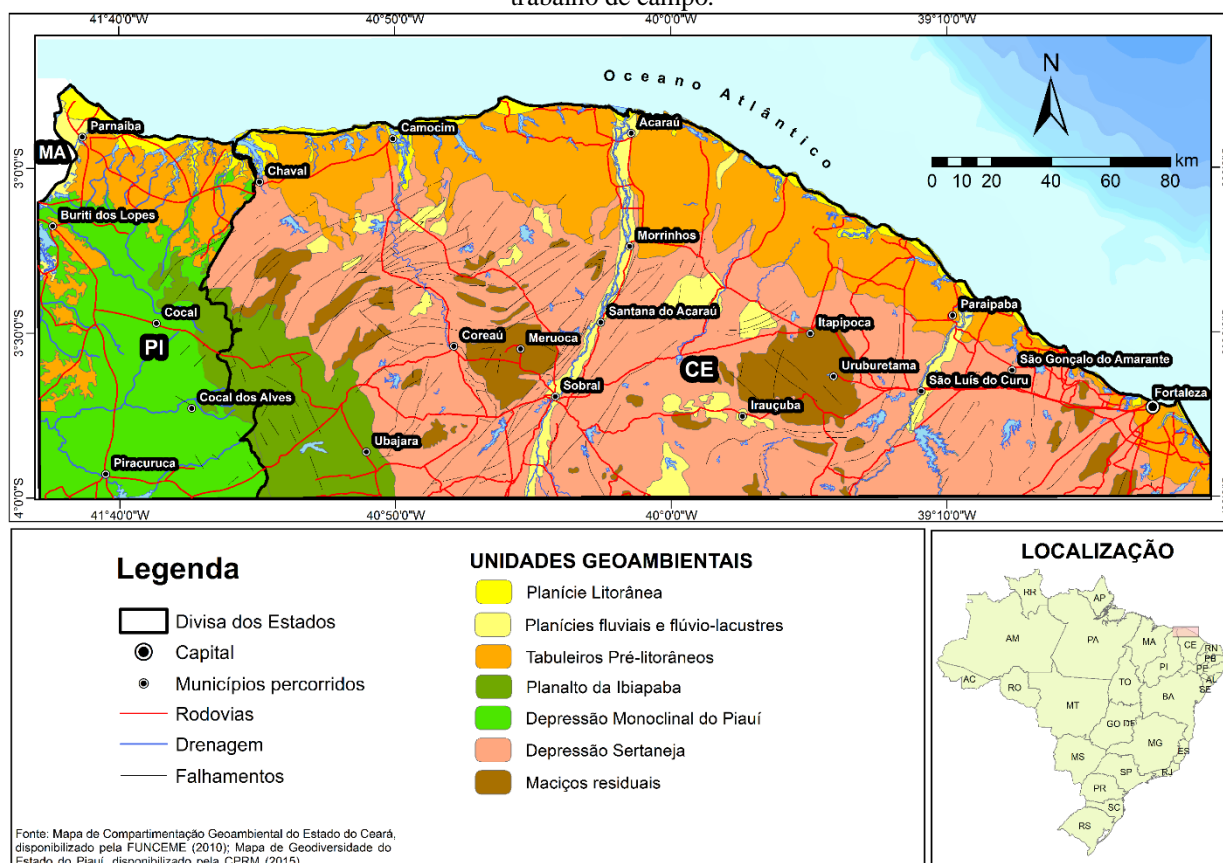
PALAVRAS-CHAVE: semiárido brasileiro, potencialidades, limitações, trabalho de campo em geografia.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto da disciplina de Análise Geoambiental e Ecodinâmica da Paisagem no Semiárido, ministrada pelo Prof. Dr. Marcos José Nogueira de Souza, no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

A disciplina foi dividida em dois momentos distintos, a princípio foram realizados seminários temáticos que abarcaram os aspectos geológicos, geomorfológicos, climáticos, hidrológicos, biogeográficos e ambientais da região Nordeste do Brasil, especificamente do Nordeste semiárido. Os componentes geoambientais foram explanados de forma integrada, buscando a compreensão das unidades geoambientais, por meio de seus elementos constituintes e processos geodinâmicos, imprescindíveis para o conhecimento prévio ao trabalho de campo.

Figura 1: Mapa de unidades geoambientais, com destaque aos municípios do Ceará e Piauí visitados durante o trabalho de campo.



Fonte: Elaborado pelos autores.

No segundo momento foi realizado o trabalho de campo, onde o percurso compreendeu parte dos estados do Ceará e do Piauí (figura 1), tendo como objetivo principal identificar e caracterizar as unidades geoambientais, destacando suas potencialidades e limitações, bem como as formas de uso e ocupação da terra. Os mapas temáticos do RadamBrasil, imagens orbitais e uma ficha de campo simplificada serviu de base para a leitura e compreensão dos ambientes visitados.

PRESUPOSTOS METODOLÓGICOS

O ponto de partida deste trabalho foi a análise integrada, calcada na Teoria Geossistêmica proposta por Bertrand (1972), priorizando uma visão de totalidade para o entendimento dos sistemas ambientais, os quais serão caracterizados e delimitados hierarquicamente, visando a compartimentação e o zoneamento geoambiental.

Segundo Bertrand (1972), a delimitação dos geossistemas precede uma síntese da paisagem, que por sua vez, tem a noção de escala inseparável. Deste modo, afirma que:

A paisagem não é a simples adição de elementos geográficos disparatados. É, em uma determinada porção do espaço, o resultado da combinação dinâmica, portanto instável, de elementos físicos, biológicos e antrópicos que, reagindo dialeticamente

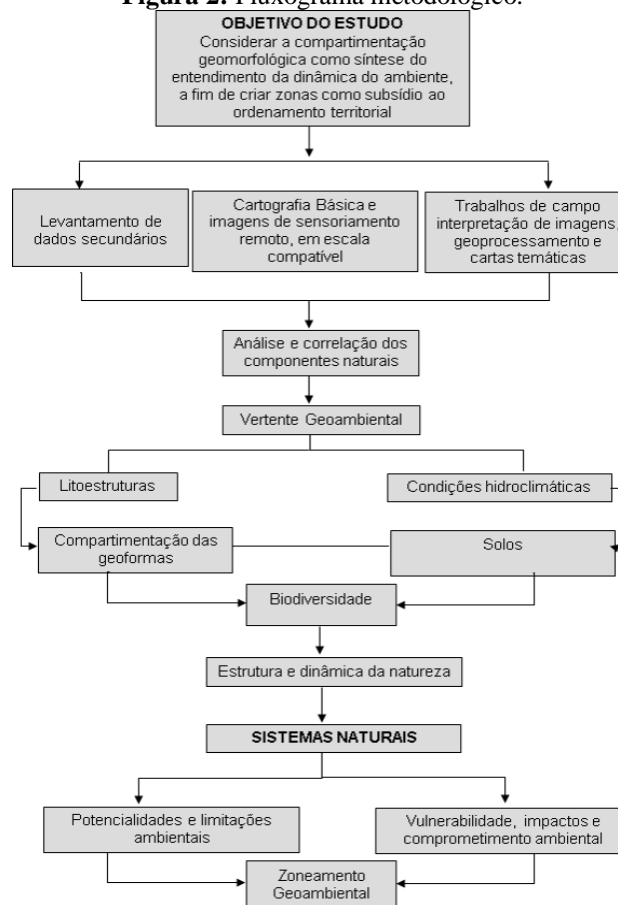
uns sobre os outros, fazem da paisagem um conjunto único e indissociável, em perpétua evolução (BERTRAND, 1972, p. 02).

Partindo desta premissa, o trabalho aqui esboçado, enquanto resultado da aula de campo realizada no trecho Fortaleza/CE – Parnaíba/PI, teve como objetivos específicos: entender os sistemas ambientais e as formas de uso e ocupação que se dão nesses sistemas por meio de um reconhecimento linear em campo; e, identificar os geoambientes desvendando suas potencialidades e limitações para promover o zoneamento geoambiental.

Deste modo, pressupõe-se que haja uma visão holística e integrada dos componentes da natureza por meio da noção de geossistema. Elege-se o relevo como componente guia para a delimitação e hierarquização dos geossistemas ou geoambientes. Considera-se estes sistemas como unidades homogêneas, onde há condições e dinâmicas específicas, sendo dotados de potencialidades e limitações que, por sua vez, são apropriados por diversas formas de uso e ocupação do solo, que exprimem diferentes cenários tendenciais.

Estando, por sua vez, apoiada no tripé potencial ecológico (geomorfologia + clima + hidrologia), exploração biológica (vegetação + solo + fauna) e ação antrópica. A figura 2 mostra o fluxograma metodológico norteador deste trabalho.

Figura 2: Fluxograma metodológico.



Fonte: SOUZA (2005).

Como suporte ao entendimento da dinâmica dos sistemas ambientais, alia-se a análise Ecodinâmica proposta por Tricart (1977), segundo as adaptações de Souza (2000) para a realidade das características naturais do Nordeste, especificamente do estado do Ceará, desse modo definindo a vulnerabilidade ambiental por meio do balanço entre morfogênese e pedogênese. Segundo Tricart (1977), “o conceito de unidades ecodinâmicas é integrado no conceito de ecossistema. Baseia-se no instrumento lógico de sistema, e enfoca relações mútuas entre os diversos componentes da dinâmica e os fluxos de energia/matéria no meio ambiente” (p.32).

Desse modo, o ambiente é concebido enquanto sistema aberto, onde a natureza realiza trocas de energia e de matéria, processando-se por meio de relações em equilíbrio dinâmico. Este equilíbrio, no entanto, é alterado conforme o balanço ecodinâmico, estabelecendo-se os meios: **estáveis**, isto é, quando a pedogênese supera a morfogênese; **intergrades** ou de transição, tendendo a estabilidade ou a instabilidade; e, **instáveis**, quando a morfogênese supera a pedogênese, configurando desse modo, os quadros de vulnerabilidade baixa, moderada e alta, respectivamente (SOUZA, 2000). Neste viés, Tricart (1977, p.71) enfatiza que “o bom conhecimento da dinâmica do meio natural é, de qualquer modo, um ponto de partida insubstituível”.

Para Souza (2000, p.6), o Zoneamento Geoambiental “[...] designa o conjunto de componentes, processos e sistemas do meio ambiente físico”, com intuito de analisar as condições ecodinâmicas e se projetar a ocupação humana (SOUZA, 2000). Assim, a compreensão da análise integrada, por meio do método geossistêmico, subsidia o alcance de tais objetivos e fornece bases para a Geografia enquanto ciência integrativa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao tratar-se de dinâmica da paisagem, é notório destacar as inter-relações dos componentes da natureza e seus processos, que exprimem características específicas e peculiarizam ambientes. Corrobora-se, deste modo, com a ideia de que “os processos que operam na superfície da terra, deixam impressões distintivas sobre a superfície e cada processo desenvolve o seu próprio conjunto característico de condições ambientais” (SOUZA, s/d).

Admite-se, deste modo, que no jogo de componentes ambientais que formam tais conjuntos característicos, a geologia é o componente de piso; o relevo é componente de síntese; os solos componentes de interface biótico/abiótico; a vegetação componente de resposta; e o clima enquanto motor de processos geomórficos e ambientais, isto é, fonte para as trocas de

matéria e energia dos sistemas ambientais (SOUZA s/d).

Para tanto, antes da compartimentação dos sistemas ambientais torna-se essencial à compreensão do clima enquanto significado para a dinâmica dos sistemas ambientais atuais.

As variações climáticas de macroescala e sua influência nas paisagens terrestres

Sabe-se que o planeta Terra tem aproximadamente 4,5 bilhões de anos e que desde sua origem até os dias atuais tanto sua superfície quanto a camada gasosa que se formou sobre ela, a atmosfera, estão em processo de transformação contínua, expondo o caráter mais importante do nosso planeta: seu dinamismo e a complexidade que o envolve.

Para uma melhor compreensão sobre a evolução do planeta Terra, o tempo foi dividido e classificado em eras e períodos geológicos. Dentre as eras, neste trabalho iremos destacar a Cenozoica que inclui os períodos Neogeno e Quaternário. O Quaternário merece ênfase não apenas pelo fato de nesse período ter havido o surgimento do homem, mas por este ser a última grande divisão do tempo geológico que teve início há aproximadamente 2 milhões de anos, estendendo-se até os dias. Foi nesse período que mudanças ambientais significativas ocorreram em detrimento de condições astronômicas que proporcionaram situações climáticas de frio (glaciais) e de calor (interglaciais). Essa alternância entre períodos de frio e calor ocorridas no Quaternário pode explicar registros sedimentares, biológicos e geomorfológicos encontrados no presente (GUERRA E GUERRA, 2001).

Segundo Salgado-Labouriau (1994), foi durante o Quaternário que ocorreram as mais importantes modificações no sistema terrestre sentidas ainda nos dias de hoje. As causas dessas grandes variações climáticas bem como os seus efeitos nas paisagens naturais (especificamente nas características geomorfológicas e fitogeográficas da paisagem), não são “absolutamente” compreendidos, mas inúmeros estudos têm ajudado na elucidação de suas causas e consequências buscando a compreensão da dinâmica complexa que envolve superfície/atmosfera tanto no passado quanto no presente.

As causas das grandes variações climáticas do quaternário

Diversas condições de natureza interna ou externa ao planeta terra podem desencadear períodos mais frios ou mais quentes que ocorrem lentamente e produzem mudanças em todas as esferas conhecidas: atmosfera, litosfera, hidrosfera e biosfera, por efeito de menor ou maior quantidade de energia recebida pelo Sol. Contudo, uma das teorias mais aceitas para explicar essas alterações no recebimento de energia solar pela Terra é a dos parâmetros orbitais de Milankovitch (TEODORO E AMORIM, 2008).

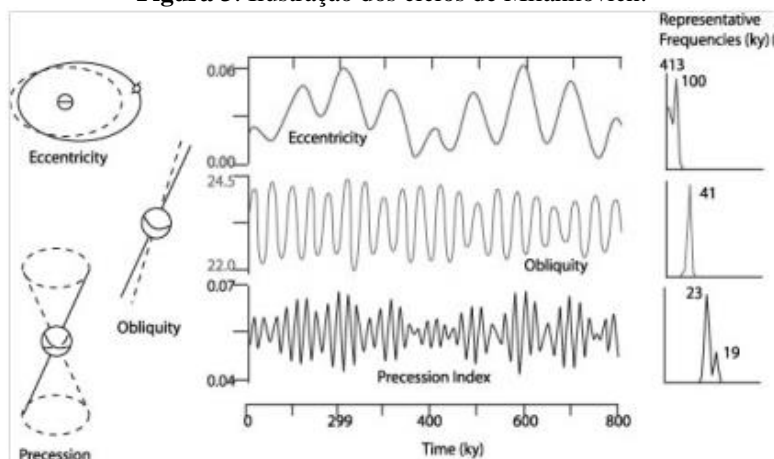
A teoria de Milankovitch afirma que a energia global recebida pelo planeta bem como a sua distribuição ocorrem por causa de parâmetros de movimento orbital, influenciando na condição climática terrestre. Assim, as glaciações e os períodos interglaciais que marcaram o período Quaternário, seriam resultado de três parâmetros orbitais de variações cíclicas diferentes, como a excentricidade da órbita; a obliquidade da eclíptica e a precessão dos equinócios (figura 3).

A excentricidade da órbita – Aproximadamente a cada 100.000 anos a órbita do planeta ao redor do Sol passa de uma forma circular para uma forma levemente oval. À medida que a excentricidade aumenta (forma oval) ocorrem mudanças na distância mínima entre o Sol e a Terra e consequentemente variações na quantidade de radiação solar recebida. Ou seja, numa órbita elíptica as variações sazonais no recebimento de energia solar são maiores do que numa órbita circular, podendo causar maiores amplitudes no recebimento de energia e mudanças climáticas significativas.

A obliquidade da eclíptica – Se não houvesse inclinação da Terra e se a mesma girasse perpendicularmente em relação ao Sol durante o seu movimento de revolução, não existiriam as estações do ano e o planeta seria estável (uniforme) com relação às faixas latitudinais, o que faria com que as plantas ficassem restritas a faixas estreitas no globo (Salgado-Labouriau, 1994). No entanto, a Terra possui uma inclinação de $\sim 23,5^\circ$, o que promove uma distribuição sazonal de energia distinta entre os hemisférios Norte e Sul. Este ângulo oscila ao longo do tempo com uma frequência de aproximadamente 40.000 anos, fazendo diminuir (menor obliquidade) ou aumentar (maior obliquidade) o recebimento de energia solar nas zonas polares e de altas latitudes, causando mudanças climáticas em todo o planeta.

A precessão dos equinócios – ocorre quando a posição dos equinócios e solstícios muda num ciclo de aproximadamente 25.000 anos, devido a variação no sentido (direção) do eixo de rotação da Terra. Essa variação ocorre pelas influências gravitacionais da Lua, do Sol e de Júpiter. Assim sendo, quando o solstício de inverno ocorre mais longe do Sol (afélio) no hemisfério que tenha maior continentalidade, os invernos tendem a ser mais rigorosos (TORRES E MACHADO, 2011).

Figura 3: Ilustração dos ciclos de Milankovich.



Fonte: Teodoro e Amorim, 2008.

Contudo, as oscilações e variações climáticas que o planeta Terra vivencia não dependem apenas das condições astronômicas descritas por Milankovich, pois mudanças no balanço de radiação provocadas por atividades tectônicas (com o aumento ou diminuição de superfícies continentais), mudanças na topografia (com o levantamento de cadeias montanhosas), vulcanismo (através da quantidade de cinzas lançadas na atmosfera), meteoros (através do pó oriundo dos meteoros triturados na atmosfera), e o próprio ciclo da atividade solar (maior ou menor atividade solar), também são responsáveis por variações climáticas que podem interferir nos demais componentes terrestres transformando constantemente as paisagens (TORRES E MACHADO, 2011).

O efeito das variações climáticas do quaternário nas paisagens do nordeste brasileiro

Segundo Salgado-Labouriau (1994), no início do Quaternário, os continentes já ocupavam suas atuais posições e já tinham o mesmo formato dos dias atuais, entretanto, o fluxo de água continental global diminuiu e/ou aumentou à medida que eventos glaciais e interglaciais se alternavam. Durante os episódios de avanço das geleiras nas regiões glaciais, as regiões tropicais e subtropicais tornaram-se muito secas devido ao resfriamento das águas oceânicas e à diminuição da precipitação (GUERRA e GUERRA, 2001).

Diversos estudos têm detectado que no Quaternário as paisagens da América do Sul e consequentemente da região Nordeste do Brasil sofreram grandes modificações devido aos períodos glaciais e interglaciais associados. As alterações climáticas vivenciadas no Nordeste brasileiro durante o Quaternário foram responsáveis pelos processos erosivos que geraram as atuais características Geomorfológicas da região com o predomínio de superfícies aplainadas no domínio cristalino dos sertões secos e com depósitos correlativos próximos as zonas litorâneas.

As grandes alterações climáticas passadas explicam não apenas as recentes formas de revelo encontradas no Nordeste, mas também a distribuição fitogeográfica atual. As matas úmidas (florestas pluvionebulares) encontradas nos maciços residuais (brejos de altitude) em pleno domínio semiárido são a prova de que um clima mais úmido possibilitou uma cobertura vegetal mais densa, que no passado ocupou áreas que hoje apresentam condições de semiaridez.

Esses enclaves de vegetação florestal densa só foram capazes de manter-se e refugiar-se em porções que mantiveram microclimas mais úmidos e amenos, hoje resumidos a áreas de “exceção topográfica”, como visto no Maciço da Meruoca/CE e no Planalto de Ibiapaba/CE, visitados durante nosso trabalho de campo. Da mesma forma, complexos vegetativos ricos em espécies xerófitas, hoje localizadas em áreas litorâneas subúmidas podem indicar a presença de um clima passado mais árido, inclusive próximo ao Litoral, como visto na Lagoa do Portinho/PI e em outras localidades dos tabuleiros litorâneos, na divisa dos estados do Piauí e Ceará (entre áreas de inundação onde predominam as Carnaúbas). Nesse contexto, percebemos que os processos ambientais do passado tornam-se a chave para uma melhor compreensão das condições climáticas e geoambientais encontradas no presente e possibilitam um maior entendimento sobre seus desdobramentos futuros.

Os tipos climáticos atuais da região nordeste: potencialidades e vulnerabilidades

Neste tópico, o objetivo principal será abordar as características climáticas atuais da região Nordeste, com foco nos estados do Ceará e Piauí (nosso objeto de estudo), descrevendo os principais atributos climáticos, suas potencialidades e vulnerabilidades, integrados ao conjunto ambiental.

Na área percorrida (trajeto Fortaleza/CE – Parnaíba/PI), pode-se afirmar que ocorrem tipos climáticos tropicais quentes com algumas especificidades, principalmente com relação ao teor de umidade, que podem ser mais facilmente identificadas na paisagem através da cobertura vegetal resultante. Os tipos climáticos úmido/subúmido são encontrados próximos do litoral do estado do Ceará e em alguns trechos do litoral piauiense. O clima úmido e mais ameno (com relação às temperaturas) pode ser encontrado nas encostas a barlavento dos maciços residuais da serra da Meruoca e do Planalto de Ibiapaba.

O tipo climático semiárido pode ser encontrado em quase toda a área interiorana percorrida no estado do Ceará e em parte do Piauí, na depressão periférica da bacia sedimentar do Parnaíba, com exceção do trecho que inclui o Parque Nacional de Sete Cidades que já apresenta uma transição para o clima tropical do Brasil central. Dessa forma, destaca-se aqui

os tipos climáticos predominantes no percurso realizado, quais sejam: o clima litorâneo úmido/subúmido e o clima semiárido.

Potencialidades e vulnerabilidades do clima Litorâneo úmido/subúmido:

O clima litorâneo úmido/subúmido presente no litoral dos estados do Ceará e Piauí apresenta precipitações médias em torno de 900 e 1300 milímetros anuais, com predomínio das chuvas no primeiro semestre do ano. Esse tipo climático, que abarca a zona costeira e os tabuleiros pré-litorâneos, apresenta pouca variabilidade interanual tanto das chuvas quanto das temperaturas.

A constante brisa marítima promove ventos que interferem no modelado das dunas fixas e semifixas e também alivia as altas temperaturas, quando se trata da sensação térmica sentida pelas pessoas.

Diferente do clima semiárido, que será trabalho em seguida, o clima úmido/subúmido possui uma melhor estabilidade do elemento precipitação (com melhor previsibilidade), déficit hídrico anual pequeno ou nulo e baixa amplitude térmica tanto diária quanto anual (MENDONÇA; DANNI-OLIVEIRA, 2007).

Este tipo climático, em interação com outros componentes naturais, realiza processos que promovem recursos associados a qualidades de potencialidade e vulnerabilidade, intrínsecas à combinação clima x ambiente, como pontuados a seguir.

Potencialidades dos ambientes de clima úmido/subúmido do Nordeste brasileiro:

- Disponibilidade hídrica superficial e subterrânea durante a maior parte do ano;
- Paisagens litorâneas e estabilidade térmica para exploração da atividade turística;
- Brisa marítima constante favorecendo a utilização de energia eólica em determinadas localidades do litoral;
- Potencial de exploração da atividade agrícola devido às condições termo-pluviométricas favoráveis.

Vulnerabilidades associadas aos ambientes de clima úmido/subúmido do Nordeste brasileiro:

- De modo geral, os geoambientes inseridos no domínio climático úmido/subúmido tropical, apresentam solos com fertilidade natural de média a baixa, devido ao intenso processo de lixiviação ao qual estão submetidos;

• Por causa das chuvas mais constantes e de muitas vezes estas apresentarem comportamento torrencial, as regiões tropicais úmidas estão sujeitas a enchentes e deslizamento se terra, a depender dos aspectos geomorfológicos e pedológicos existentes;

• Por abarcar, no Nordeste brasileiro, em sua área, o compartimento geomorfológico dos tabuleiros, esta região úmida está sujeita a grandes transformações devido a ação antrópica, muitas vezes percebida através da destruição da cobertura vegetal, degradação dos solos e poluição das águas.

Potencialidades e vulnerabilidades do clima semiárido do domínio sertanejo:

O tipo climático semiárido do Nordeste brasileiro vem sendo estudado desde muito tempo e sabe-se que sua principal característica é a instabilidade temporal e espacial das chuvas associada às elevadas temperaturas (NIMER, 1979; MOLION, BERNARDO 2002; KAYANO, ANDREOLI, 2009 CAVALCANTI *et al*, 2009). Este tipo climático abarca quase todo o interior da região (exceto o estado do Maranhão), apresenta precipitação média anual que pode variar de 400 a 900 milímetros, com temperaturas médias elevadas, entre 25 e 28°C, com altas taxas de insolação e de evaporação.

Segundo Ab Saber (1977), em outra faixas do globo, com os mesmos totais pluviométricos, tais condições seriam consideradas subúmidas, não fosse a descompensação do balanço hídrico vinculada aos elevados índices térmicos regionais. No entanto, a despeito de sua instabilidade com relação as chuvas, o clima semiárido apresenta suas potencialidades que até o presente têm sido subaproveitadas, mas que constituem um importante recurso natural para a região.

Potencialidades dos ambientes de clima semiárido do Nordeste brasileiro:

• Elevadas taxas de insolação e pouca variabilidade interanual nos totais de horas/insolação – tal característica, somada as áreas de relevo aplainado, constituem um excelente potencial para a exploração de energia solar em amplas áreas do Nordeste semiárido;

• Os solos da zona semiárida apresentam, de modo geral, fertilidade natural entre média e alta, uma vez que os totais pluviométricos impedem processos de lixiviação, tornando-os aptos a agricultura onde as condições pedológicas e geomorfológicas sejam favoráveis;

• No semiárido Nordestino todas as bacias hidrográficas são autóctones, ou seja, todos os principais rios sempre atingem o mar, evitando processos naturais de salinização e fazendo do semiárido nordestino uma das áreas secas menos salinizadas do mundo;

• O clima semiárido originou um relevo aplainado, onde afloram lajedos e *inselbergs*

sobre os quais se desenvolveu uma vegetação exótica rica em cactáceas. Tais áreas possuem grande potencial para a atividade turística a nível nacional, atrelada a práticas sustentáveis.

Vulnerabilidades associadas aos ambientes de clima semiárido do Nordeste brasileiro:

- Um dos mais conhecidos riscos relacionados ao clima semiárido está relacionado à ocorrência de secas, que podem devastar lavouras e comprometer a atividade pecuária, devido aos métodos agrários rústicos e ao pastoreio extensivo;
- A região semiárida nordestina devido aos períodos de seca, unidos às características geológicas e pedológicas, está constantemente susceptível a situações de carência hídrica e falta de água doce em quantidade e qualidade, devido à alta evaporação, ao pequeno estoque subterrâneo e seu difícil acesso;
- Sem técnicas eficientes para o armazenamento de água, o clima semiárido põe em risco o abastecimento de cidades e centros urbanos;
- A região de clima semiárido possui, naturalmente, condições favoráveis ao processo de desertificação;
- A região semiárida possui grandes limitações à atividade agrícola devido ao fraco desenvolvimento dos solos em grandes áreas, com superfícies pedregosas e constantes afloramentos rochosos.

Compartimentação geoambiental do trecho Fortaleza/CE – Parnaíba/PI

No trecho percorrido em aula de campo (Fortaleza/CE – Parnaíba/PI), foram identificados seis compartimentos geoambientais: a Planície litorânea, os Tabuleiros pré-litorâneos e as Planícies fluviais, que são constituídos por depósitos sedimentares Cenozoicos; a Depressão sertaneja e os Maciços residuais, que correspondem às áreas do escudo cristalino; e a Bacia sedimentar do Parnaíba, integrante de Bacias sedimentares Paleomesozoicas.

Os compartimentos geoambientais que serão analisados individualmente, adiante, encontram-se inseridos nestes dois principais tipos climáticos: o litorâneo úmido/subúmido e o semiárido. A Planície litorânea, os tabuleiros, os maciços residuais e os setores elevados da bacia sedimentar do Parnaíba, estão sob o domínio climático úmido/subúmido. As depressões periféricas da bacia sedimentar do Parnaíba e a grande área deprimida dos sertões secos (depressão sertaneja) estão sob o domínio do clima semiárido.

Logo, as potencialidades e vulnerabilidades desses geoambientes estarão intimamente atreladas às condições climáticas dominantes, a partir dos processos interativos entre os componentes abióticos, bióticos e socioeconômicos, responsáveis por sua fisionomia, seu

potencial de exploração e suas vulnerabilidades.

A figura 4 traz um mosaico com fotografias de um recorte representativo de cada geoambiente visitado e descrito posteriormente no quadro 1.

Figura 4: Fotografias representativas de cada geoambiente analisado.



Fonte: Arquivo dos autores.

Dessa forma, temos em (A) imagem da planície litorânea com dunas ao fundo em Camocim/CE; (B) planície fluvial com carnaúbas na Ilha Grande de Santa Isabel/PI; (C) tabuleiros pré-litorâneos no primeiro plano, próximo ao município de Fortaleza/CE; (D) front escarpada do planalto de Ibiapaba na bacia sedimentar do Parnaíba, próximo ao limite dos estados CE/PI; (E) imagem da depressão sertaneja em Irauçuba/CE; (F), o maciço residual da serra da Meruoca/CE.

Quadro 1: Avaliação geoambiental dos domínios naturais, riscos de ocupação e ecodinâmica da paisagem.

Domínio Geoambiental	Características Naturais Dominantes	Capacidade de Suporte		Risco de Ocupações	Ecodinâmica
		Potencialidades	Limitações		
Planície Litorânea	No campo de dunas e faixa de praia: Superfície de acumulação, areias bem selecionadas; solos pouco desenvolvidos; A planície fluviomarina apresenta material argiloso, com baixa declividade; presença da vegetação de manguezal	Turismo e lazer; recursos hídricos subterrâneos; coleta de mariscos e pesca artesanal; extrativismo vegetal	Dinâmica ambiental forte; áreas com restrições legais de uso (APP's)	Retirada da vegetação em áreas de dunas, resultando na mobilidade de sedimentos; impermeabilização de dunas; desmatamento do manguezal reduzindo sua área, impactando na reprodução de peixes e crustáceos	Ambiente instável a fortemente instável; na planície fluviomarina tem-se ambiente de transição com tendência à instabilidade
Tabuleiro Pré-litorâneo	Superfície com caimento suave em direção ao litoral, apresentando interflúvios tabuliformes; drenagem intermitente, com gradientes muito suaves, em padrão paralelo; vegetação de tabuleiro, caatinga litorânea e eventuais manchas de cerrado	Áreas propícias à expansão urbana; mineração controlada; obtenção de água subterrânea; implantação de vias de acesso	Dificuldades no represamento de água; baixa fertilidade dos solos	Vegetação litorânea original fortemente descaracterizada pelo uso e ocupação; mineração descontrolada; risco de poluição dos recursos hídricos	Ambiente medianamente estável
Planície Fluvial	Áreas planas resultantes da acumulação fluvial sujeitas à inundações periódicas; solos revestidos por matas ciliares, com a presença de carnaúba	Áreas propícias à lavouras irrigadas; extrativismo mineral (argila e areia); extrativismo vegetal	Ocorrência de cheias sazonais; os solos podem apresentar problemas de salinização; suscetibilidade à erosão	Inundações sazonais devido a grande parte dos sítios urbanos se encontrarem neste domínio; impactos ambientais drásticos causados pela extração mineral indiscriminada; com a retirada da mata ciliar pode ocorrer carreamento de diversos sedimentos para os recursos hídricos motivando assoreamento	Ambiente de transição com tendência à instabilidade
Planalto Sedimentar da Ibiapaba (bacia sedimentar da Parnaíba)	Superfície elevada, com altitudes médias em torno de 750-800m, capeada por arenito em estrutura dissimétrica e com vertente íngreme voltada para leste e reverso contrário suave, configurando característica de cuesta; condições climáticas úmidas na escarpa e reverso imediato, tendendo a condições secas para oeste, onde ocorre o "carrasco"; rede de drenagem com padrão paralelo	Relevo plano; extrativismo vegetal; pluviometria alta	Solos com baixa fertilidade; escassez de recursos hídricos superficiais; profundidade do lençol freático	Desmatamentos indiscriminados conduzem ao aumento da lixiviação e empobrecimento do solo; riscos de contaminação química dos solos e dos recursos hídricos por agrotóxicos	Ambientes de transição com tendência à estabilidade, nas áreas do reverso imediato; ambientes de transição com tendência à instabilidade na área escarpada
Maçãos Residuais	Áreas dispersas pela depressão sertaneja, relevos dissecados em colinas, cristas e lombas alongadas em rochas do embasamento, rede fluvial densa com padrão dendrítico; predominância de Argissolos Vermelho Amarelos nas colinas e de solos litólicos e afloramentos rochosos nas vertentes (Souza, 2007)	Condições hidroclimáticas favoráveis; extrativismo vegetal; solos com média a alta fertilidade natural	Declividade das vertentes: alta suscetibilidade à erosão; áreas protegidas pela legislação ambiental (topos de morros e encostas com forte declividade)	Erosão das vertentes em função dos desmatamentos; empobrecimento da biodiversidade; assoreamento dos fundos de vale; contaminação dos recursos hídricos por agrotóxicos; descaracterização da paisagem serrana	Ambientes de transição com tendências à instabilidade
Depressão sertaneja	Superfície de aplainamento conservada e/ou moderadamente dissecada em rochas do embasamento cristalino; baixo potencial de águas subterrâneas; frequência de afloramentos rochosos e chãos pedregosos	Pecuária, desde que com manejo apropriado; extração de rochas ornamentais; extrativismo vegetal controlado (planos de manejo florestal)	Suscetibilidade à erosão; solos rasos e com afloramentos rochosos; irregularidade pluviométrica; suscetibilidade à desertificação	Áreas em processo de desertificação; uso de técnicas de manejo rudimentares podem ocasionar a aceleração de processos erosivos	Ambientes de transição com tendência à estabilidade; em áreas mais intensamente degradadas, tendência à instabilidade

Fonte: Elaborado pelos autores.

O quadro 1 apresenta descrições sintéticas a respeito de cada geoambiente e aponta

subsídios ao ordenamento territorial, tratando-se, portanto, do zoneamento geoambiental da área estudada, reconhecendo, deste modo, do que cada compartimento geoambiental ou sistema natural constitui-se, subsidiando o planejamento territorial e projetando cenários tendenciais.

Os dados presentes no quadro 1 foram baseados nas análises feitas *in loco* e anotadas na prancheta de campo, porém teve como suporte teórico os trabalhos de Ab Saber (1977; 1998; 2003), Petri & Fulfaro (1983), Salgado-Labouriau (1994), Souza (s/d; 1998; 2006), Souza et al. (2000), Guerra & Guerra, 2001, Molion (2002), Piveta (2004), Brandão (2005), Souza (2005), Kayano & Andreoli (2009), Silva (2011) e Santos & Souza (2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todo o percurso do campo entre os estados de Ceará e Piauí, verificou-se diferentes tipologias de paisagem, identificando-se suas potencialidades, limitações, vulnerabilidades e forma de uso/ocupação. Distintas restrições às formas de uso e ocupação do solo foram constatadas, resultando em diferentes vulnerabilidades aos impactos ambientais, que estão expostas de forma sintética no quadro 1, expressando os principais resultados deste trabalho.

Na área percorrida, pode-se afirmar que ocorrem tipos climáticos tropicais quentes com algumas especificidades, principalmente com relação ao teor de umidade, que podem ser mais facilmente identificados na paisagem através dos padrões fisionômicos e florísticos da vegetação. O balanço entre morfogênese *versus* pedogênese serviu de meio para indicar condições de estabilidade/instabilidade dos geoambientes.

A análise geossistêmica foi essencial para compreender estes ambientes de forma integrativa, analisando tanto os seus aspectos naturais, como as intervenções sociais. Assim, a análise integrada da natureza buscou relacionar os componentes do potencial ecológico e da exploração biológica, visando subsidiar as práticas de ordenamento territorial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AB' SABER, A. N. **Problemática da desertificação e da savanização no Brasil intertropical**. Geomorfologia. Universidade de São Paulo, São Paulo. 1977.

AB' SABER, A. N. Participação das depressões periféricas e superfícies aplainadas na compartimentação do Planalto brasileiro – considerações finais e conclusões. **Revista IG**. São Paulo, 19 (1/2), 51 – 69, jan/dez. 1998.

AB' SABER, A. N. Caatingas: O domínio dos sertões secos. *In: Os domínios de natureza no*

Brasil: potencialidades paisagísticas. 1ª Ed. São Paulo: Ateliê Editorial. 2003.

Bertrand, G. Paisagem e geografia física global: esboço metodológico. Tradução Olga Cruz – **Caderno de Ciências da Terra**. Instituto de Geografia da Universidade de São Paulo, nº 13. 1972.

BRANDÃO, R. de L. **Zoneamento geoambiental da região de Irauçuba-CE**. Texto explicativo. Carta geoambiental. Fortaleza: CPRM, 2003.

Guerra, A. T., Guerra, A. J. T. **Novo dicionário Geológico-Geomorfológico**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2001.

KAYANO, M. T.; Andreoli, R. V. Clima da região Nordeste do Brasil. *In: Tempo e clima no Brasil*. Cavalcanti, I. F. de A. (Org). São Paulo: Oficina de Textos. 2009.

MENDONÇA, F.; Danni-Oliveira. **Climatologia:** Noções básicas e climas do Brasil. São Paulo: Oficina de Textos, 2007.

MOLION, L. C. B.; Bernardo, S. de O. Uma revisão da dinâmica das chuvas no Nordeste brasileiro. **Revista Brasileira de Meteorologia**, v.17, n.1, 1- 10. 2002.

NIMER, E. Climatologia da Região Nordeste. *In: Climatologia do Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE, 1979.

PETRI, S; FULFARO, V. J. **Geologia do Brasil**. São Paulo: TA Queiros/EDUSP. 1983.

PIVETA, M.; DE VIVO, M. Extinção de Pêso. **Pesquisa Fapesp**, n 98, 35 -43 p. 2004.

SALGADO-LABOURIAU, M. L. **História Ecológica da Terra**. São Paulo: Edgard Blücher. 1994.

SANTOS, L. A. de; SOUZA, M. J. N. Caracterização geoambiental do planalto cuestiforme da Ibiapaba – Ceará. **Revista GeoNorte**, Edição Especial, v.2, n.4, p.301 – 309. 2012.

Silva, M. L. da. (2011). A dinâmica de expansão e retração de Cerrados e Caatingas no Período Quaternário: uma análise segundo a perspectiva da Teoria dos Refúgios e Redutos Florestais. **Revista Brasileira de Geografia Física**. n 01. 57 – 73 p. 2011.



SOUZA, C. R. de G; SUGUIO, K.; OLIVEIRA, A. M. dos S; DE OLIVEIRA, P. E. **Quaternário do Brasil**. Ribeirão Preto: Holos. 2005.

Souza, M. J. N. de. Contribuição ao estudo de unidades morfoestruturais do Estado do Ceará. **Revista de Geologia**. V. 1/DEGEO/UFC, Fortaleza.1998.

SOUZA, M. J. N. de. **Enfoque geográfico da natureza** [mimeo]. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza: UECE/ProPGeo, s/d.

SOUZA, M. J. N. de.; LIMA, L. C.; MORAIS, J. O. **Compartimentação territorial e gestão regional do Ceará**. Fortaleza: FUCEME. 2000.

SOUZA, M. J. N. de; OLIVEIRA, P. V. de. Os enclaves úmidos e sub-úmidos do semiárido do Nordeste brasileiro. **Mercator**, ano 05, número 09. 2006.



TEODORO, P. H. M; AMORIM, M. C. de C. T. Mudanças climáticas: algumas reflexões. **Revista brasileira de Climatologia**. Curitiba, 25 – 35 p. 2008.

TORRES, F. T. P., MACHADO, P. J. de O. **Introdução à Climatologia**. São Paulo: Cengage Learning. 2011.

Tricart, J. **Ecodinâmica**. Rio de Janeiro: Fundação IBGE. 1977.

CAPÍTULO 17

ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: O PAPEL DAS INTERAÇÕES ENTRE SEUS SUJEITOS

Lenara Nunes dos Santos
Katia Regina da Silva
Maria Margarete Delaia

RESUMO

O estágio supervisionado é espaço de vivência e imersão do licenciando no ambiente de sua futura profissão, por isso, para além de sua obrigatoriedade, é imprescindível para a formação inicial docente. Partindo dessa perspectiva, essa pesquisa objetivou analisar as contribuições, pela ótica dos estagiários, de uma proposta de estágio supervisionado e das ações envolvendo o ensino de forma mais individualizada para a formação inicial de estagiários de duas turmas da Faculdade de Matemática (Famat) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Para alcançar tal objetivo, adotamos a perspectiva qualitativa como abordagem metodológica. Para obtenção dos dados foi empregada a entrevista semiestruturada. Os dados foram sistematizados e analisados com base em técnicas da análise de conteúdo (OLIVEIRA; MOTA NETO, 2011). As entrevistas foram realizadas com oito estagiários de duas turmas da Famat, que cursavam as disciplinas de Estágio Supervisionado II e IV durante o segundo semestre de 2019. A análise dos resultados foi feita com suporte em autores como Pimenta e Lima (2019), Storti (2010), Silva e Delaia (2020), Zimmer (2017), entre outros. A experiência de estágio enfocada apresenta uma abordagem que inter-relaciona ensino, pesquisa e extensão e organiza as atividades do estágio na escola campo em pequenos grupos de alunos e estagiários. As ações desse estágio favorecem o diálogo e a interação mais individualizada entre o estagiário e o aluno, possibilitando ao aluno um aprendizado mais significativo, uma vez que o ele constrói maior segurança na hora de se comunicar com o estagiário e se sente mais à vontade ao expor suas dúvidas.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio curricular supervisionado, formação de professores de matemática, atividades em grupos, interação mais individualizada.

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado é parte essencial na formação inicial do professor de matemática. É nesse ambiente que o licenciando tem a oportunidade de entrar em contato com o seu futuro campo de atuação profissional e colocar-se na função de docente. Entretanto, o estágio vivenciado em muitos cursos de licenciatura em matemática, pautado na tradição de observar e assumir a regência, repetindo a prática observada, não tem contribuído positivamente para melhorar a prática do futuro professor (FIORENTINI; CASTRO, 2003).

Em perspectiva diferente a questionada acima, o estágio deve colocar o estagiário em situação de relacionar as teorias estudadas com a prática docente, com o propósito de se desenvolver como ser reflexivo comprometido com as aprendizagens de seus alunos. Além

disso, é uma experiência que deve proporcionar o conhecimento da realidade do contexto escolar, a elaboração e implementação de investigação e propostas de intervenção nos problemas ou dificuldades identificadas nestes contextos pelos estagiários.

Afim de implementar essa perspectiva de estágio supervisionado na Faculdade de Matemática (Famat), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), as professoras orientadoras das disciplinas de estágio supervisionado vêm implementando um projeto de estágio baseado na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Nessa proposta, os estagiários têm a oportunidade de aprender e de transformar o conhecimento adquirido durante seu curso em ferramentas de transformação da realidade escolar em que vive muitos alunos (SILVA; DELAIA, 2020).

No curso de licenciatura em matemática da Famat, em sua organização curricular, apresentada em seu Projeto Pedagógico do Curso (PPC), estabelece, a partir da obrigatoriedade desse componente curricular, que a prática do estágio supervisionado deve ser

[...] associado à iniciação a pesquisa, que visa a proporcionar ao futuro professor de matemática observar e analisar a realidade de sua profissão, fazendo um mapeamento do seu futuro campo de atuação. [...] Estágio associado à elaboração de atividades de intervenção/extensão, que visa a proporcionar ao futuro professor de matemática observar, analisar e realizar atividades de regência de classe e, ainda, elaborar e executar propostas de intervenção, que podem culminar em atividades de extensão. (UNIFESSPA, 2014, p. 18-19).

Dessa forma, as orientadoras da disciplina passaram a integrar a pesquisa, o ensino e a extensão às atividades de observação e regência de aula que já vinham sendo realizados durante a disciplina. (SILVA; DELAIA, 2020).

Segundo as autoras citadas acima, durante o estágio supervisionado os estagiários são envolvidos em todas as etapas de execução da proposta. Participam, juntamente com as professoras da disciplina, do planejamento das ações que serão realizadas na escola campo; planejam e desenvolvem propostas de pesquisa durante o estágio supervisionado; vão as escolas para realizar coletas de dados para o desenvolvimento de suas pesquisas; e, a partir dos resultados dos dados coletados, realizam regências e ações de intervenções nessas escolas.

Silva e Delaia (2020) relatam que durante todo esse processo, contam com a participação de professores de disciplinas específicas da matemática da Famat, que orientam os estagiários na hora de transformar a matemática aprendida na faculdade em uma matemática mais simples e de fácil entendimento para os alunos das escolas de ensino básico. Por fim, a partir da realização das regências de classe e das ações de intervenção, os estagiários avaliam os resultados obtidos através dessas atividades e elaboram artigos científicos para serem

publicados e o relatório de estágio contendo todo o trabalho realizado durante o período do estágio, concluindo assim as ações do estágio supervisionado.

Em conversa informal, os estagiários e as orientadoras da disciplina de estágio relatam que durante as ações de intervenção, os alunos da classe são divididos em pequenos grupos e cada grupo é supervisionado por um ou dois estagiários que ministrarão suas aulas diretamente nos pequenos grupos, dessa forma há um atendimento mais individualizado aos alunos nos pequenos grupos. As atividades realizadas com atendimento mais individualizado pelo professor podem favorecer a interação entre professor e aluno (STORTI, 2010).

Instigados pela descrição desse percurso do estágio vivenciado na Famat, esta pesquisa objetivou analisar as contribuições, pela ótica dos estagiários, de uma proposta de estágio supervisionado e das ações envolvendo o ensino de forma mais individualizada para a formação inicial de estagiários de duas turmas da Famat da Unifesspa.

PAPEL DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DO DOCENTE

O estágio supervisionado é momento/lugar onde os licenciandos tem oportunidades de pôr em prática as teorias aprendidas em sala de aula. Segundo Zabalza (2014, p. 37) o estágio “[...] refere-se àqueles períodos de formação que os estudantes de nível superior [...] realizam fora da universidade em contextos profissionais reais”. Deve promover a articulação entre as áreas que compõem o currículo de formação do professor de matemática, a saber, a educação matemática, a educação e matemática. Durante o estágio essas áreas devem se encontrar e dialogar no sentido de produzir na formação do futuro professor novas perspectivas sobre a ação do professor em sala de aula. Em outras palavras, o estágio deve “Promover o diálogo entre o conhecimento da disciplina e o conhecimento didático [...] e isso ainda é um grande desafio para os cursos de licenciatura” (ALBUQUERQUE; GONTIJO, 2013, p. 80).

Mas, para que o estágio seja realizado conforme aponta Albuquerque e Gontijo (2013), e influencie significativamente na formação inicial dos estagiários, é necessário que algumas práticas sejam mudadas, pois ainda é comum que as atividades realizadas durante o estágio supervisionado se restrinjam apenas a observação e a regência da sala de aula, ou seja, apenas a reprodução do que os professores titulares das turmas já vêm fazendo. Pimenta e Lima (2011, p. 219), afirmam que o estágio supervisionado deve ser visto como “[...] um campo de conhecimento próprio e um método investigativo que envolve a reflexão e a intervenção na vida das escolas, dos professores, dos alunos e da sociedade na qual estão inseridos”.

O estágio é mais que um mero lugar para a prática docente, e sim um lugar onde o estagiário deverá buscar compreender e atuar naquele espaço de acordo com as necessidades encontradas, pois assim, adquirirá experiências para uma formação mais completa, pois, segundo Fillos e Marcon (2011) “O Estágio Supervisionado, [...] deve ter como objetivos proporcionar uma visão não somente da disciplina de Matemática, mas de tudo o que acontece na escola”.

Desse modo, o estágio supervisionado é fundamental no processo de formação inicial do docente, pois é durante o estágio que o graduando começa a se ver como professor de matemática, vivenciando parte do processo de construção de sua identidade profissional (NÓVOA 1992).

Infelizmente, a formação inicial, obtida na graduação, não tem dialogado com a formação permanente, que envolve a escola enquanto lócus da formação, e os professores não estão assumindo o protagonismo das propostas de formação e das políticas educacionais (TARDIF, 2010).

Os modelos atuais de políticas públicas de educação exploram a cultura de valorização de resultados e não do protagonismo docente. Para Santos (2004), indicadores como Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a avaliação de professores para promoção, forçam práticas dentro de um desempenho que mostre eficiência e capacidade de bons resultados, entretanto espera-se que os resultados sejam obtidos com poucos recursos e condições precárias de trabalho.

Essa cultura produz vários impactos na prática escolar e autoestima dos professores (SANTOS, 2004), um deles, aponta Santos (2004), é o foco nos aspectos negativos relacionados às escolas. Pouco se apresenta sobre os pontos positivos das escolas, sendo as falhas e ausências exploradas.

Na verdade, na cultura do desempenho o que fica mais exposto à comunidade educacional e ao público em geral não são tanto os aspectos positivos das atividades das escolas, mas as falhas que cometeram, aquilo que deixou de ser feito, sem contudo apresentarem uma análise das circunstâncias em que as metas, os objetivos e os percursos para alcançá-los foram definidas e executadas por essas instituições. (SANTOS, 2004, p. 1152).

A cultura do desempenho (SANTOS, 2004) tem influenciado a formação inicial e continuada dos professores. Na formação inicial, principalmente nos estágios, o foco da prática dos estagiários, há muito tempo, é voltado para identificar os problemas da escola. Os sucessos obtidos pelas escolas, apesar de todas as limitações e dificuldades, não são objeto de estudo. Para superar esse modelo formativo são necessárias ações conjuntas, em várias esferas: das

escolas básicas à universidade; dos municípios ao governo federal; dos estágios à formação permanente.

As interações ocorridas no ambiente escolar, as práticas pedagógicas, as atividades e ações de professores e estagiários devem se tornar objetos de reflexão, planejamento e avaliação. Ações e reflexões realizadas coletivamente para, assim, abrirem possibilidades de construção de novos conhecimentos compartilhados com todos os envolvidos. Conforme Perrenoud (2000, p. 168), “Os partidários das novas pedagogias e do ensino recíproco descobriram há muito tempo que formar alguém é uma das mais seguras maneiras de se formar”.

Uma proposta de estágio baseada na inter-relação entre formação inicial e continuada, em indissociação entre ensino, pesquisa e extensão, deve pautar-se no envolvimento dos estagiários com o meio escolar e não apenas na reprodução das práticas rotineiras observadas nas salas de aulas. O estágio supervisionado deve propiciar ao estagiário a oportunidade de se tornar o protagonista em sua formação, ao mesmo tempo em que colabora com a escola e com os alunos da escola básica, além de contribuir ou instigar reflexões e novas perspectivas formativas aos professores da escola campo.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO EM SALA DE AULA

Às questões levantadas sobre o processo de formação inicial do professor de matemática somam-se a falta de propostas práticas voltadas para a intervenção nos baixos desempenhos dos alunos na disciplina de matemática (INEP, 2019). Mudar as práticas relacionadas ao ensino da referida disciplina são prementes para superarmos os baixos desempenhos neste âmbito. Sabemos que muitos alunos das escolas básicas ainda enfrentam muita dificuldade em relação à disciplina de matemática. Para D’Ambrósio,

[...] um dos grandes desafios aos educadores matemáticos é tornar a Matemática interessante, isto é, atrativa; relevante, isto é, útil; e atual, isto é, integrada no mundo de hoje, e para que isso verdadeiramente aconteça é necessário que o docente gerencie, facilite o processo de ensino-aprendizagem e interaja com o aluno na produção crítica de novos conhecimentos. (D’AMBROSIO, 2001, p. 15).

Além dos fatores citados por D’Ambrósio, Storti (2010) lista algumas questões que tem dificultado ensinar matemática, entre elas está a grande quantidade de alunos em sala de aula, que pode levar a distração e dispersão, e também fatores da realidade pessoal que os estudantes acabam muitas vezes trazendo para a sala de aula. Além do desinteresse pela matéria desde os anos escolares iniciais.

A dificuldade na disciplina de matemática vem, muitas vezes, desde a base escolar. Por

isso, é importante que se desenvolva estratégias e novas práticas de ensino que estimulem o aprendizado desde os anos iniciais, que tornem as aulas mais atraentes, uma vez que a matemática se faz presente, não só em várias outras disciplinas escolares, como também no cotidiano das pessoas. Entretanto, ainda citando D’Ambrósio (2005, p.99), o ensino da matemática continua “obsoleto, desinteressante e pouco útil”.

Tornar a matemática mais próxima do aluno perpassa por mudanças na prática de sala de aula. Buscar formas de ensino diferenciadas, como realizar atividades contextualizadas, promover ensino mais individualizado, trabalhar em pequenos grupos promovendo maiores interações entre os próprios alunos, e, entre professor e aluno, entre outras, ajudam e estimulam o aluno a aprender e entender a importância e utilidade da matemática.

Paulo Freire (1980) indica que é primordial ao educador promover o diálogo pois este pressupõe respeito aos saberes e conhecimentos do educando. O ensino, nessa perspectiva, deve promover o diálogo entre os saberes, conhecimentos e vivências do aluno com outras formas de saberes, experiências e valores diferentes dos vividos pelos educandos. Ou seja, o diálogo exige uma relação entre iguais.

O diálogo, na concepção freiriana, pressupõe inclusão, respeito e igualdade. No âmbito escolar, especificamente, pressupõe considerar todo aluno sujeito de direitos e capaz de aprender (FREIRE, 1980). Entretanto, há que se considerar que os alunos não apresentam o mesmo ritmo de aprendizagem, não aprendem da mesma forma os mesmos conteúdos. Assim, é função dos educadores criar, para todos, um espaço de construção de conhecimento, considerando a diversidade presente no contexto de sala de aula.

Para criação desse ambiente dialógico mudanças precisam ocorrer. Os alunos devem ser reconhecidos como sujeitos plenos em capacidade de aprendizagem e com saberes importantes para compartilhar no ambiente de sala de aula. Ambiente esse, que pode ser criado através da utilização de estratégias que facilitam aproximar mais o aluno do professor.

A realização de atividade em grupos é uma estratégia de organização para o ensino bastante conhecida e utilizada em salas de aulas. Busca fazer com que os alunos interajam mais e sejam ouvidos. É um espaço de trocas de conhecimentos e experiências. Barbato, Corrêa e Souza (2010, p. 49) falam que

O trabalho em grupo favorece a interação entre os estudantes, incrementando a qualidade das aprendizagens e a aquisição de novos conhecimentos. Além disso, permite melhorar as habilidades sociais, possibilitando o diálogo, facilitando a comunicação e a inclusão de seus integrantes.

Esse tipo de atividade pode promover maior interação entre os alunos e com o professor possibilitando ao docente ouvir e responder da melhor forma os questionamentos e dúvidas dos alunos, fazendo com que o aluno aprenda de forma mais significativa. Nesse contexto, ele tem oportunidade de trabalhar cada vez mais seus saberes docentes e o seu lado criativo. Por isso, o professor deve estar sempre preparado, além de precisar “[...] ser flexível a mudanças, saber aceitar erros, ouvir, falar, sentir, pensar, agir, aceitar diferenças, problematizar encontrar soluções com o grupo” (BARBATO; CORRÊA; SOUZA, 2010, p. 52).

A proximidade interpessoal nas atividades em pequenos grupos cria oportunidade para o professor voltar sua atenção para o aluno de forma mais individualizada. Segundo Santos (1987, p. 13) o ensino individualizado “[...] refere-se ao fato de proporcionar ao aluno um atendimento personalizado, com uma programação orientada para a perfeição e auto-programação, e com grande respeito à individualidade de cada aluno”. Assim, entendemos que, mesmo não aplicando o ensino individualizado conforme a definição de Santos, situações envolvendo ensino mais individualizado durante as ações do estágio supervisionado buscam tornar o ensino adaptado à necessidade de aprendizagem do aluno atendido.

As atividades realizadas em pequenos grupos, com atendimento mais individualizado ao aluno, possibilitam o diálogo entre ambas as partes, fazendo com que o aluno se sinta mais aberto e confiante na hora de questionar, de dizer que não sabe e mostrar os seus erros. E, o professor consegue, de forma mais rápida, visualizar e entender as dificuldades desse estudante para procurar meios que possam ajudá-lo a se desenvolver.

PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa tem a abordagem qualitativa como opção teórico-metodológica pois entendemos que essa perspectiva nos possibilita compreender e responder a questão central desta investigação que é entender quais as contribuições do estágio supervisionado e das ações envolvendo o ensino de forma mais individualizada para a formação inicial dos alunos da Famat da Unifesspa.

Para Minayo (1994, p. 21), a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com um 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”. Dessa forma, a pesquisa qualitativa possibilita ter uma visão mais ampla sobre o fenômeno estudado, considerando todas as informações obtidas durante a pesquisa.

Para a obtenção de dados desta pesquisa o instrumento usado foi a entrevista semiestruturada que, segundo Minayo (2001), permite ao entrevistado ter mais liberdade na hora de falar sobre o tema da investigação. Outro motivo para usar a entrevista na coleta de dados é a possibilidade de obtenção de dados sociais e subjetivos que, “[...] se constitui em importante recurso para a pesquisa qualitativa na educação, considerando ter a educação uma dimensão social, histórica e cultural e ser um processo de construção de identidade” (OLIVEIRA *et al.*, 2010, p. 39).

Desenvolvemos a pesquisa com a participação de graduandos da Famat/Unifesspa que estavam cursando a disciplina de estágio supervisionado no segundo semestre do ano de 2019, de forma presencial, em duas escolas públicas do ensino fundamental e médio situadas no município de Marabá (Estado do Pará). No total, foram entrevistados oito alunos, sendo quatro alunos da turma 2016 que estavam cursando Estágio Supervisionado IV e quatro da turma 2017 que estavam cursando o Estágio Supervisionado II.

Toda coleta de dados aconteceu de forma remota entre os meses de março a maio de 2021, devido à pandemia de COVID-19 que provocou a necessidade de distanciamento social. Em Marabá, especificamente, as medidas sanitárias iniciaram a partir de março de 2020, período em que iniciaríamos a coleta de dados, como não dominávamos e nem tínhamos os recursos necessários para trabalhar remotamente, adiamos a coleta de dados para o ano de 2021.

Para a realização da entrevista, elaboramos um roteiro de entrevista semiestruturada, contendo quinze questões que poderiam se desdobrar em outras dependendo das respostas do entrevistado. Questões essas que abordavam as experiências dos alunos durante o estágio supervisionado, as ações envolvendo atendimento de forma mais individualizada aos alunos, as relações com os alunos e com os professores que os recebiam nas escolas, sua formação como professor de matemática e a realização de atividades em pequenos grupos com uma interação mais individualizada entre professor e aluno.

Entramos em contato, através do aplicativo de mensagens WhatsApp, com os estagiários que aceitaram participar da pesquisa. Agendamos as entrevistas e, com o consentimento dos participantes e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, realizamos e gravamos todas as entrevistas, utilizando a plataforma de serviço de comunicação online do Google, Google Meet. Posteriormente, transcrevemos as entrevistas, sistematizamos e as analisamos com suporte teórico de autores como Storti (2010), Braga (2015), Zimmer (2017), entre outros.

A sistematização e análise foram realizadas com base em técnicas da análise de

conteúdo. Para Oliveira e Mota Neto (2011, p. 163): “[...] o processo de sistematização e a análise na pesquisa em educação consistem em uma ação de organização lógica dos dados coletados, viabilizando uma estrutura organicamente integrada.”. Em nossa pesquisa, organizamos os resultados e análises por afinidades conceituais para viabilizar ao pesquisador aprofundar a reflexão crítica das informações obtidas na investigação.

PERCEPÇÕES DOS ESTAGIÁRIOS SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO E DAS AÇÕES ENVOLVENDO ENSINO MAIS INDIVIDUALIZADO PARA SUA FORMAÇÃO INICIAL

Nesta seção apresentamos os resultados e discussões produzidos por meio da sistematização dos dados obtidos através das entrevistas realizadas com estagiários que estavam cursando as disciplinas de Estágio Supervisionado II e IV no ano de 2019 na Famat.

As primeiras perguntas do nosso roteiro de entrevista voltaram-se para levantamento de informações básicas sobre os entrevistados. Foram entrevistados oito estagiários, sendo que: quatro estavam cursando o sétimo período e quatro estavam cursando o oitavo período do curso de licenciatura em matemática no decorrer da realização dos estágios. Dentre os entrevistados seis eram do sexo masculino e dois do sexo feminino. Dos entrevistados, seis possuíam idade entre 22 e 25 anos e dois deles possuíam idade entre 40 e 50 anos.

As demais perguntas feitas aos entrevistados diziam respeito às suas percepções sobre estágio, processo formativo, formato de organização do estágio em grupos, atendimento mais individualizado, entre outros. Para fins de organização de nosso texto, optamos por agrupar as perguntas e respostas por proximidades conceituais. Apresentamos a seguir os resultados e discussões agrupados e organizados em quatro subseções do artigo.

Avaliação das atividades e ações de estágio no processo formativo na perspectiva do estagiário

Ao responderem ao questionamento: como foi a sua experiência de estágio durante as ações realizadas nas escolas? Todos os estagiários afirmaram que tiveram uma boa experiência. Os motivos de gostarem da experiência de estágio convergem na maioria das respostas. Para dois estagiários o estágio os prepara para sua atuação docente futura, como explica o entrevistado F, as vivências no estágio supervisionado possibilitaram

[...] observar todo o ambiente escolar, as relações entre professor-aluno, como o professor se dirige aos alunos, para com isso eu criar as minhas próprias metodologias. Como um futuro professor essa experiência foi de grande ajuda para eu fomentar os meus próprios meios de ensino, os meus próprios métodos. (Entrevista com F)

As falas dos entrevistados convergem com o pensamento de Castro (2002, p. 85), quando fala que o estágio é “fundamental na constituição de sua identidade profissional, pois deixava de se ver apenas como aluno-estagiário e passava, gradativamente, a assumir uma postura de professor que reflete sobre aquilo que faz e discute sobre o que e como ensinar”.

Para o entrevistado G o estágio mudou o seu pensamento em relação à docência porque, segundo ele, teve a oportunidade de contribuir com o aprendizado dos alunos. O entrevistado F destaca que o estágio o tira da condição de apenas estudante de matemática, tendo seu foco em aprender o conteúdo, e o coloca na posição de professor, onde ele passa a pensar em como ensinar esse conteúdo, dando início, assim, aos primeiros passos como professor de matemática.

A entrevistada A frisou que o estágio é tanto uma oportunidade de aprendizagem como é um processo, pois segundo ela, “[...] a gente aprende muita coisa porque envolve esses três pilares aí ensino, pesquisa e extensão, [...] eu particularmente tive muito aprendizado não só como docente, a gente acaba também revisando muitos assuntos da própria matemática para dar aula”. Assim, podemos inferir que o estágio proporcionou não apenas crescimento profissional, mas também acadêmico. Mostrando que, conforme Silva e Delaia (2020) as ações do estágio contribuem para o processo de construção identitária do futuro professor e também para o desenvolvimento pessoal e acadêmico.

Outro ponto importante trazido pelo entrevistado C refere-se a como os alunos da educação básica, que são atendidos no estágio, sabem diferenciar a abordagem de ensino e aprendizagem trazidos pelo estagiário, da abordagem que o professor traz cotidianamente para a sala de aula. A abordagem levada pelos estagiários para a sala de aula, organizando os trabalhos e atividades em pequenos grupos, faz com que o estudante se sinta mais presente no momento de aprender, uma vez que na sala de aula regular com uma quantidade grande de alunos e apenas um professor ensinando é mais fácil de o aluno se distanciar dos conteúdos. Nesse mesmo sentido, a entrevistada H reitera, as ações realizadas no estágio supervisionado “não é uma coisa padrão de apenas ir para sala de aula [...] dá umas aulas e depois ficar lá atrás”. Podemos inferir desses relatos que a proposta de estágio descrita produz ações de intervenção na comunidade escolar, um dos aspectos defendidos por Pimenta e Lima (2011), em suas definições do que deve ser o estágio supervisionado.

Ao serem perguntados sobre como avaliam as atividades de estágio supervisionado desenvolvidas na escola, todos os entrevistados avaliaram como excelente e muito boa. Segundo a entrevistada A, há resultados objetivos que indicam as vantagens das ações dos

estagiários e lembra que uma das escolas, onde era realizado o estágio supervisionado conseguiu elevar sua média anterior. Os entrevistados ressaltaram ainda o apoio da gestão das escolas onde as atividades estavam sendo realizadas.

O entrevistado F nos diz que as atividades desenvolvidas na escola foram, em suas palavras,

[...] grande ajuda, [...] para nós que somos discentes de um curso de licenciatura, nós analisamos esses alunos, fizemos questionários, para depois irmos lá ministrar nossas aulas de forma para melhorar, tirar alguma dúvida do aluno, tentando sempre buscar o melhor jeito de ensinar, através das nossas pesquisas realizadas (Entrevista com F).

Os entrevistados acreditam que as ações de estágio realizadas nas escolas não trouxeram benefícios apenas para eles, mas também para a comunidade escolar. Segundo Braga (2015), o estágio deve ter essa característica, pois ele é uma “[...] atividade que cria oportunidade de crescimento profissional e pessoal através de uma integração clara entre universidade, escola e comunidade”.

Outro ponto destacado pelo entrevistado H é a atuação da docente responsável pelo estágio durante essas atividades ao falar que “[...] professora de estágio também nos auxilia muito bem em relação as práticas com eles.”. Essas orientações dos docentes de estágio são importantes, pois podem fazer com que o estagiário se sinta mais confiante e preparado para as atividades realizadas em sala de aula. Zimmer (2017) defende que o papel do professor de estágio é contribuir para o desenvolvimento do estagiário e através disso ele contribuirá com o seu próprio desenvolvimento profissional.

Apesar de avaliarem as atividades de forma positiva, alguns entrevistados trouxeram em suas falas algumas problemáticas relacionadas a realização da disciplina de estágio supervisionado. O entrevistado E acredita que o estágio supervisionado deveria receber mais atenção da Faculdade de Matemática. Segundo ele, falta integração entre essa disciplina e as demais disciplinas do curso, pois falta maior parceria entre os professores da faculdade, desse modo, completa entrevistado E, as disciplinas do curso não conversam entre si. Como consequência dessa situação, ele afirma, pode resultar em deixar o aluno sobrecarregado, pois muitas vezes o estágio acaba por exigir mais do estagiário que também possui outras disciplinas para concluir. A fala do Entrevistado E, denota um problema recorrente nos cursos que formam professores de matemática, que é o distanciamento entre disciplinas específicas da matemática e as disciplinas da educação e educação matemática.

Gontijo (2014, p. 5) destaca que “[...] para ensinar matemática, não é suficiente apenas dominar o ‘saber conteudinal curricular’”. É necessário relacionar as áreas do curso de

matemática, uma vez que, a formação do professor de matemática depende da integração dos domínios específicos com os saberes pedagógicos. Embora as orientadoras desse projeto de estágio indiquem que há colaboração de professores de outras áreas do curso de matemática na realização das ações do estágio (SILVA; DELAIA, 2020), a fala do Entrevistado E indica que, na sua percepção, essa integração ainda não é tão evidente.

O entrevistado G fala que a disciplina de estágio supervisionado deveria começar bem antes da metade do curso de graduação, pois, para ele, os resultados seriam melhores. Segundo ele, contribuiria ainda mais para sua formação e para a criação de afinidade com a docência, se começasse em períodos anteriores.

Embora a crítica seja importante, há de se considerar o estabelecido pelas legislações. O estágio necessariamente tem que começar na segunda metade do curso, segundo a resolução CNE/CP Nº1, de 18 de fevereiro de 2002, artigo 13 e seus parágrafos, pela qual o PPC da Famat ainda é respaldado. Conforme ainda a resolução CNE/CP Nº1, de 18 de fevereiro de 2002, essa afinidade que deveria estar sendo criada com as práticas e vivências na escola desde o início do curso, por definição legal, deve ser feita desde o início do curso através das disciplinas de práticas pedagógicas que tem uma carga horária equivalente à de estágio.

Quando perguntados sobre os pontos positivos da experiência no estágio, muitos destacaram os aprendizados que obtêm, outros destacaram a prática da docência e a oportunidade de sair da universidade com produções acadêmicas baseadas nessas experiências e divulgadas em eventos acadêmicos.

A Entrevistada A destaca o fato de se deparar com situações que fogem ao seu controle e, conseguir reagir a esses momentos de improviso, tão comuns na sala de aula. Sua fala indica, que passar por essas situações no estágio supervisionado ajudou a conhecer melhor a sua futura área de atuação. O entrevistado F ressalta como ponto positivo “[...] a interação com o meio escolar, [...] não como olhar de um estudante, mas com olhar de um professor, de um pesquisador”. Todas essas vivências adquiridas durante o estágio servem para ir constituindo esse estagiário em um futuro docente, pois como afirma Tavares e Costa (2015, p. 3 - 4),

O estágio supervisionado possibilita a construção de experiências docentes, pois é um momento de transição onde somos sujeitos aprendentes, somos expostos e nos envolvemos com muitos processos necessários à nossa formação, momentos que efetivamente podem se transformar em momentos de aprendizagens experienciais.

Revela-se, nas percepções dos entrevistados, que as experiências adquiridas no estágio deram, para esses estudantes de licenciatura, a chance de experimentar e se perceberem como professores de matemática. A entrevistada H considera que sua identificação como professora

de matemática veio depois da interação com os alunos na sala de aula durante o estágio supervisionado. O estágio tem esse papel de colocar o estagiário em situação de se perceber como professor. Assim, Lima (2009) fala que é justamente durante o estágio que o profissional em formação se aproxima da sua futura profissão.

Como pontos negativos, todos os entrevistados apontaram a falta de tempo e espaços adequados para a realização das atividades na escola, de poucas aulas onde eles assumiam a regência. Os entrevistados que cursavam o estágio no período noturno apontaram ainda a falta de turmas em que pudessem realizar o estágio nesse período.

Avaliação da interação com o professor e com os alunos participantes das ações de estágio

Perguntados sobre a relação entre estagiário e professor de matemática da escola básica durante as ações do estágio, enfocando atividades desenvolvidas em pequenos grupos, a maioria afirmou que tiveram uma relação positiva com os professores. Como relata a entrevistada A,

[...] voltamos com professores parceiros, que querem ser parceiros do estágio, então é uma relação muito boa, além de servir para os alunos também, a gente contribui com aprendizado dos alunos e muitas vezes contribui também com aprendizado do próprio professor [...]. (Entrevistada A).

Essa fala indica que podemos tornar a formação inicial e continuada como dois lados de uma moeda, pois a interação do professor com o estagiário no meio escolar possibilita que ambas partes compartilhem de ideias e experiências adquiridas durante a sua formação. Essa interlocução pode levar o professor da escola campo a buscar novos conhecimentos e novas perspectivas de ensinar.

O entrevistado F também fala que “[...] o professor, em todo momento, estava disposto com a nossa presença na sala de aula, e sempre dando apoio [...]” e, o entrevistado G fala que o professor “[...] sempre me auxiliou e me deu uns conselhos, sempre no sentido de vencer o nervosismo, de dominar ansiedade e se aproximar mais da turma.”.

Ao serem pedidos para avaliarem a interação entre aluno e estagiário durante as ações do estágio, todos avaliaram como positiva. Essa avaliação positiva tem como motivo principal a proximidade entre estagiário e alunos durante as atividades. Segundo o entrevistado F, o pequeno grupo criava “[...] um ambiente mais seguro para o aluno se expressar sem estar se expressando no meio de todos e sim num grupo mais fechado [...]”. Através dessa proximidade o aluno pode se sentir mais seguro na hora de aprender e o estagiário mais confiante na hora de ensinar. Nas palavras da entrevistada A, nessa relação os alunos,

[...] adquiriam uma certa confiança em transparecer melhor, em mostrar melhor as suas dificuldades e isso o estagiário aproveitava para ensinar, atingir de fato os

objetivos das ações que era buscar ajudar os alunos na compreensão de conteúdos matemáticos. Então essa interação era muito excelente, muito eficiente nesse sentido de ensinar conteúdos matemáticos (Entrevistada A).

Outro aspecto trazido pelo entrevistado G é a timidez ou receio em se expor, pois ele afirma que nessa relação positiva entre estagiário e aluno, “[...] tanto aluno quanto estagiário perdem aquela inibição, aquele nervosismo [...]”. Aguiar (2010, p. 17) diz que a timidez faz com que o estudante tenha “[...] dificuldade em expressar as suas indagações, aprendizagens e emoções e, por vezes procuram escondê-las, acabam construindo um ‘abismo’ entre ele e o professor [...]”. Ou seja, a reciprocidade entre estagiários e alunos beneficia a ambos. As interações estabelecidas durante as atividades em pequenos grupos, com atendimentos dos alunos de forma mais individualizada, rompem barreiras da comunicação.

Percepções dos estagiários sobre a interação de forma mais individualizada nos pequenos grupos

Quando perguntados se eles acreditam que a interação nos pequenos grupos, de forma mais individualizada, pode contribuir para o aprendizado dos alunos, todos os entrevistados afirmaram que sim. Conforme a entrevistada A, o estagiário

[...] consegue perceber as dificuldades com mais facilidade de cada aluno. O aluno adquire uma confiança na gente, [...] o aluno acaba falando mais, consegue expor mais suas dúvidas, os seus questionamentos, até mesmo demonstrando suas dificuldades, se tá aprendendo ou não. Isso possibilita que a gente se adapte, muitas vezes a metodologia que a gente tá utilizando [...] (Entrevista com A).

Além de se sentir mais à vontade na hora de conversar e expor suas dúvidas, foi dito ainda pelo entrevistado E que o ensino de forma mais individualizada possibilita que “[...] o aluno fica mais focado, fica mais presente. Ele se entrega melhor para o proposto [...]”. Podemos inferir que o aluno, ao ter atenção quase exclusivamente do estagiário, consegue ter maior concentração durante os estudos. Pode, desse modo, se sentir mais valorizado pelo professor e adquirir mais confiança durante as atividades. Assim, conforme Storti (2010), é importante valorizar o aluno, uma vez que essa ação pode trazer melhorias no seu desempenho escolar. Bonals (2003, p. 67) complementa “Para a maioria dos alunos, é de grande importância o fato de ser valorizado positivamente pelos demais, tanto que, se não recebem essa consideração, se sentem-se muito insatisfeitos em suas relações”.

Sobre a possibilidade de realizar regularmente nas salas de aulas de escolas de educação básica atividades em pequenos grupos para favorecer uma interação mais individualizada entre professor e alunos, os entrevistados foram unânimes em darem respostas negativas. Boa parte dos entrevistados acredita que não é viável devido à falta de tempo e a falta de profissionais

dentro das escolas. O entrevistado D sugere que essa ação só seria possível com “[...] uma interação da faculdade com a comunidade escolar”, pois o professor sozinho não daria conta. Apesar dos seus benefícios, podemos dizer que a aplicação do ensino em uma perspectiva de interação mais individualizada entre professor e alunos em escolas de educação básica traz grandes desafios.

Quando perguntados se eles acreditam que é necessário formação, materiais e equipamentos específicos para o ensino em uma perspectiva de interação mais individualizada entre professor e alunos, os entrevistados A, B e H consideram que é preciso uma preparação.

Em sentido contrário, os entrevistados C, D, E, F e G acreditam que materiais não se fazem necessários, mas que não se opõem ao uso. O entrevistado F fala, ainda, “[...] que os mesmos meios que seriam utilizados em uma sala comum, poderiam ser utilizados nesse meio individualizado, então a diferença de material não seria muito grande”. O entrevistado G afirma que tudo depende do “olhar pedagógico do professor” e de como o aluno aprende, por essa razão, segundo Storti (2010, p. 52), é necessário e importante prestar atenção no estudante “[...] afim de atingir o problema da sua dificuldade e obter por fim, o avanço do mesmo”. O entrevistado D complementa que são suficientes “[...] só os estagiários ali, com o conhecimento prévio, mas tem que dominar o assunto. O estagiário tem que estar preparado, é suficiente, materiais são os próprios livros didáticos da escola”.

A preparação do estagiário é essencial durante o desenvolvimento das ações, porém, o uso de materiais e recursos para auxiliar a aprendizagem é sempre bem-vindo, pois, estes têm o papel de estimular e facilitar a compreensão de diversos conteúdos matemáticos e favorecer a inclusão de todos os alunos. Souza (2007, p. 112-113) destaca que “Utilizar recursos didáticos no processo de ensino - aprendizagem é importante para que o aluno assimile o conteúdo trabalhado desenvolvendo sua criatividade, coordenação motora e habilidade[...]”.

A importância da relação professor e aluno para os processos de ensino e aprendizagem

Solicitamos aos entrevistados que dissessem as maiores vantagens e desvantagens do ensino realizado com atendimentos mais individualizados nos pequenos grupos. Em suas respostas destacaram vantagens como “eficiência da aprendizagem do aluno”, “diálogo maior entre professor e aluno”, “concentração” dos alunos. Falaram, ainda, sobre benefícios aos estagiários relacionados à possibilidade de aprender diferentes abordagens de ensino que podem ser aplicáveis em suas futuras práticas docentes. As desvantagens apontadas pelos entrevistados foram o tempo curto para desenvolver as ações e a necessidade de uma grande quantidade de

peessoas para a realização dessas ações com qualidade em salas de aulas com um grande número de alunos.

Quando questionados se eles acreditam que através de atividades em pequenos grupos, com interações mais individualizadas, é mais fácil identificar e solucionar dificuldades de aprendizado dos alunos, todos responderam que sim. É mais fácil principalmente por causa da proximidade entre estagiário e aluno que acontece nos pequenos grupos. Segundo os entrevistados, eles acabam percebendo mais rápido as dificuldades dos estudantes nesses momentos do que em aulas convencionais, e conseguem agir mais rápido na hora de ajudar o aluno a solucioná-las. Nesse sentido, Storti (2010) advoga que o ensino de forma mais individualizada dá uma abertura maior para que o estudante se sinta mais confiante na hora de fazer perguntas sobre o conteúdo que está sendo ensinado, não sinta tanta inibição de mostrar que não sabe, o que errou e, isso ajuda o professor a reconhecer de forma mais rápida as suas necessidades de aprendizagem.

Perguntamos aos estagiários se perceberam se os alunos gostaram ou não das atividades em pequenos grupos. Eles responderam unanimemente que foi possível perceber, tanto através do envolvimento deles com as atividades, quanto através das palavras dos próprios estudantes, que gostaram. Nas palavras do entrevistado B “[...] os alunos falam que é mais fácil perguntar ali para o estagiário suas dúvidas pontuais, então eles acham mais proveitoso nesse sentido”. É possível notar pela fala de alguns dos entrevistados que os alunos se sentiam envolvidos em aprender durante as ações que eram realizadas com atendimentos mais individualizados. Entendemos que, através desse envolvimento, a aprendizagem pode ser mais significativa para esses alunos e para o estagiário que está sempre buscando meios de motivá-los a aprender. As falas sugerem que a interação entre o estagiário e o discente contribui para a aprendizagem do aluno e também para a formação do futuro professor de matemática. Como evidencia Storti (2010, p. 16), ao dizer que através da interação com o aluno, o professor “Não só aprende diferentes maneiras de ensinar, como também novas maneiras de enxergar um tema de conhecimento e o mundo”.

Como indícios dos bons resultados dessas ações na escola e nas relações com os alunos, os estagiários relataram os pedidos dos estudantes para que essas ações continuem acontecendo de modo mais frequente. Nesse sentido, Silva (2012, p.7) defende que “[...] o aluno sinta-se alegre, se desenvolva, e transforme o seu conhecimento, é necessário que haja uma relação com o ensino, ou seja, que o docente articule situações que favoreça e permita que isso realmente aconteça”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O transcurso de nossa pesquisa, norteado pelo objetivo de analisar as contribuições, pela ótica dos estagiários, de uma proposta de estágio supervisionado e das ações envolvendo o ensino de forma mais individualizada, para a formação inicial dos estagiários da Famat, permite a formulação de algumas considerações finais sobre o alcance das respostas obtidas.

Foi possível perceber, por meio dos relatos, que em todas as ações do estágio, um dos pontos chave para a realização das atividades foi a participação dos estagiários em todas as etapas das ações, do planejamento a intervenção, possibilitando assim que o estagiário buscasse metodologias e práticas para que o ensino da matemática viesse a ser eficaz para esses alunos que participam das atividades de intervenção.

Outro ponto chave foi a realização de atividades em sala de aula em pequenos grupos, com atendimento mais individualizado aos alunos. A escolha dessa estratégia provém da convicção de que, sendo a matemática uma disciplina que enfrenta grande rejeição, se faz necessário que os futuros professores de matemática compreendam que nem sempre a forma tradicional de ensinar é suficiente. Por isso, os professores supervisores e estagiários sempre buscaram desenvolver todas as ações em sala de aula com atendimentos aos alunos mais individualizados para que os participantes das atividades de intervenção se sentissem envolvidos e tivessem aprendizagens mais significativas.

Sabemos que existem dificuldades e empecilhos para o professor da escola básica realizar essa assistência individualizada aos alunos, que geralmente são muitos em sala de aula, sem o apoio da universidade e dos estagiários. Entretanto, acreditamos que a experiência pode levar o futuro professor a criar novas relações com os alunos, bem como a possibilidade de criar novas propostas metodológicas.

É importante evidenciar que apesar de a pesquisa estar voltada para a formação dos alunos de graduação da faculdade de matemática, os relatos indicam que foi possível também contribuir para a formação continuada de alguns professores da educação básica que se dispuseram a colaborar nas ações desenvolvidas. Esse envolvimento dos docentes das turmas que participaram das ações permitiram a interação e a troca de conhecimentos e experiências entre os estagiários e aqueles que já atuam na profissão docente, indicando um processo formativo mútuo.

As ações nas escolas oportunizaram aos estagiários observar e participar do convívio escolar em diversas dimensões. O contato com a comunidade escolar aproximou estagiários de

alunos, professores e equipe gestora da escola campo. Além de contribuir para aproximação e estreitamento de relações entre a universidade e a escola. Conforme enfatizado por Braga (2015), a universidade e sociedade precisam dialogar. Seguindo nessa direção a universidade conseguirá contribuir mais significativamente para a comunidade escolar e também para a formação dos estagiários, pois essa integração entre escola, universidade e comunidade pode gerar oportunidades para que o estagiário cresça pessoal e profissionalmente (idem).

Por fim, consideramos que o objetivo dessa pesquisa foi alcançado, mas sabemos que ainda há muitas lacunas a serem respondidas sobre essa temática. Esperamos que as discussões suscitadas nesse texto possam contribuir para a reflexão sobre a forma e a finalidade dos estágios supervisionados para a formação de professores de matemática.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, L. C. de; GONTIJO, C. H. A complexidade da formação do professor de matemática e suas implicações para a prática docente. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 20, n. 1, p. 76-87, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.upf.br/seer/index.php/rep/article/view/3323>. Acesso em: 22 jul. 2021

AGUIAR, G. C. **A timidez no contexto escolar**: um olhar sobre esta característica da personalidade humana na escola. 2010. 55 f. TCC (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Três Cachoeiras, 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/142833>. Acesso em: 27 jul. 2021

BRAGA, J. Estágio supervisionado no programa de formação de professores: Tensões e reflexões. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 1, p. 251-261, 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1073>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 08 jul. 2021.

BARBATO, R. G.; CORRÊA, A. K.; SOUZA, M. C. B. de M. e. Aprender em grupo: experiência de estudantes de enfermagem e implicações para a formação profissional. **Escola Anna Nery**, v. 14, n. 1, p. 48-55, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-81452010000100008>. Acesso em: 18 abr. 2021.

BONALS, Joan. **O trabalho em pequenos grupos na sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CASTRO, F. C. de. **Aprendendo a ser professor(a) na prática**: estudo de uma experiência em prática de ensino de matemática e estagio supervisionado. 2002. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253694>. Acesso em: 20 de fev. 2021.

D'AMBRÓSIO, U. Desafios da educação matemática no novo milênio. **Educação Matemática em Revista**, São Paulo, v. 8, n. 11, p. 14 – 17, dez. 2001.

D'Ambrósio, Ubiratan. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. *Educação e Pesquisa* [online]. 2005, v. 31, n. 1 [Acessado 16 Agosto 2021] , pp. 99-120. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000100008>>. Epub 01 Nov 2006. ISSN 1678-4634. Acesso em: 18 abr. 2021

FIORENTINI, D.; CASTRO, F. C. Tornando-se professor de matemática: o caso de Allan em prática de ensino e estágio supervisionado. In: FIORENTINI, D. (Org.) **Formação de professores de matemática**: explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

FILLOS, L. M.; MARCON, L. da C. J. Estágio supervisionado em matemática: significados e saberes sobre a profissão docente. **X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5386_2560.pdf. Acesso em: 06 ago. 2019

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

GONTIJO, C. H. Reflexões acerca do desenvolvimento profissional docente no campo da Educação Matemática. **IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**, 2014. Disponível em: https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/eixo4.html. Acesso em: 02 jul. 2021

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **SAEB**, 2019. Brasília: MEC, 2019.

LIMA, M. S. L. O estágio nos cursos de licenciatura e a metáfora da árvore. **Pesquiseduca**, Santos, v. 1, n. 1, p. 45-48, jan./jun. 2009. Disponível em: http://pesquiseduca.unisantos.br/wp-pdf/v1n1/publicado_v1n1a004.pdf. Acesso em: 25 jul. 2021.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. de S. Quantitativo e qualitativo em indicadores de saúde: revendo conceitos. In: Qualidade de vida: compromisso histórico da epidemiologia. **Anais do II Congresso Brasileiro de Epidemiologia**. 1994. p. 25-33.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992, p. 13-33.

OLIVEIRA, I. A. de; MOTA NETO, J. C. da. A construção de categorias de análise na pesquisa em educação. In: MARCONDES, M. I.; OLIVEIRA, I. A. de; TEIXEIRA, E. (Org.). **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2011.

OLIVEIRA, I. A.; FONSECA M. J. C. F; SANTOS, T. R. L. A entrevista na pesquisa educacional. In: MARCONDES, M. I; TEIXEIRA, E. (Org.). **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação. Série Saberes Pedagógicos).

SILVA, K. R.; DELAIA, M. M. Estágio curricular supervisionado: perspectivas dos licenciandos de um curso de matemática. **Práxis Educacional**, v. 16, n. 43, p. 92-116, 2020. DOI: 10.22481/rpe.v16i43.6828. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6828>. Acesso em: 28 abr. 2021.

SANTOS, S. de O. **Ensino individualizado na formação do educador de saúde pública**. 1987. Tese (Doutorado em Serviços de Saúde Pública). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987. doi:10.11606/T.6.2016.tde-27072016-144202. Acesso em: 28 abr. 2021.

STORTI, T. P. **O ensino individualizado: a educação matemática na relação aluno-professor**. 2010. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16122010-100722/en.php>. Acesso em: 12 nov. 2019.

SILVA, A. J. N. D. O estágio supervisionado e a formação do professor de matemática: marcas e contribuições desse espaço de pesquisa. **IV Jornada Nacional de Educação Matemática, XVII Jornada Regional de Educação Matemática**, 2012. http://anaisjem.upf.br/index.php?option=com_content&task=view&id=20&Itemid=. Acesso em: 08 ago. 2019

SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: **I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: "Infância e Práticas Educativas"**. Arq Mudi. 2007.

TARDIF, M.. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TAVARES, N. P., & COSTA, L. (2015). O estágio supervisionado na formação do futuro professor de matemática: expectativas, dificuldades e realizações. Juiz de Fora, MG: UFJF, 5.

UNIFESSPA. **Projetos Pedagógico Matemática (PPC) 2014**. Disponível em: https://famat.unifesspa.edu.br/images/Legislacao-Academica/PPC_Matematica_anexos_e_resolucao.pdf. Acesso em: 28 abr. 2021.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

ZIMMER, I. **Estágio curricular supervisionado na licenciatura em Matemática: um componente curricular em discussão**. 2017. 220 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017 Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/179888/350643.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 08 fev. 2019.

CAPÍTULO 18

PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INOVADORA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E SUBJETIVIDADES NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Willian Reis Melgaço
Leonardo Perovano-Camargo

RESUMO

Vivemos um período educacional onde, diferente do passado, muitos se questionam sobre a validade de certos conhecimentos passados na escola. Enquanto alguns pais veem a instituição de ensino apenas como um “depósito”, onde podem deixar os filhos por um período para os liberarem para trabalhar sem preocupações, outros se questionam a respeito da importância do conteúdo que é desenvolvido pelos professores. Uma disciplina que costuma sofrer esse questionamento é a Matemática, onde se perguntam qual a importância de aprender “coisas que não serão utilizadas no futuro”, trazendo para os professores o desafio de mostrar não só o conteúdo, como fazer com que os alunos compreendam sua importância, além de como fazê-lo de forma mais atrativa para os estudantes. Um caminho para melhorar esta justificativa, importância e atratividade é a utilização da História da Matemática como recurso pedagógico, desta forma, contextualizando entre os estudantes os caminhos que levaram ao conhecimento matemático atual. No caso do ensino da matemática ocorre o mesmo, ao aprender um teorema, deve ser considerado o que o estudante trás consigo, a partir daí este teorema deve ser passado por partes, e elas irem sendo entendidas e exercitadas em sequência, até que se possa ao fim, através de avaliações, identificar se o teorema foi “apreendido” e tem significado para o estudante. Levando todas essas variáveis em consideração, acredita-se contribuir para uma educação matemática de maior qualidade, levando os alunos a se emanciparem criticamente, despertarem interesse por gosto próprio, conhecer elementos matemáticos contextualizados, sua importância histórica, suas aplicações práticas presentes, como utilizar a matemática na resolução de problemas futuros e detectando individualmente o desenvolvimento ou dificuldade de cada um, podendo democratizar esse ensino, sanando fraquezas e apoiando potencialidades, na construção de um ensino de matemática mais profícuo.

PALAVRAS CHAVE: Matemática, História, Recurso Pedagógico.

HISTÓRIA DA MATEMÁTICA COMO RECURSO PEDAGÓGICO

A espécie humana é aprendiz.
A observação de seu processo de aprendizagem é o que chamamos história.

Hans Freudenthal

INTRODUÇÃO

Vivemos um período educacional onde, diferente do passado, muitos se questionam sobre a validade de certos conhecimentos passados na escola. Enquanto alguns pais veem a instituição de ensino apenas como uma ‘creche’, onde podem deixar os filhos por um período para os liberarem para trabalhar sem preocupações, outros se questionam a respeito da importância do conteúdo que é desenvolvido pelos professores.

Uma disciplina que costuma sofrer esse questionamento é a Matemática, onde se perguntam qual a importância de conhecer informações que ‘não serão utilizadas no futuro’, trazendo para os professores o desafio de mostrar não só o conteúdo, como fazer com que os alunos compreendam sua importância e como fazê-lo de forma mais atrativa para os estudantes.

Um caminho para melhorar esta justificativa, importância e atratividade é a utilização da História da Matemática como recurso pedagógico, desta forma, contextualizando entre os estudantes os caminhos que levaram ao conhecimento matemático atual.

Este caminho inclusive é citado nos PCNS – Parâmetros Curriculares Nacionais da Matemática, onde: “[...] discutem caminhos para ‘fazer Matemática’ na sala de aula, destacando a importância da História da Matemática e das Tecnologias da Comunicação”.

Vemos que ‘fazer Matemática’ seria dar uma utilidade prática aos conhecimentos desta disciplina, ao mesmo tempo levar a importância da História da Matemática e das Tecnologias da Comunicação, que andam juntas e são indissociáveis. Conseguir estabelecer esta relação entre a teoria Matemática e a prática no cotidiano, também é tarefa do educador.

Conseguimos notar em algumas instituições de ensino, alunos com aulas estereis, repetindo fórmulas, realizando exercícios mecanicamente, fazendo provas apenas para tentar passar de ano, não conseguindo estabelecer qualquer relação entre aquela fórmula decorada e qualquer fato histórico ou utilização prática da mesma.

Este fato é lembrado por Baraldi dizendo que:

[...] muitas vezes, nossos alunos aprendem a repetir certo e rápido que $a^2 = b^2 + c^2$. Também aprendem a se lembrar dessa relação quando precisam trabalhar com triângulos retângulos. No entanto, podem levar anos para descobrir que essa relação matemática possui algum significado na forma do Teorema de Pitágoras, ou seja, apresentarem alguma compreensão além da repetição. (BARALDI, 1999, p. 49).

Apesar de a repetição ter seu espaço como método de ensino, utilizar apenas dessa ferramenta pode levar os estudantes a um conhecimento limitado e alienado, meros reprodutores de ‘decoreba’, tarefa antieducativa se pensar a educação como criadora de protagonismo e de desenvolvimento crítico de indivíduos pensantes.

Assim sendo, pretendemos neste trabalho apresentar reflexões acerca do uso da História da Matemática como recurso pedagógico, trazendo para nossos alunos, referenciais outros que não a simples utilização automática de um conhecimento limitado e repetido sem compreensão ou entendimento da importância do mesmo.

CONTEXTUALIZANDO A HISTÓRIA DA MATEMÁTICA

Acreditamos que o processo educativo é uma construção permanente, o estudante trás conhecimentos teóricos e práticos, visões de mundo, opiniões de pais, família, amigos, dos grupos culturais onde está inserido, e através da educação vai recebendo novos conhecimentos teóricos aprofundados e sistematizados, experimentando novas vivências sociais mediadas que gradativamente vão fornecendo subsídios para a vida presente e futura desse estudante, ampliando suas visões anteriores, além de possibilitar avaliar suas ações passadas, e em um exercício de liberdade e humildade, reconhecer limitações e poder dar um passo evolutivo, tomando melhores decisões daqui pra diante.

Passo evolutivo esse, que é continuamente tomado pelos melhores professores, para poder intervir com maior qualidade nos estudantes e indivíduos aos quais tem contato, permitindo que seus argumentos tenham autoridade pela qualidade, por ter passado muitas vezes por esse processo educacional evolutivo, de liberdade e humildade, e não que tenha autoridade o que ele passa, porque é ele, o ‘professor iluminado’ que passa.

No caso do ensino da matemática ocorre o mesmo, ao aprender um teorema, deve ser considerado o que o estudante trás consigo, a partir daí este teorema deve ser passado por partes, e elas irem sendo entendidas e exercitadas em sequência, até que se possa ao fim, através da avaliação, identificar se o teorema foi ‘apreendido’ por completo pelo estudante. Esta visão é confirmada por diversos autores, como a seguinte que fala sobre o aprendizado de um novo teorema geométrico:

“No aprendizado de um novo teorema geométrico, cada uma das partes componentes já é significativa, mas a tarefa como um todo (compreender o teorema) ainda está por ser realizada”. (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 42).

Notamos que cada componente do teorema é significativa, mas só irá fazer sentido e tornar-se significativa por completo, se o todo for assimilado. A compreensão parcial de um teorema complexo, apenas instrumentaliza o processo repetitivo, não favorecendo a compreensão global do estudante.

Para favorecer esta compreensão global, precisamos destacar daquela matéria, as ideias mais importantes e apresentarmos desde o início das aulas, utilizando estes pontos centrais como elementos guia, para a partir daí apresentar as partes mais específicas, fornecendo um norte para o aluno apreender o conteúdo por completo. Esta metodologia de ensino é apresentada por Moreira neste trecho:

[...] é o princípio programado segundo o qual as ideias mais gerais e inclusivas da matéria de ensino devem ser apresentadas desde o início da instrução e,

progressivamente, diferenciadas em termos de detalhes e especificidade. Não se trata de um enfoque dedutivo, mas sim de uma abordagem na qual o que é mais relevante deve ser introduzido desde o início e, logo em seguida, trabalhando através de exemplos, situações, exercícios. As ideias gerais e inclusivas devem ser retomadas periodicamente favorecendo assim sua progressiva diferenciação. (MOREIRA, 2000, p.4)

Esta ideia central pode ser representada por uma contextualização histórica da descoberta matemática, um fato curioso, uma situação problema real, e a partir daí pensar como apresentar por partes os constituintes de determinado assunto apresentado.

Estas partes apresentadas podem ser reforçadas por atividades complementares, estas atividades podem ser utilizadas como ‘organizadores prévios’, onde no planejamento de ensino e na construção dos planos de aula, o professor os utiliza como metodologia para a construção da sequência didática.

ORGANIZADORES PRÉVIOS E A HISTÓRIA DA MATEMÁTICA

Na construção desta sequência didática, podemos utilizar a ferramenta citada anteriormente de ‘organizador prévio’. Estes organizadores prévios são citados por Baraldi, que dizem que eles:

[...] servem tanto para fornecer a ligação entre a nova informação e os conhecimentos relevantes anteriores, como também para fornecer conceitos relevantes não-existent para a ancoragem da nova aprendizagem. Os organizadores prévios podem aparecer sob diversas formas – uma pergunta ou um problema, um filme, um texto, uma demonstração, atividades lúdicas ou “concretas” – oferecendo ao aluno ideias essenciais e mais inclusivas sobre o assunto, ou ainda apontando quais ideias anteriores precisam ser retomadas e delineadas. (BARALDI, 1999, p. 53).

Deste modo, podemos introduzir um determinado tema com uma aula expositiva com uma contextualização histórica de determinado teorema, na sequência passar um filme curto que contextualize e apresente a parte prática do tema, daí partir para as partes concretas e técnicas do teorema, reforçando com atividades lúdicas e textos complementares, daí a visão do estudante sobre o tema não fica limitado a mera resolução de problemas desconectados de uma realidade histórica ou aplicação prática.

Estes textos complementares podem ser textos históricos:

[...] que descreva como os egípcios do século 6º a.C., de posse de alguns conhecimentos geométricos, resolviam problemas cotidianos, como por exemplo, determinar a altura de um barranco utilizando-se da medida de sua sombra, quando o Sol estivesse a 45º do horizonte. Neste caso o conceito de medida é o mais abrangente, pois apresenta um nível de abstração, generalidade e inclusão e, juntamente com outros conceitos geométricos (a medida da soma dos ângulos internos de um triângulo é 180º; definição de triângulo retângulo e de triângulo isósceles), servirá de subsídio ancoradouro para a nova informação. (BRIGHENTI, 2003, p. 40).

Esta contextualização histórica é um subsídio mental importantíssimo para o aluno na

construção de significado, e aliado a outros organizadores prévios, pode ser o balizador de atividades lúdicas e práticas. Reproduzir dentro de outros espaços da escola, as soluções de problemas utilizadas no passado histórico de outras civilizações, dá ao estudante a visão de utilidade da matemática, podendo utilizá-la em outros lugares fora da escola.

Esta ferramenta, o:

[...] organizador prévio, que além de motivar os alunos para aprendizagem do novo assunto, também os prepara para desenvolver ações extraclasse como, por exemplo, medir a altura de algo no pátio da escola, utilizando-se dos procedimentos empregados por Thales de Mileto [...] (BRIGHENTI, 2003, p. 41).

Acreditamos, que mais do que fornecer um conteúdo repetidor para a resolução de provas exatas, ou procurar ser bem sucedido em avaliações, vestibulares, Exame Nacional do Ensino Médio, o ensino da matemática deve ser imbuído de significado, de senso de utilidade, de aplicação prática no cotidiano.

E este senso de utilidade parte da utilização da história da matemática como um organizador prévio que pode dar ao aluno a oportunidade de fazer o elo entre aquilo que está sendo apresentado, e as informações que ele já trás de bagagem, seja outros conhecimentos matemáticos, outros conhecimentos de história, ou outros conhecimentos tanto da escola como os que trás consigo extraclasse. Desta forma:

[...] entendemos que a utilização da história da matemática como organizador prévio, remete-nos à preocupação [...] que esse material deve apresentar para que exerça, adequadamente, sua função de subsunção, ou seja, de relacionar o que o aluno já sabe com os conhecimentos que deve adquirir para que a aprendizagem ocorra mais facilmente. (NETO, 2005, p. 107).

Precisamos entender que não deveríamos facilitar o nível do conteúdo apresentado, mas sim, facilitar o processo de ensino-estudo-aprendizagem, desta forma, ao facilitar a apreensão por meio de uma metodologia mais eficaz, acabamos por aumentar gradativamente o nível do conteúdo, despertando interesse e fazendo o aluno evoluir no conhecimento matemático.

Outra preocupação é na individualização das propostas apresentadas, utilizando um organizador prévio avaliativo que tenha a função de detectar quais conteúdos determinados estudantes ainda não dominam.

Assim, podemos personalizar os planos de ensino e de aula, elevando os conhecimentos da turma como um todo, nem segurando quem já está desenvolvido, nem deixando pra trás aqueles alunos que tem maiores dificuldades com a matemática.

Assim:

O objetivo deste organizador prévio foi detectar a existência dos conhecimentos que

os alunos já possuem, como por exemplo, semelhança de triângulos, lei dos cossenos e outros da geometria euclidiana e da álgebra. Caso não seja detectada a existência desses conhecimentos, necessários para a aprendizagem da geometria analítica e vetores, será função dos organizadores prévios fornecê-los. (ANDRADE, 2007, p. 51)

Levando todas essas variáveis em consideração, acreditamos estar contribuindo para uma educação matemática de mais qualidade, levando os alunos a se emanciparem criticamente, despertarem interesse por gosto próprio, conhecer elementos matemáticos contextualizados, sua importância histórica, suas aplicações práticas presentes, como utilizar a matemática na resolução de problemas futuros e detectando individualmente o desenvolvimento ou dificuldade de cada um, podemos democratizar esse ensino, sanando fraquezas e apoiando potencialidades, na construção de um ensino de matemática superior.

MATEMÁTICA IMBUÍDA DE HISTÓRIA

Estas questões sobre o ensino da matemática, a inserção da história como contextualizadora, utilização de organizadores prévios e estudo da relevância do que está sendo passado, nos trás respostas que nos levam a outras perguntas, como valente diz sobre este processo que:

implica buscar respostas a questões de fundo como: Por que hoje colocamos os problemas sobre o ensino de matemática do modo como colocamos? Por que pensamos em reformas sobre esse ensino do modo como são propostas? Por que ensinamos o que ensinamos em Matemática? Por que determinados saberes matemáticos são válidos para o ensino em detrimento de outros? Essas são questões do presente, naturalizadas, não problematizadas, que a prática da história da educação matemática tem a tarefa de desnaturalizá-las. (VALENTE, 2007, p.38-39).

Percebemos como este questionamento tem sua razão de ser, é através dessa análise holística da área que podemos identificar os pontos de melhoria, quais são os conhecimentos relevantes e quais podem ficar em segundo plano, como complemento. O processo de problematização da prática e de desnaturalização do cotidiano é que vai relevar a uma matemática pensante imbuída de história.

E isso só é possível quando se consegue construir um espaço para essa problematização na formação de professores, pois são importantes:

[...] todos os estudos que tomam como objeto de investigação os problemas relativos às inserções efetivas da história na formação inicial ou continuada de professores de Matemática; na formação matemática de estudantes de quaisquer níveis; em livros de Matemática destinados ao ensino em qualquer nível e época; em programas ou propostas curriculares oficiais de ensino da Matemática; na investigação em Educação Matemática, etc. (MIGUEL; MIORIN, 2005, p.11).

Esta proposta tida como inovadora, só se torna efetiva quando tomada por vários atores, quando os professores utilizam, mas também se reavaliam e mantêm uma formação continuada nesta direção.

A sinergia das ações é que pode alterar a visão generalizada da matemática estéril e com pouca aplicação prática. Quando há um uníssono na direção da aplicação inovadora da matemática, cria-se um espaço de polísso democrático e de utilização das ferramentas matemáticas, alterando não só a visão da matemática pelas pessoas, mas trazendo realmente benefícios pela sua utilização e conhecimento.

Vemos a importância do ensino superior neste processo, não só os professores ‘ponta de lança’, mas também daqueles professores que formam outros professores, pois:

O que caracteriza o ensino de nível superior é que ele transmite diretamente o saber. Suas práticas coincidem amplamente com suas finalidades. Nenhum hiato entre os objetivos distantes e os conteúdos do ensino. O mestre ignora aqui a necessidade de adaptar a seu público os conteúdos de acesso difícil, e de modificar esses conteúdos em função das variações de seu público: nessa relação pedagógica, o conteúdo é uma invariante. (CHERVEL, 1990, p. 185).

Isto pode ser positivo tendo em vista a necessidade de elevação do nível conteudista no ensino superior, mas a variação metodológica ao passar esses conteúdos, proporciona não só que os alunos assimilem melhor os próprios conteúdos, como proporciona que os alunos-futuros-professores vejam na prática como adaptar sua didática as individualidades encontradas no processo de ensino-estudo-aprendizagem.

Pois sem essa adaptação e reavaliação da prática e do próprio currículo dos cursos, podem estar afastando os professores desta metodologia que se mostrou tão benéfica. Esta causa também é apontada no seguinte trecho:

Ocorreu uma atividade coordenada denominada “Aspectos Históricos no Processo de Ensino-aprendizagem da Matemática”, na qual foi levantado o problema referente à função do estudo da história da matemática na formação do professor de matemática. Nessa ocasião, os participantes dessa atividade destacaram a “lamentável ausência da disciplina História da Matemática, quer na quase totalidade dos currículos de licenciatura, quer na quase totalidade dos cursos de mestrado” e que há pequena oferta de cursos de história da Matemática para professores em exercício. (MIGUEL; BRITO, p. 48, apud Anais do I EPEM, 1996, p. 241).

Portanto, proporcionar no ensino superior o contato com esta metodologia de uso da história da matemática como recurso pedagógico, da variação metodológica dos professores de ensino superior, além do compartilhamento das experiências práticas com esta proposta pedagógica, são fundamentais para a incorporação deste método no ensino da matemática como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vemos que todas as discussões sobre a relevância do ensino da matemática apresenta como um caminho, a importância e atratividade por meio do uso da história da matemática como recurso pedagógico, pois iremos contextualizar entre os alunos quais foram os caminhos

que levaram ao conhecimento matemático atual.

Devemos considerar o que o estudante trás de bagagem, para então poder partir daí a união com o que se pretende ensinar, trazendo a história e elementos práticos para a construção deste saber.

Através da avaliação podemos perceber o quanto os estudantes ‘apreenderam’ do conteúdo e uma avaliação com notas baixas indica que o professor precisa alterar sua metodologia e não que os estudantes devem ser massacrados.

Desta forma podemos mostrar aos alunos como encarar a matemática sobre uma nova perspectiva, trazendo uma emancipação crítica e visão utilitária para questões do seu cotidiano.

Concluimos que esta visão deveria estar clara nos currículos de ensino superior, com o papel de instigar nos futuros professores, o gosto pela história da matemática, organização didática criativa e individualização metodológica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AABOE, Asger. **Episódios da História Antiga da Matemática**. Trad. de João Pitombeira de Carvalho. Rio de Janeiro, Sociedade Brasileira de Matemática, 1984.

ANDRADE, R. C. D. **Geometria analítica plana: praxeologias matemáticas no ensino médio**. 2007. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Núcleo de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

AUSUBEL, D. P. **Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva**. Barcelona: Paidós, 2002.

AUSUBEL, D. P. **Psicologia educativa: un punto de vista cognoscitivo**. México: Trillas, 1976.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BARALDI, I. M. **Matemática na escola: que ciência é esta?** Bauru, SP: Edusc, 1999.

BOYER, C. B. **História da Matemática**. 2. ed. Trad.: Elza F. Gomide. São Paulo: Edgar Blücher, 2003.

BRIGHENTI, M. J. L. **Representações gráficas: atividades para o ensino e a aprendizagem de conceitos trigonométricos**. Bauru, SP: Edusc, 2003. (Coleção Educar).

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. In: Teoria e Educação, n.º 2, pp. 177-229. Porto Alegre: Pannônica, 1990.

EVES, H. **Introdução à história da Matemática**. Tradução: Higino H. Domingues. Campinas: Unicamp, 2004.

IMENES, L. M.; LELLIS, M. **Microdicionário de Matemática**. São Paulo: Scipione, 1998.

LAKATOS, I. **A lógica do descobrimento matemático: provas e refutações**. Trad.: Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MENDES, I. A., A investigação histórica como agente da cognição Matemática na sala de aula. Iran A. In: MENDES, I. A. (org.) **A História como um agente de cognição na educação Matemática**. 1. ed. Porto Alegre: Sulina, p. 79-136, 2006.

MIGUEL, Antonio; BRITO, Arlete de Jesus. **A História da Matemática na Formação do professor de matemática**. In: FERREIRA, Eduardo Sebastiani (Org.). *Cadernos CEDES* n.º 40, p. 47-61. São Paulo: Papirus, 1996.

MIGUEL, Antônio; MIORIN, Maria Ângela. **História na Educação Matemática: propostas e desafios**. Coleção Tendências em Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MIORIM, Maria. Ângela. **Introdução à História da Educação Matemática**. São Paulo: Atual Editora, 1998.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. A. F. S. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa crítica**. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/linguagem.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2006. *Bolema, Rio Claro (SP)*, v. 23, n.º 35B, p. 537 a 561, abril 2010 561

NACHBIN, Leopoldo. **Aspectos do desenvolvimento recente da matemática no Brasil**. *Anu. Soc. Paran. Mat.*, n.3.p.28-41, 1956.

_____. **O Ensino da matemática no treinamento de engenheiros**. *Bol. Soc. Paran. Mat.* V.3, p.17-20. 1960.

NETO, F. R. B. **Uma proposta para ensinar os conceitos da análise combinatória e de probabilidade: uma aplicação do uso da história da Matemática, como organizador prévio, e dos mapas conceituais**. 2005. 271 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Núcleo de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.

NOVAK, J. D. **Uma teoria da educação**. Tradução: Marco Antônio Moreira. São Paulo: Pioneira, 1981.

NUNES, J. M. V. **História da Matemática e aprendizagem significativa da área do círculo: uma experiência de ensino-aprendizagem**. 2007. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Núcleo de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

OLIVEIRA, João Carlos de. **D. João VI, adorador do Deus das ciências: A Constituição da Cultura Científica no Brasil (1808-1821)**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2005.

PIRASSINUNGA, Adailton Sampaio. **O Ensino Militar no Brasil – período Colonial**. Biblioteca do Exército Editora, 1958.

SCHARTZMAN, Simon. **Formação da comunidade científica no Brasil**. Rio de Janeiro: FINEP/Ed. Nacional, 1979.

SILVA, Circe Mary Silva da. **A Matemática Positivista e sua difusão no Brasil**. Vitória: EDUFES, 1999. 4671.

SILVEIRA, Alex; PAIM, Glauce. **Reforma universitária: a política educacional brasileira do governo Castelo Branco a Costa e Silva (1964-1969)**. In: Cadernos FAPA (), 2º semestre, n.º 2. Rio Grande do Sul: Faculdade Porto-alegrense, 2005.

SOUTO, R. M. A. **História e Educação Matemática - História na formação do professor de matemática**. In: III Encontro Mineiro de Educação Matemática - "Desafios atuais do professor de Matemática", Belo Horizonte. III Encontro Mineiro de Educação Matemática. Belo Horizonte: Sociedade Brasileira de Educação Matemática - Regional de Minas Gerais, 2003. CDROOM.

VALENTE, Wagner Rodrigues. **História da Matemática na Licenciatura: uma contribuição para o debate**. In: Educação Matemática em Revista, ano 9, n.º 11A, ed. Especial. São Paulo: SBEM, 2002,.

_____. **História da Educação Matemática: interrogações metodológicas**. In: REVEMAT - Revista Eletrônica de Educação Matemática. .Santa Catarina: UFSC, 2007.

YAZBECK, Dalva Carolina (LOLA) de Menezes. **O Perfil e a trajetória dos professores do Ensino Superior de Juiz de Fora (1914-1960)**. In: Educação em foco, v. 7, set./fev, n. 2, pp. 173-189. Minas Gerais: UFJF, 2002.

CAPÍTULO 19

O COLÉGIO MILITAR DE SANTA MARIA: A “FRAGMENTAÇÃO” DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS RUMO A FORMAÇÃO INTEGRAL

Douglas dos Santos

Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad

RESUMO

Recentemente, há uma maior visibilidade, na sociedade brasileira, acerca das escolas militares. Porém, o senso comum daqueles que não têm um familiar estudando nos Colégios Militares (CM), acredita se tratar de “militarização” de jovens como se fossem “mini soldados”. Já no senso comum do público interno, os próprios alunos dos CM, acreditam que o Corpo de Alunos (CA), repartição que contribui para que os CM tenham uma situação “sui generis” no Sistema de ensino, como instituição na educação básica, e na qual recai o papel de despertar a vontade de prosseguir nas carreiras da Armas dos estudantes, tem apenas o “poder da caneta” como contribuição educadora. Com isso, o artigo pretende, como uma pesquisa qualitativa, valendo-se do estudo de caso no Colégio Militar de Santa Maria, bibliográfica e documental, revelar como se estruturam esses espaços, entendendo a cultura organizacional militar e seu impacto na dinâmica no processo ensino aprendizagem em um estabelecimento de educação básica. Então, utilizando a perspectiva da corrente do realismo crítico, os autores tratam a da matéria, primando pela dialética entre as identidades individual e social, alcançar a pretensão neste presente trabalho.

PALAVRAS CHAVE: Colégio Militar, Corpo de Alunos e estrutura pedagógica.

INTRODUÇÃO

A hipótese central deste artigo é que a aparente situação “sui generis” de um colégio militar no sistema educacional administrado pelo Exército Brasileiro, quando confrontado com uma “escola civil” de educação básica, nada mais é que a fragmentação de funções que, muitas vezes em escolas que não tem uma estrutura influenciada pela cultura militar, é exercida (e acumulada) pelo professor. Este modelo organizacional tende a uma aparente fragmentação de atividades que, quando coordenadas de forma integralizada, podem contribuir para uma educação mais efetiva. Tal suposta situação peculiar está, em grande medida, materializada no Corpo de Alunos, que executa suas atividades pela Ajudância do Corpo de Alunos (Aj CA), Banda de Música e suas Companhia de Alunos (Cia Al). Pretende-se verificar a hipótese, mediante descrição de algumas atividades realizadas pelo CA do Colégio Militar de Santa Maria (CMSM).

Valendo-se da perspectiva sociológica do realismo crítico, o artigo está dividido nos seguintes tópicos, além desta introdução: i) uma apresentação da estrutura organizacional, do

Colégio Militar (CM), com destaque nas seções em “primeiro escalão”, na linha de frente, junto ao aluno; ii) apontar alguns mecanismos que são “ativados” nos Colégios Militares (CM), com base na incorporação da cultura organizacional militar (via pilares básicos da hierarquia e disciplina); iii) As atividades comuns das Cia Al desenvolvidas junto ao aluno do CMSM; e iv) Análise na dinâmica das atividades desenvolvidas pelo Corpo de Alunos (CA), que tende a “convidar” a seção Psicopedagógica e o Corpo docente para um “amálgama educativa”.

O SCMB E A ORGANIZAÇÃO DE UM COLÉGIO MILITAR

Segundo as Normas de Planejamento e Gestão Escolar – 2021 (NPGE-2021) da Diretoria Preparatória e assistencial (DEPA), os colégios militares são Estabelecimentos de Ensino (EE) que ministram o ensino regular no nível básico nas modalidades fundamental II (do 6º ao 9º ano) e no nível médio (1º ao 3º ano) participantes de um subsistema de ensino do Sistema de Ensino do Exército Brasileiro, denominado Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB).

Atualmente esse sistema é formado por 14 (quatorze) Colégios Militares, de Brasília (CMB), Belo Horizonte (CMBH), Curitiba (CMC), Campo Grande (CMCG), Fortaleza (CMF), Juiz de Fora (CMJF), Manaus (CMM), Porto Alegre (CMPA), Recife (CMR), Rio de Janeiro (CMRJ), Salvador (CMS), Santa Maria (CMSM), Belém (CMBel) e São Paulo (CMSP) e o seu funcionamento está em consonância com a Legislação Federal, relativa aos ensinos fundamental e médio.

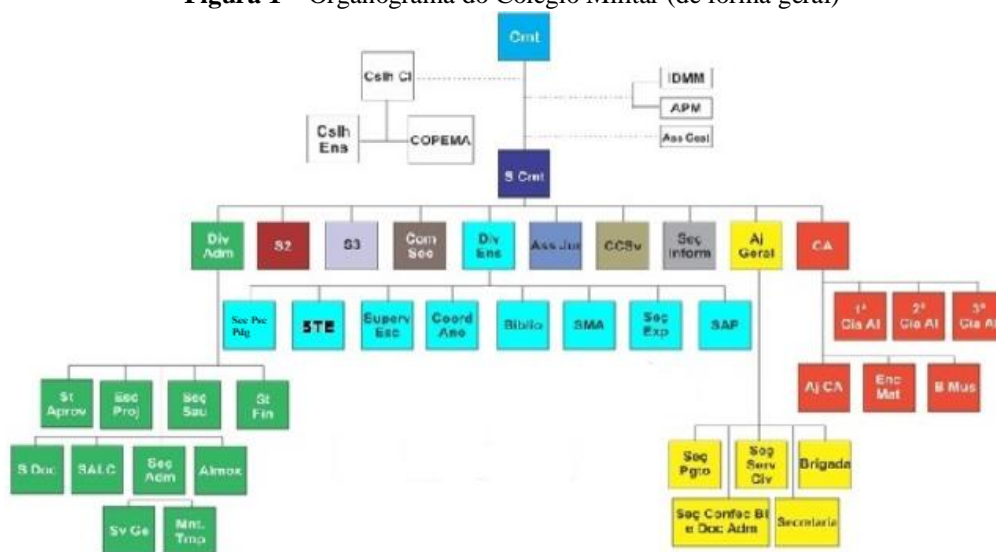
A Lei de Ensino do Exército (Lei n. 9.786, de 8 de fevereiro de 1999) ampara a organização própria de seu sistema educacional. E nesta organização, contempla os colégios militares:

Art. 1º É instituído o Sistema de Ensino do Exército, de características próprias, com a finalidade de qualificar recursos humanos para a ocupação de cargos e para o desempenho de funções previstas, na paz e na guerra, em sua organização. [...] Art. 7º O Sistema de Ensino do Exército mantém, de forma adicional às modalidades militares propriamente ditos, o ensino preparatório e assistencial de nível fundamental e médio, por intermédio dos Colégios Militares, na forma da legislação federal pertinente, ressalvadas suas peculiaridades. [...] § 2º Os Colégios Militares mantêm regime disciplinar de natureza educativa, compatível com a sua atividade preparatória para a carreira militar. (LEE, 1999, p. 1 e 2)

Assim sendo, a proposta pedagógica do sistema, além do caráter educacional está atento a propiciar um ambiente que estimule os estudantes a despertar para o prosseguimento de uma carreira militar. Logo, entende-se porque da organização que “lembra uma tropa”, conduzida pelas atividades do Corpo de Alunos, com a incorporação de valores desta cultura organizacional com a busca pela internalização da hierarquia e disciplina. Entretanto, o formato



Figura 1 – Organograma do Colégio Militar (de forma geral)



Fonte: R-69 (adaptado pelos autores)

Todas as seções da Figura 1, na cor azul-turquesa, estão subordinadas a Divisão de Ensino, tendo suas atribuições e atividades muito parecidas com qualquer escola “civil”. Porém, toda aquela parte “disciplinar” que uma orientação educacional realizaria, é compartilhada, na prática, com o Corpo de Alunos (CA) seções em vermelho na Figura 1, e a Seção Psicopedagógica (Sec Psc Pdg). Assim, o professor foca no planejamento e execução de suas

aulas, com atenção na cognição, sendo “reforçada” pelas atividades exercidas por estas duas seções, estes preocupados com os conteúdos atitudinais. Em síntese, os integrantes da Divisão de Ensino, professores, Seção Psicopedagógica e Núcleo do Serviço de Atendimento Especial Especializado (Nu SAAE) e integrantes do Corpo de Alunos (CA), monitores e instrutores das Companhias de Alunos (Cia Al), participam “em primeiro escalão”, ativamente, com contato direto junto aos alunos. Como o CA, materializa o diferencial de escolas civis, por ser a adaptação entre o cidadão e o “futuro militar”, serão apresentados alguns mecanismos que o SCMB ativa por intermédio desta seção.

AS ATIVIDADES COMUNS DAS CIA AL DESENVOLVIDAS JUNTO AO ALUNO DO CMSM

As atividades diárias, de rotina escolar, em que há atuação e condução direta das Cia Al no CMSM são: recepção de alunos (regularmente pela rodoviária, local destinado ao embarque e desembarque discente no CMSM que possibilita o acompanhamento destes pelo CA, diariamente), formatura de início do horário do corpo, monitoramento dos alunos nos corredores durante o intervalo e horário de aula avançar para o lanche e almoço, saída de alunos, Atividade Cívico Militar (ACM – uma formatura Geral ao Diretor do CMSM, normalmente nas sextas-feiras) e, conforme o planejamento das coordenações de ano, ministrar Instrução Cívico Militar (ICM) no tempo destinado (1 hora/aula turma por quinzena), intercalando com mesma carga horária as atividades de Orientação Educacional (OE), a cargo da Sec Psc Pdg. Assim, toda semana, uma dessas duas seções “entram em sala”. A dinâmica dessas atividades (ICM e OE) será tratada mais a frente.

Para as demandas disciplinares, que surgem ao longo do horário escolar (turno da manhã), o Comandante da Companhia de Alunos (Cmt Cia Al) gerencia com seus monitores de forma que o lecionando perca o mínimo de aula possível, controlando as faltas, por intermédio dos alunos nas funções de Chefe e Subchefe de turma, com conferência pelo professor ou monitor da aula/instrução. Avaliações pormenorizadas de fatos observados são feitas pelo Cmt Cia Al (atribuição indelegável a algum monitor da Cia), quando necessário, são executadas nos intervalos de aula junto ao aluno que está envolvido no relato do fato. Neste ponto, cabe destacar que o foco não é a sanção em si, mas a oportunidade de sensibilizar o aprendente para correção de atitude, de acordo com a esperada pelo estabelecimento de ensino, em consonâncias com as normas vigentes.

Para oportunizar a correção, o discente é anotado, gera-se um formulário de apuração

de medida disciplinar (FAMD), que deve ser assinado pelo responsável com a devida argumentação que possa justificar a possível transgressão observada. A FAMD assinada é devolvida para a Cia Al e o Comandante da Companhia faz o devido julgamento, ouvindo o aluno se necessário, para orientações em situações similares futuras. Normalmente, o mecanismo gera um efeito “sensibilizador” com a internalização da cultura organizacional do SCMB. Quando não surte o efeito esperado, o comportamento continua caindo, o Cmt Cia Al busca conversar com os familiares do estudante, integrado com a Seção Psicopedagógica, como forma de estreitar a tríade escola-aluno-família. É importante reforçar que este “enquadramento” não é mesmo desenvolvido nas organizações militares, pois como destaca Freire (2017), os alunos dos Colégios Militares não são militares:

[...] participando temporariamente do ethos institucional, estando militares em momentos muito específicos, em que toda a teatralidade dos cerimoniais parece convidar a essa crença, os alunos são, ainda assim, jovens civis cursando a Educação Básica, dentro daquele intervalo que vai do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. (FREIRE, 2017, p.174)

Dito isto, a forma específica de mobilização dos conteúdos atitudinais pelos integrantes do Corpo de Alunos requer uma abordagem mais acurada de modo a desvendar a contribuição desta seção para o aparente caráter “sui generis” de estabelecimento de Ensino na educação básica.

O CA DO CMSM E A MOBILIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS ATITUDINAIS

Antes de qualquer coisa, este ensaio sucinto, nesta parte expositiva, visa descrever a atuação institucionalizada do CA, via sua Cia Al, diante da perspectiva da reflexividade individual. Nesta reflexividade Caetano (2014, p.5)descreve como aquela que “toma os sujeitos como referente: os indivíduos refletem sobre si mesmos e monitorizam as suas ações, tendo por referência as suas circunstâncias sociais.” Porém, segue a autora, que as outras partes assumidas na reflexividade são observadas por estes indivíduos.

Para o realista social, as relações entre os homens e o mundo, estão intrínsecas desenvolvimento das propriedades humanas e condição da vida social. Em Archer (2014), para se apropriar de expectativas sociais é necessário sentido de self (internalizada). Atribuindo, ao realismo crítico, a primazia da prática na emergência da auto-consciência (emerge o sentido de self), para o constructo modelar proposto pela teórica.

[...]a identidade pessoal não pode ser alcançada antes que a identidade social ocorra. De que outra maneira as pessoas poderiam avaliar suas preocupações sociais em relação a outros tipos de preocupações quando ordenando suas preocupações últimas? Da mesma forma, também parece que a obtenção da identidade social depende de alguém ter identidade pessoal suficiente para que possa personificar qualquer papel

dados de maneira única. Este é o dilema. A única saída é aceitar a existência de uma relação dialética entre as identidades social e pessoal. (ARCHER, 2014, p. 70)

O CA é coordenado pelo Comandante desta seção (Cmt CA, um oficial superior) constituído de Ajudância do CA (parte burocrática entre a instituição e a família escolar), Encarregado de Material (no CMSM essa função é exercida pela sala de meios) e seus “braços operativos” que são: as Companhias de Alunos (Cia Al) e a Banda de Música.

No caso do CMSM, existem três companhias que são responsáveis por faixas de anos escolares. A 1ª Cia Al cuida dos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental (E.F), a 2ª Cia Al dos 8º e 9º anos do E.F. e a 3ª Cia Al dos três anos do ensino médio. Um aspecto interessante é que cada fase do desenvolvimento da criança e adolescente faz com que as Companhias desenvolvam abordagens diferenciadas no tocante ao desenvolvimento dos conteúdos atitudinais. Como todos monitores podem abordar qualquer estudante do colégio, estágio setorial de monitores (organizado pela DEPA anualmente) e um “rodízio entre Companhias”, destes militares, ao longo dos anos que passam no SCMB, são medidas adotadas para melhorar a percepção destes agentes de ensino das peculiares demandas discentes em diferentes fases do desenvolvimento e aprendizagem.

A Banda de Música estimula os aprendizes, de todos os anos escolares, por meio da música, no desenvolvimento do espírito de corpo ao “embeleazar” as formaturas do CM e outras atividades musicais externas que representam o nome do colégio. Formatura aqui é toda ocasião em que os alunos têm que entrar em forma para as atividades desenvolvidas pelo CA. Apesar da Banda de música fazer parte do CA e contribuir para o desenvolvimento dos conteúdos atitudinais nos discentes, colimada a hipótese central deste artigo, será focada a abordagem nas atividades desenvolvidas pelas Cia Al e como os pilares da hierarquia e disciplina são conduzidos.

Como atividades extracurriculares, há a regulamentação no Plano Geral de Ensino (PGE/CMSM) de clubes e grêmios. A primeira é gerenciada pela Divisão de Ensino (DE) e envolve os professores para condução das atividades como: ciência e sustentabilidade, Matemática (preparação OBMEP), equipes esportivas (atletismo, futebol, etc), robótica, xadrez, entre outras. A segunda é conduzida pelo CA com militares do exército, marinha e aeronáutica, em que tratam de incentivar os alunos a despertar para a carreira das armas. Os coordenadores responsáveis pelos grêmios da Infantaria, Cavalaria, Artilharia, Engenharia, Comunicações, entre outras qualificações dentro do exército, mais aeronáutica e marinha, planejam atividades que possibilite ao Batalhão Escolar, de forma voluntária, um espaço de pertencimento

individual a um ambiente coletivo característico do “perfil” de cada grêmio desenvolvido. Consequentemente, despertar a vocação para carreira militar.

Do ponto de vista disciplinar cada Cia Al tem seu Comandante de Cia (oficial, que julga as ocorrências e despacha documentação de controles e solicitações de alunos geradas na Cia Al), Sargenteante (Subtenente ou sargento mais antigo dentre os monitores responsável pelo trâmite interno dos controles da disciplina estudantil e da documentação despachada) e os monitores (demais sargentos que fiscalizam a execução do Manual do Aluno e diretrizes do Diretor de Ensino e Comandante do Corpo de Alunos). Porém, as atividades desta seção vão além da vigilância e punição ou recompensa. Há um caráter socioeducativo intermediado pelas atividades extraclasse que os lecionando participam, como: formaturas, avançar para o refeitório, apresentações e desfiles externos, instruções cívico-militar, entre outras. Sendo conduzida pelos mesmos militares, descritos neste parágrafo, alinhados ao planejamento geral do Cmt CA. O capítulo IV do R-69, regula as atribuições do Corpo de Alunos:

Art. 21. Ao CA compete: I - assistir o Diretor de Ensino no planejamento, na programação, no controle e na avaliação das atividades de ensino no âmbito do CA em coordenação com a Div Ens; II - assegurar o enquadramento disciplinar e desenvolver o espírito cívico, estimulando a prática dos valores e o culto às tradições militares, de maneira compatível com a idade dos alunos; III - exercer permanente ação educacional sobre os alunos; IV - executar as atividades de ensino que lhe forem determinadas; V - aplicar os princípios de justiça e disciplina, de acordo com o RI/CM; VI - planejar, orientar e controlar as atividades administrativas, assegurando a coordenação e a integração com as de ensino; VII - supervisionar, coordenar e controlar o corpo discente, no que se refere às atividades administrativas e às instruções cívico-militares; e VIII - classificar as faltas aos trabalhos escolares como “justificadas” ou “não-justificadas”, conforme o caso. (R-69, 2008, p.15)

Atualmente, o grau de comportamento é estabelecido o valor 8,0 quando o discente adentra ao SCMB. A partir daí, de acordo com a evolução do comportamento do aluno, o grau pode subir (elogios ou após prazo sem sofrer punição) ou descer (sanções) até o limite máximo de 10 (EXCELENTE) e no mínimo 3,0 (REGULAR). Abaixo de 3,0 o comportamento passa a MAU e abre-se processo de exclusão a bem da disciplina. As punições são: Advertência, Repreensão (-0,3 do comportamento), Atividade de Orientação Educacional (em horário fora do turno regular e -0,5 do comportamento), Retirada do Colégio (-0,8 por dia, máximo 6 dias por transgressão) e Exclusão disciplinar. Já os elogios pode ser individual (+0,5 no comportamento) ou coletivo (+0,3 no comportamento). Toda norma para aplicação das medidas disciplinares estão reguladas no Anexo E do Regimento Interno dos Colégios Militares (RI/CM 2021), chamado de Normas Reguladoras Regime Disciplinar (NRRD) e as regras dos estudantes estão disponíveis no site (Manual do Aluno) e a rotina escolar é tratada no Plano Geral de Ensino (PGE/CMSM), em consonância com diretrizes da DEPA, do R-69 e RI/CM,

igualmente disponibilizados no site para a “família garança”. O termo “família garança” é utilizado na cultura dos Colégios Militares como forma de designar todos envolvidos com o SCMB. A calça garança (vermelha) é a peça do uniforme que caracteriza o estudante deste Estabelecimento de Ensino dos demais ensinos militares.

Em síntese, todas as ocorrências que se destacam no ambiente escolar, com base nas NRRD e o Manual do Aluno são tratadas pelas Cia AI, sendo que a participação dos fatos ocorridos dentro das salas de aula são de atribuição do professor ou instrutor/monitor que está conduzindo as atividades. Fora destas salas (como corredores, banheiros) ou durante intervalos de aula, os fatos são relatados por qualquer integrante do CMSM. Porém, normalmente é encargo dos monitores das Companhias o registro das observações nos espaços e horários fora das atividades em sala. As observações, após julgadas pelo Cmt Cia AI, são registradas na ficha disciplinar do aprendente e esta ficha, por sua vez, servirá de subsídio para adoção de recompensas e punições a cargo do CA (promoções no Batalhão Escolar, Banda e acesso à Legião de Honra). As recompensas ligadas exclusivamente ao desempenho escolar (notas no boletim) como alamar e medalhas de mérito (1º, 2º e 3º lugar no ano escolar) são controladas pela Divisão de Ensino (DE) e informadas ao CA para fins de concessão e registro em eventos específicos, ou seja, não leva em consideração o “enquadramento” do aluno a rotina no SCMB.

Todas atividades diárias das Cia AI estão alinhadas as missões e atribuições do CA. Nelas, o produto institucional é a distribuição de papéis e destaques “meritocráticos” no Batalhão Escolar, Legião de Honra e Banda de Música. Há papéis com possibilidade de “validade na vida escolar no CM” (admissão de legionário e assinatura no livro de honra), “validade anual” (promoção no Batalhão Escolar e Banda, e outros são regulados ao longo do ano escolar com rodízio (funções de Chefe e Sub chefe de turma, entre outros). Entretanto, as atribuições são reguladas por recompensas e sanções disciplinares que garantem ou podem retirar o direito do discente de exercer o papel que “alcançou”. A essência na dinâmica de estabelecimento da hierarquia e disciplina é de que para comandar tem que aprender a obedecer. Somado a isso, há todo um rito nas solenidades de entrega das distinções, numa relação de dívida, como em Mauss (2003), entre a instituição e os agraciados. Algo como um processo de liminaridade, explorado em Turner (1974), em que o discente, com base no seu esforço, está “melhorando” a medida que avança nos anos escolares, podendo ocupar os espaços destacados. Tudo isso, feito na presença de todos alunos do Batalhão Escolar, de forma, a estimular aqueles que gostariam de receber as honrarias e estar em posição de destaque ante seus colegas.

Na sociologia da experiência, em Dubet (2011), a sociologia da ação e do ator, possui

no “conjunto” social a lógica da ação. Toda formação social é definida pela oposição de “nós” aos “outros” com capacidade de integração da comunidade, que gera sistema de convívio regulado, com uma cultura que define as capacidades de crítica e ação voluntária.

O ator constrói experiência que lhe pertence, a partir de lógicas de ação que não lhe pertencem, e que são dadas pelas diversas dimensões do sistema que vão se separando na medida em que a imagem clássica de unidade funcional da sociedade se desfaz (Id., p.136) [...] A ação articula a racionalidade dos atores com regras e situações que dificultam o jogo e fazem uma distribuição desigual das capacidades de jogar (Id., p.147) (WAUTIER, 2003)

Tal meritocracia é o instrumento para atingir as atribuições previstas ao CA. O detalhe de destacar os alunos agraciados com as recompensas, sempre que possível na presença de todo Batalhão escolar, reforça a experiência do ator na ação. Além disso, como efeito mitigador da reprodução das diferenças pela demarcação meritocrática, algo que Bourdieu (1992) consideraria uma violência simbólica, algumas posições nas Atividades Cívico Militares (ACM), entre elas: educandos que entoarão o brado do colégio, hasteiam bandeira no pavilhão nacional, “acólitos” e locutores, entre outros, seguem uma escala, independentemente de algum tipo de regra, para que o máximo de aprendizes tenham sua individualidade destacada na coletividade. Além disso, aulistas que participam de qualquer atividade extraclasse (atividade voluntária) e que se destacam em competições, são homenageados nas ACM ou na primeira oportunidade que os estudantes estão em forma. Tudo isso, oportuniza a observação, por parte de monitores e instrutores das Cia Al, do comportamento do aluno do CMSM quando destacado na coletividade.

Outro aspecto é o destaque dos conteúdos atitudinais dos demais conteúdos da cognição, nas recompensas ofertadas pelo Diretor do Colégio por intermédio do CA. Por exemplo, o estudante que vai cursar do 3ºano do Ensino Médio e obteve a maior média escolar no ano anterior, será 1º colocado em média escolar, mas não necessariamente será o Coronel Aluno (mais alta graduação no Batalhão Escolar). Assim, o mesmo aluno receberia a medalha de mérito de 1º lugar e o educando 2º colocado por média escolar, caso passe o 1º colocado na nota para acesso ao Batalhão Escolar, por exemplo, atingiria tal posto. Isto porque, é regulamentado no Regimento Interno dos Colégios Militares (RI/CM) que a “meritocracia” dentro da distribuição junto ao CA leva em consideração outros dois aspectos além da nota escolar obtida: grau de comportamento, aquele fruto das observações e registros dentro da Cia Al, e conceito do Comandante do CA.

No processo de promoção ao Batalhão Escolar, é possível, com base no peso dos aspectos sócioemocionais e conteúdos atitudinais para consignar divisas e insígneas,

observados pelos integrantes do CA, transitar entre o reconhecimento do esforço individual com a prática pensada no coletivo. Não há uma simples concorrência a qualquer preço, diferentemente da medalha de mérito. Nesta medalha o que importa é se o aluno tirou a maior média, independentemente se ajuda os demais colegas. Já para o Batalhão Escolar e Legião de Honra, a variável interação da reflexividade individual com o SCMB participa da “equação meritocrática”. Portanto, vai além de uma reprodução de procedimentos, não se trata da simplória anotação de fatos observados, trata-se de uma complexa dinâmica intra e inter-relacional.

Como aponta Archer (2014), o sentido de self encontra na emergência identitária de um ser (que é cognitivo, afetivo e motor) ante ao dilema de atender as ordens da realidade (natural, prática e social) um *modus vivendi* com reflexividade. Aqui cabe pontuar que a reflexividade seria a configuração nas preocupações das ordens da realidade, que permite o desempenho de papéis, e o *modus vivendi* seria a acomodação da “conversação interna”. Porém, os sujeitos sociais são estratificados e têm desenvolvimento relacional com a estrutura. Encontrando na morfogênese a transformação social e na morfostase a sua reprodução até o próximo “desequilíbrio relacional”.

O resultado é uma identidade pessoal no seio da qual a identidade social foi determinada na vida de um indivíduo. A porção que cabe à identidade social pode ser grande ("ela vive para seu trabalho") ou pequena ("ela só faz isto pelo dinheiro"), mas não há nada que automaticamente assegure prioridade às preocupações sociais. É o indivíduo que atribui prioridade e, mesmo se as condições forem coercitivas a ponto de se encontrar boas razões para se dedicar muitas horas a, por exemplo, um trabalho monótono, nada obriga os indivíduos a colocarem sua alma nisto. (ARCHER, 2014, p.72)

Está intrínseca, na posição de destaque dos alunos, o cumprimento de deveres para sua manutenção. Cada capítulo ou anexo do RI/CM que trata das recompensas no âmbito CA, aborda direitos e deveres daqueles aprendentes que fazem jus as posições destacadas. Isto vale tanto para o Legionário, quanto para os promovidos. As insígnias e distintivos “iluminam” o discente, conseqüentemente, lembram os integrantes do CA uma observação de aspectos atitudinais como: iniciativa, apresentação individual de forma mais atenciosa. Logo, o aprendiz, ao longo da sua vida escolar no SCMB, vai percebendo a cobrança exigida para fazer jus ao destaque. Então, aquele que não almeja a posição destacada, pois calcula os custos ante ao interesse pelo papel, opta pela manutenção dos padrões mínimos atitudinais esperado em todo aluno dos CM.

Neste sentido, toda atividade desenvolvida pelo CA, mesmo não compondo a nota para aprovação escolar, constitui-se como uma prova, que Martuccelli (2006, p.12) define como

“desafios históricos, socialmente produzidos, desigualmente distribuídos, que os indivíduos são constrangidos a enfrentar”. Isto porque o desafio de pertencimento ao batalhão escolar, Banda de Música e Legião de Honra, ou a execução de outra atribuição dentro do CA, vão além de aspectos cognitivos relacionados ao domínio de um determinado conteúdo curricular, há aspectos emocionais e morais envolvidos. Aqui, há um amálgama entre emoções e moralidade, de forma que poderíamos falar em “sentimentos morais”. Além de boas notas, os educandos devem externar comportamento compatível dentro da estrutura escolar “embebida” pela cultura militar, se assim os alunos acharem que “vale a pena bancar os custos”.

CONTEÚDOS ATITUDINAIS: INTEGRANDO CA, SEC PSC PDG E PROFESSORES

O SCMB convive com uma dicotomia em que tem que preparar e assistir. Como aponta FREIRE (2007), tal híbrido é fruto do seu passado histórico de ter que “amparar” dependentes de militares órfãos da guerra, porém exigiam que o ingresso seria no ensino fundamental II (equivalente ao atual 6º ano) sabendo ler e escrever. Assim, o caráter elitista (preparatório), da pequena parcela da população brasileira que tinha acesso ao letramento no final do século XIX, mistura-se ao desejo sistemático em assistir todos integrantes da “família militar”.

Apesar do caráter assistencial do SCMB, no outro lado da balança, “pesa” o caráter preparatório, exigido não só pelas políticas educacionais, mas também pelos diversos atores (pais, professores, empresas) que abordam a educação brasileira na perspectiva de que uma boa formação dos aulistas está condicionada ao fato de obter bons resultados nas provas aplicadas na escola que visam a continuação dos estudos no ambiente universitário (como podemos observar no Inciso IV do Art. 4º do R-69, já citado neste capítulo).

Em uma sociedade democrática, [...] há uma pluralidade de concepções da vida e da educação, ligada tanto à diversidade filosófica e cultural quanto aos conflitos de interesses. No debate relativo à escola, estão expressas todas as visões da vida e da sociedade, assim como todas as representações do saber e da prática, todas as teorias de aprendizagem e todas as concepções didáticas. (PERRENOUD, 2013, p. 168)

Os discentes não concursados, de maneira geral, apresentam maiores dificuldades no processo ensino-aprendizagem se comparados com aos concursados, como estudos de Freire (2005) e Santos (2011) indicam. Assim, o SCMB, por ter um caráter assistencial e preparatório, tem como desafio aproximar os dois perfis de aluno sem deixar de garantir uma pertinente preparação para o prosseguimento da vida dos estudantes na idade adulta. Tal lógica acarreta políticas pedagógicas peculiares que transitam entre estes “extremos educacionais”. Dito isso, é pertinente observar algumas atribuições previstas para a seção psicopedagógica:

Art. 20. A S Psc Ped assessora o Ch Div Ens nos assuntos pertinentes ao **desenvolvimento dos atributos da área afetiva** e possui as seguintes competências,

além das previstas no R-126: I - **integrar-se** com os diversos segmentos do CM que concorrem para o desenvolvimento psicopedagógico do aluno, principalmente, **com a S Spvs Es, STE e o CA**; [...] VI - participar de projetos e pesquisas ligados à área afetiva do processo educacional. **[grifo nosso]**(R-69, 2008, p. 15)

Já para o docente:

Art. 22. Além das atribuições previstas nas IG 60-01 e nas Instruções Gerais para os Professores Militares (IG 60-02), cabe ao professor: [...] V - cumprir disposições regulamentares, instruções, diretrizes, normas e ordens que regem a administração escolar; [...]VII - **ligar-se permanentemente com a S Psc Ped** para cooperar na atuação sobre o aluno que necessite de acompanhamento especial; **[grifo nosso]** (R-69, 2008, p.15 e 16)

Então, o professor tem o suporte da Seção Psicopedagógica e do Corpo de Alunos na execução de suas atividades de ensino de caráter preparatório e assistencial, em que os conteúdos atitudinais, além de norteadores para a manutenção do ambiente escolar, são a interseção entre os atores educacionais em questão. Tanto o professor, quanto o CA e a Sec Psc Pd, almejam um aluno com sua afetividade “destravando” sua capacidade cognitiva. Para Wallon (1979), uma das funções básicas que constituem a personalidade é a afetividade. Conteúdos atitudinais são permeados pelo afeto, que influencia nas decisões a serem tomadas.

Além disso, como explica Setton (2005), o ambiente escolar propicia configurações próprias, um verdadeiro *habitus* como se refere Pierre Bourdieu (1992), conferindo à escola uma determinada especificidade. Significa dizer que a materialização curricular mediante rotina escolar e a transposição didática respondem por uma relação epistemológica, ambientalmente contextualizada, que exigem exercícios mentais complexificados, próprios desta instituição social. Neste sentido, os frutos de uma seleção e transposição a partir de um *corpus* de cultura específico, fazem da escola uma instituição autônoma, matriz de saberes singulares, produtora de formas típicas de atividade intelectual que habilitam os indivíduos a partilhar formas de raciocínios característicos.

[...] a personalidade é resultante da interação com o meio social, nele devendo ser desenvolvida; [...] a disciplina é uma forma de preservar a comunidade, mas uma disciplina que resulta regras livremente aceitas; não se chega a disciplina por meio da pregação; a disciplina fundada no plano intelectual é muito fraca; precisa ter uma carga de sentimento - a emotividade é um tempero necessário;” (MAHONEY e ALMEIDA, 2010, p.72)

Dentro desta lógica, para o estudante que se ajusta a papéis que são “problemáticos”, do ponto de vista na manutenção da cultura escolar estruturada, a exclusão do sistema está apresentada. Há mecanismos como o jubilamento, exclusão por repetir mais de uma vez em uma das modalidades de ensino no SCMB, ou exclusão a bem da disciplina, quando o aluno atinge grau de comportamento abaixo de 3,0. Entretanto, a dinâmica entre o CA, Corpo docente e Sec Psc Pd movimenta a estrutura do CM para que os “desajustados” encontrem seu espaço

de pertencimento no SCMB. A complexidade na abordagem interdisciplinar de cada reflexividade individual foge do propósito desta pesquisa, e tornaria o mesmo muito extenso para uma descrição mais pormenorizada. Porém os objetivos previstos na proposta pedagógica do SCMB são a baliza na busca pela integração entre os atores envolvidos na educação do aprendiz no CMSM.

Na proposta pedagógica do SCMB tem no Projeto Valores o escopo integrados entre CA e Sec Psc Pdg. Assim, os quatro pilares da educação (aprender a conhecer, saber, ser e viver juntos), propostos por Jacques Delors em 1999, são tratados nos Plano de Sequência Didática (PSD) para instrução militar. Neste documento, o desenvolvimento das competências, por meio de habilidades desejáveis a trabalhar conteúdos atitudinais na instrução, sugerem a condução da atividade de ensino com situações-problema que levam o discente a refletir sobre os desdobramentos de determinados conteúdos procedimentais e atitudinais. Assim, espera-se não uma disciplina “pregada”, mas uma internalização de valores que permita a execução das funções Uno e Múltipla da educação (DURKHEIM, 2011) com a maior efetividade possível.

Ao analisar o Plano de Sequência Didática da Instrução Cívico Militar (PSD/ICM-2019), O Cmt CA e Cmt Cia AI coordenam essas instruções em que apresentação individual, dimensões da área afetiva, civismo, tradição e carreira militar, educação e para saúde e primeiros socorros, estão sempre conectadas com a dialética indivíduo-coletivo de forma a reconhecer valores como: responsabilidade, honestidade, iniciativa, espírito de corpo, integridade e companheirismo, numa visão funcionalista, ou seja, para que o conjunto funcione cada um deve exercer sua função de forma correta. O coletivo tem certa preponderância sobre o individual.

Já a Sec Psc Pdg trabalha no mesmo projeto valores a dialética indivíduo-coletividade. Entretanto, o enfoque recai mais sobre a parte individual como: auto-estima, auto-conhecimento, empatia, etc. As individualidades são refletidas como forma de respeito mútuo e compreensão que as diferenças são importantes numa coletividade. Assuntos como bullying, drogas, entre outros são abordadas dentro de uma perspectiva de alteridade. Então, os conteúdos atitudinais, quando tratados pelo CA, são feitos no enfoque legal normativo, deixando as questões de perspectiva psicopedagógica a cargo desta seção. Por isso, a importância do diálogo entre o CA e Sec Psc Pdg de forma a potencializar o efeito educador, na medida que demandas, ao longo das reflexividades, vão surgindo.

Assim, o projeto valores tem uma abordagem multidisciplinar e complementar por estas

seções, atento as participações de fatos dos professores em sala, com as aulas/instruções previstas no currículo de forma intercalada e para todos os anos de ensino no CMSM. Com uma frequência quinzenal, o conteúdo tem caráter formativo, não compondo um grau no boletim escolar. Então, houve pelo escalão superior, na proposta pedagógica atual do SCMB, a preocupação de aumentar a integração destes agentes de ensino. Conforme a meta 12 do Projeto Pedagógico/ 2021-2025 (PP) do SCMB.

META 12 – Integrar o Corpo de Alunos com a Divisão de Ensino no desenvolvimento das competências socioemocionais. [...] O Corpo de Alunos (CA) possui atribuições específicas que se encontram reguladas no R-69 e no Regimento Interno dos Colégios Militares (RI/CM). Além do previsto nestes documentos, o CA constitui-se num forte aliado para as ações pedagógicas, pelo fato de estar atuando fortemente no desenvolvimento das competências atitudinais dos alunos, para isso desenvolverá suas atividades centradas no eixo disciplina - afeto - hierarquia. (PP, 2221, p.78)

Embora não faça parte do boletim com um grau, ou avaliações, para o estudante ser aprovado em instrução militar ou abordagens no campo da psicopedagogia, o aluno possui grau de comportamento, como já foi visto. Tal grau é o indicativo da exteriorização da dinâmica dos conteúdos atitudinais internalizados com a reflexividade em (ARCHER, 2014) entendida como a preocupação com as ordens da realidade natural, social e prática. Nesta perspectiva, a ficha disciplinar do discente, quando “ameaça” a permanência deste no Colégio, convida os atores envolvidos diretamente na educação estudantil a pensar em abordagens mais específicas de forma a não “perdê-lo” por questões comportamentais.

É na distinta perspectiva avaliativa, Instrutores/monitores (atitudinal), Sec Psc Pdg (afetivo) e professores (cognição) que as Cia Al, mediante o controle da ficha disciplinar e grau de comportamento, “força” a integração dos agentes, pois quando o grau fica abaixo de 3,0 o aluno, diferentemente da repetência, não terá outra oportunidade de permanecer no SCMB. Só se o diretor de ensino relevasse a transgressão motivadora do comportamento MAU. Porém, para atingir tal situação comportamental, o aluno deve sofrer muitas observações e uma sindicância demonstrando a “insensibilidade” do educando ante as normas e o exemplo para coletividade nos CM inviabiliza, geralmente, a chance de permanência no Sistema. Assim sendo, essa condição influencia toda “fragmentação” organizacional do estabelecimento de ensino a um atento olhar integralizador e holístico das funções partilhadas, quando a Cia Al apresenta, num Conselho de Classe por exemplo, que o grau de comportamento, de um determinado discente, está baixo.

Certamente, as atividades não são hermeticamente divididas. Muitas vezes aspectos afetivos do aprendiz são observadas pelo educador, ou aspectos atitudinais são observados pela seção psicopedagógica, ou o Cmt Cia Al observa uma nota baixa no boletim do estudante.

Entretanto, a responsabilidade das áreas são bem definidas: a preocupação docente é com a nota, da equipe psicopedagógica relação afetiva da tríade aluno-família-escola e CA é a internalização de valores fundamentais, compatíveis com as normas do SCMB, e todos alinhados ao perfil do aluno previsto no PP. Quando há um destaque, um “desvio padrão” ante a “normalidade” esperada pelo Sistema, a “amálgama educativa” é acionada.

Assim, as duas seções (CA e Sec Psc Pdg) incrementam o envolvimento do discente e da família no cotidiano escolar, quer seja por atividades de orientação educacional extraclasse, quer seja por estratégias de abordagem, previamente combinadas, ou em reunião com responsáveis e alunos “desviantes” intermediado pela Sec Psc Pdg, com a possibilidade de presença do Cmt Cia. As pastas (destas repartições) da vida escolar dos alunos que demandam atenção mais aproximada, são analisadas entre os Chefe da seção Psicopedagógica (Ch Psc Pdg) e Cmt Cia Al no sentido de tornar mais efetiva e eficaz as finalidades preparatório e assistencial para o caso. É como se “trocassem figurinhas” para no cotidiano afastar a possibilidade do fracasso escolar discente.

Família e escola são instituições interligadas e interativas, afetando-se reciprocamente, na fundamental tarefa de preparar crianças e adolescentes para que se tornem sujeitos capazes de exercer seus direitos e deveres como cidadãos, assim como estarem melhor preparados para lidar com os desafios impostos pela vida. (...) (PP/SCMB, 2021,p. 83)

Porém, o grau de comportamento e a dinâmica de recompensas e punições no âmbito do CMSM, por intermédio do CA, não cria, apenas nos momentos de “transgressão” do aluno, uma rotina de amalgamar os agentes de ensino na “linha de frente”. O que ocorre é um estreitamento relacional dos atores em função do projeto valores com o foco na hierarquia (respeito aos agentes de ensino) e disciplina, como forma de facilitar o processo ensino-aprendizagem. Com isso, o caráter preventivo das ações passam a ser rotinizados pela tríade CA – professores - Sec Psc Pdg. Consequentemente, há um aumento no foco do professor com os conteúdos didáticos, deixando os conteúdos sócioemocionais com as outras duas seções de apoio ao ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi visto, o Corpo de Alunos (CA), seção orgânica dos Estabelecimentos do Ensino Militar, é o grande diferencial entre os CM e outros estabelecimentos de ensino na educação básica. Além disso, conta com uma seção Psicopedagógica em que possui pessoal para atender, de forma institucional, todos os anos do SCMB (6º ano E.F ao 3º ano E.M.).

A atuação do CA, norteado pela meritocracia, entendida aqui como a valorização dos

esforços individuais, mediante a primazia da prática, resulta numa identidade discente no seio social do *habitus* escolar baseado nos valores e tradições do Exército Brasileiro. No entanto, não se trata de um indivíduo a ser um militar, mas procurar despertar a vocação para a atividade. O hibridismo do assistencialismo-preparatório faz com que a reflexividade individual seja articulada nas atividades do CM, em que as abordagens do CA também se constituem como prova. Sendo assim, os conteúdos atitudinais são “mensurados” numa ficha comportamental do estudante.

Finalmente, a “pressão” institucional do grau de comportamento, vai além do “poder da caneta”, pois se trata de uma ferramenta para destacar um possível estudante a não conseguir seu desenvolvimento pleno no SCMB. Somado a este fator, a demanda incentiva uma integração maior entre as seções, que observam o discente com um foco compartimentado. Logo, o compartilhamento de tarefas entre professores, integrantes da Sec Psc Pdg e CA, ao alerta de um possível problema escolar mais sério, tende a ser o resultado para a superação do CA parece apenas punir, professor parece apenas preparar e Sec Psc Ped parece apenas assistir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCHER, Margaret S. **Realismo e o problema da agência**. Estudos de Sociologia, Vol. 6, nº. 2, pp.51-75, 2014.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992

BRASIL. Lei n. 9.786, de 8 de fevereiro de 1999. Dispõe sobre o ensino no Exército Brasileiro e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 nov. 1999. Seção 1, p. 3.

COLÉGIO MILITAR DE SANTA MARIA. Manual do Aluno 2020. Disponível em: www.cmsm.eb.mil.br/index.php/manualdoaluno. Acessado em 22/09/2021

EXÉRCITO BRASILEIRO. Portaria nº 042, de 6 de fevereiro de 2008. Aprova o Regulamento dos Colégios Militares (R-69) e dá outras providências. Disponível em: www.depa.eb.mil.br/images/legislacao/R-69_atualizado.pdf. Acessado em: 21/09/2021

_____. Regimento Interno dos Colégios Militares (RI/CM 2021).

_____. Normas de Planejamento e Gestão Escolar – 2021 (NPGE-2021).

_____. Projeto Pedagógico/ 2021-2025 (PP) do Sistema dos Colégios Militares do Brasil (SCMB).

DUBET, François. **La Experiencia Sociológica**. Barcelona: Editorial Gedisa, 2011, **Cap. 5**: La experiencia social, pp.107-130.

DURKHEIM, Émile [1858-1917]. **Educação e sociologia**. Tradução: Stephania Matousek, Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREIRE, Fábio Facchinetti. **O Silêncio das Palmeiras Imperiais: Um estudo socioantropológico sobre o Colégio Militar do Rio de Janeiro**. UFRJ, Rio de Janeiro, 2007.

FREIRE, Fábio Facchinetti; ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de. **“Estamos alunos”: um estudo sobre a identidade contemporânea dos alunos do Colégio Militar do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2015. 357p. Tese de Doutorado. Departamento de Ciências Sociais. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

FREIRE, Fábio Facchinetti. **Estabelecidos e Outsiders no Colégio Militar do Rio de Janeiro**, UNIRIO, Rio de Janeiro-RJ, 2005 disponível em www.29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT14-2199--Int.pdf

MAHONEY, Abigail; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **Henri Wallon. Psicologia e Educação**. São Paulo; Editora Loyola, 2010

MAUSS, Marcel [1872-1950]. **Sociologia e Antropologia**. Tradução: Paulo Neves, São Paulo: Cosac Nafy, 523 p., 2003.

MARTUCCELLI, Danilo. **Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine**. Paris: Armand Colin. 2006

MARTUCCELLI, Danilo. **Cambio de rumbo: la sociedad a escala del individuo**. Santiago: LOM Ediciones, 2007

PERRENOUD, Phillipe. **Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida**. Editora Penso, Porto Alegre, RS, 2013, 1ª edição.

SANTOS, Cleber Borges dos. **Desigualdades escolares: as diferenças de rendimento escolar dos alunos amparados e concursados no Colégio Militar de Fortaleza**. Dissertação (mestrado), UFC, Fortaleza, 2011. disponível em: www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/2969/1/2011_Dis_CBSantos.pdf

SETTON, Maria da Graça. **Percepções sobre a escola entre alunos do ensino médio em Santarém, Pará**. – Usp – gracaset@usp.br GT: Sociologia Educação / n.14 Agência Financiadora: FAPESP. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT14-2729--Int.pdf>. Acessado em: 18/09/2021

TURNER, Victor. **Liminaridade e “Communitas”**. IN: *O processo ritual*. Petrópolis: Vozes, 1974. p.116-159

WAUTIER, Anne Marie. **Para uma Sociologia da Experiência. Uma leitura contemporânea: François Dubet**. Sociologias, Ano 09, nº. 09, pp.174-214.

CAPÍTULO 20

O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ

Lislaine Mara da Silva Guimarães
Maria Tarcisa Silva Bega

RESUMO

O presente artigo apresenta parte dos resultados da pesquisa desenvolvida durante o Mestrado Profissional em Sociologia - ProfSocio, defendida no ano de 2021, junto ao Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Paraná. A pesquisa foi realizada buscando apresentar as estratégias adotadas pelo governo do estado na implantação do Ensino Remoto Emergencial - ERE, assim como compreender a rotina laboral dos professores de sociologia da Rede Estadual de Ensino do Paraná. Partiu-se da premissa que o trabalho remoto realizado pelos docentes do Paraná, está ocasionando grave prejuízo à saúde física e mental dos professores, levando-os a responder por exigências além da sua formação, resultando em um sentimento de desqualificação e de desvalorização profissional, perante as novas exigências e condições impostas. A investigação foi realizada por meio de análise documental, relatos da experiência dos professores, da participação enquanto docente em uma escola pública de ensino médio em Curitiba e de informações qualitativas coletadas via questionário.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino remoto emergencial. Trabalho docente. Síndrome de *burnout*. Mal-estar docente.

INTRODUÇÃO

Já é lugar comum tratar do impacto da pandemia do novo coronavírus no cotidiano da população mundial, seus rebatimentos no caso brasileiro e seus impactos na educação formal. Uma nova agenda de pesquisas foi inaugurada a partir dos primeiros casos anunciados em final de 2019 na China e, no caso brasileiro ela se tornou premente em função da imensa desigualdade social combinada à inação do governo federal no seu enfrentamento. No caso particular da educação, todas as práticas dominantes foram colocadas em xeque, em função da migração repentina e obrigatória para o ensino no sistema virtual/remoto. Nesse sentido, objetiva-se apresentar os resultados de pesquisa participante, realizada ao longo do ano de 2020, discutindo as estratégias utilizadas pelo governo do Paraná para a educação básica pública, tendo como referência a nova rotina imposta aos professores. A questão norteadora foi buscar identificar em que medida o trabalho remoto realizado ocasiona prejuízo à saúde física e mental dos professores, levando-os a responder por exigências além da sua formação. Aventa-se inclusive, o adoecimento progressivo dos professores, resultante de um sentimento de desqualificação e de desvalorização profissional, perante as novas exigências e condições

impostas.

Este trabalho discute no primeiro item a pandemia da Covid-19 no Brasil, quando se descreve como os efeitos do novo coronavírus (Sars-CoV-2) começaram a ser sentidos e modo pelo qual o distanciamento social emerge como a melhor alternativa para evitar a propagação do coronavírus. Assim, as aulas presenciais na educação básica e no ensino superior foram suspensas no dia 17 de março de 2020, pelo Ministério da Educação (MEC), como uma medida para evitar a propagação do vírus. No item seguinte se descreve como o estado do Paraná, por meio da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED), mantenedora do ensino fundamental II e ensino médio administrou este novo cenário, apresentando um relato cronológico da implementação e organização do ensino remoto emergencial (ERE), enfatizando as imposições da SEED e exigências que se materializam através de cobranças e do controle burocrático sobre a atividade docente. O trabalho remoto docente e sua intensificação é tratado no terceiro item, discutindo aqui os prejuízos à saúde física e mental dos professores, em função das novas exigências além da sua formação, perante as novas condições de trabalho impostas, agravadas com a pandemia de Covid-19 e a suspensão das aulas presenciais. Conclui-se com algumas reflexões a partir do cotejamento da bibliografia que trata da aceleração do ritmo e tempo de trabalho e escolhas político-administrativas da gestão da educação no Paraná.

A PANDEMIA DE COVID-19 NO BRASIL

De acordo com o Ministério da Saúde, em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), causador de infecções respiratórias, que foi identificado na cidade de Wuhan, na China e causou a Covid-19 - uma doença que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves - sendo disseminada e transmitida pessoa a pessoa (BRASIL, 2020).

Esse novo coronavírus começou a circular no mundo em janeiro de 2020, ao final desse mês ele foi detectado em 18 países:

Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) em razão da disseminação do coronavírus, após reunião com especialistas. Naquele momento, havia 7,7 mil casos confirmados e 170 óbitos na China, principal local de disseminação do vírus, e 98 casos em outros 18 países. (BRASIL, 2020, p. 1)

O primeiro caso suspeito de coronavírus no Brasil foi notificado no dia 22 de janeiro de 2020. No período entre 18 de janeiro a 21 de fevereiro, 154 casos suspeitos foram investigados pela Secretaria de Vigilância em Saúde. “Todas as notificações foram recebidas, avaliadas e discutidas, caso a caso, com as autoridades de saúde dos Estados e Municípios” (BRASIL,

2020, p. 4).

Destes 154 casos notificados, apenas 1 (0,7%), permaneceu em investigação como caso suspeito – tratava-se de uma brasileira de 21 anos, residente da China que chegou ao Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, no dia 17 de fevereiro de 2020 - o restante dos casos “51 (33,1%) foram descartados por confirmação laboratorial para outros vírus respiratórios e 102 (66,2%) foram classificados como excluídos, por não atenderem à definição de caso” (BRASIL, 2020, p. 4).

No dia 4 de fevereiro de 2020 foi publicada a Portaria nº 188, que declarou Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN), em decorrência da infecção humana pelo novo coronavírus. Em 6 de fevereiro de 2020 – antes de haver casos confirmados de Covid-19 no Brasil – é sancionada a Lei Nº 13.979, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus, com intuito de estabelecer medidas de proteção da coletividade, tratando do isolamento para pessoas doentes e contaminadas e da quarentena com restrição de atividades ou separação de pessoas suspeitas de contaminação das pessoas que não estejam doentes (BRASIL, 2020).

Ainda no mês de fevereiro, tem início a “Operação Regresso” para trazer 34 brasileiros que estavam na cidade de Wuhan, China, epicentro dos casos de infecção pelo novo coronavírus. No dia 9 de fevereiro, os brasileiros que estavam na China foram repatriados. Toda a tripulação do voo e a equipe médica participante do resgate, totalizando 58 envolvidos, ficaram em quarentena, na Base Aérea de Anápolis no estado de Goiás e foram liberados no dia 23 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020).

Em 26 de fevereiro de 2020, o Ministério da Saúde confirma o primeiro caso de coronavírus no Brasil na cidade de São Paulo. Em 5 de março, aumenta para 8 o número de casos confirmados no Brasil: sendo 6 em São Paulo, 1 no Espírito Santo e 1 no Rio de Janeiro. De acordo com o Ministério da Saúde, já é possível verificar a transmissão local da doença no país (BRASIL, 2020).

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou a doença pelo coronavírus (Covid-19) como uma pandemia, em função da sua rápida disseminação geográfica. Na mesma data, o Distrito Federal foi a primeira unidade da federação a estabelecer medidas de distanciamento social, através de decreto estadual que determinou a suspensão temporária das aulas presenciais na rede pública e privada por cinco dias (G1, 2020).

O governador do Distrito Federal também suspendeu serviços de atendimento ao

público, restaurantes, bares e salão de beleza, dentre outros, para evitar aglomerações e a circulação de pessoas em local fechado. Posteriormente, ações similares de distanciamento social foram tomadas no estado de São Paulo (16 de março de 2020) e Rio de Janeiro (17 de março de 2020), e depois, nos demais estados (G1, 2020).

Em 13 de março de 2020, o Ministério da Saúde regulamentou os critérios de isolamento e quarentena a serem aplicados pelas autoridades de saúde local para pacientes com suspeita ou confirmação de infecção por coronavírus no Brasil, mediante a Portaria Nº 356, que regulamenta o disposto na Lei nº 13.979 (BRASIL, 2020).

No dia 17 de março de 2020 é atribuída a primeira morte por coronavírus no Brasil, a um homem no estado de São Paulo. Em 20 de março de 2020, o Ministério da Saúde, declara a transmissão comunitária do coronavírus em todo o território nacional. Entre os dias 15 e 21 de março de 2020, foram detectados mais de 1.000 casos de Covid-19 no período de uma semana. Não obstante, entre 22 de março e 8 de abril de 2020, foram detectados mais de 10.000 casos em apenas duas semanas (BRASIL, 2020).

Diante desse cenário de pandemia de Covid-19 – com os primeiros casos confirmados no Brasil no final do mês de fevereiro, transmissão comunitária declarada pelo Ministério da Saúde no mês de março e o número de casos aumentando diariamente – o distanciamento social emerge como a melhor alternativa para evitar a propagação do coronavírus, ocasionando a suspensão das aulas presenciais em todo o país e a implantação do ensino remoto emergencial (ERE) que será descrita no próximo capítulo, analisando especificamente o estado do Paraná.

A SUSPENSÃO DAS AULAS PRESENCIAIS E A IMPLANTAÇÃO DO ERE NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ

Nesse contexto de pandemia de Covid-19, as aulas presenciais na educação básica e no ensino superior foram suspensas por tempo indeterminado em vários países. Na tentativa de manter o processo de ensino-aprendizagem e diminuir o impacto no calendário letivo, as instituições de ensino no Brasil foram autorizadas, em caráter excepcional, a suspender as aulas presenciais, através da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, do Ministério da Educação (MEC)¹⁰ que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais

10 Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor,

enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus. Nesse sentido, cada estado optou por utilizar diferentes ferramentas tecnológicas, dentre elas TV aberta e Internet.

No estado do Paraná, as aulas presenciais foram suspensas em todas as escolas estaduais públicas e privadas, inclusive nas entidades conveniadas e universidades públicas, mediante decreto nº 4.258, de 17 de março de 2020. No período entre 20 de março a 03 de abril de 2020, foi decretado recesso escolar nas escolas da rede pública estadual do Paraná, alterando o calendário letivo. Nesse curto tempo de recesso, a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED/PR), na condição de mantenedora do ensino fundamental II e ensino médio do sistema público de educação básica, começou a organizar o ensino remoto emergencial (ERE) para atender cerca de 1 milhão de estudantes da rede pública estadual, distribuídos em 399 municípios.

De acordo com a APP-Sindicato (2020), o governo em caráter emergencial – amparado pela Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento do coronavírus e autoriza compras sem licitação para o combate à pandemia – investiu em torno de 22 milhões de reais na contratação de empresas privadas para implantar um projeto de ensino a distância, com o pagamento de aproximadamente: 20,9 milhões de reais destinados às empresas de telefonia celular, contratadas para o uso de dados pelo aplicativo Aula Paraná; 900 mil reais para TV Record, emissora contratada para transmitir aulas através de canais abertos; e, por fim, 300 mil reais, para a IP-TV LTDA, para elaboração de uma “plataforma de streaming que dialogue com as operadoras de telefonia móvel” (APP- SINDICATO, 2020).

As aulas remotas para os estudantes da rede pública estadual de ensino começaram a ser transmitidas no dia 6 de abril de 2020 em TV aberta, no *Youtube* e no Aplicativo Aula Paraná (disponível para celulares *Android* e *IOS* sem custo de dados móveis para os usuários). A proposta de ensino remoto emergencial do governo do Paraná dividiu opiniões entre os membros da comunidade escolar. Por um lado viabiliza a oferta contínua das aulas e disponibiliza conteúdos e atividades para uma parcela considerável de estudantes que tem acesso aos recursos tecnológicos. Por outro não contempla aqueles que vivem em condição de vulnerabilidade social em decorrência de fatores socioeconômicos e, conseqüentemente, não possuem recursos tecnológicos, tais como aparelho de TV, *smartphone* e computador.

por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. (BRASIL, 2020)

De acordo com a pesquisa TIC Domicílios¹¹, divulgada em 2019, 70% dos lares brasileiros localizados em áreas urbanas têm acesso à internet. No entanto, a análise por classe social revelou grandes disparidades, pois entre os mais ricos (classes A e B), 96,5% das casas têm sinal de internet; nos patamares mais baixos da pirâmide (classes D e E), esse índice cai para 59%. Além disso, a pesquisa ainda revelou que, entre a população cuja renda familiar é inferior a 1 salário mínimo, 78% das pessoas com acesso à internet usam exclusivamente o celular.

Para minimizar essa desigualdade de acesso às aulas remotas e ao ambiente virtual de aprendizagem (AVA), a SEED informou que os alunos sem acesso a recursos tecnológicos poderiam, quinzenalmente, buscar e entregar as atividades em material impresso nos seus colégios, no mesmo dia em que a merenda escolar¹² era disponibilizada para os alunos inscritos no programa Bolsa Família.

No período de planejamento do ERE, o governo do estado anunciou em 21 de março de 2020, por meio do decreto n. 4.312, a concessão de licença especial compulsória¹³, com fruição no período de 27/04/2020 a 25/07/2020, para os 56,2 mil servidores do Paraná, como uma ação emergencial para prevenção da circulação da Covid-19. Deste total de servidores, 54 mil (96%) são vinculados à educação. (AEN, 2020). Tal medida obrigava os professores e demais servidores a usufruir das licenças especiais vencidas, ou seja, as escolas teriam seu quadro de docentes e funcionários reduzidos nesse período de implantação do ensino remoto emergencial. A notícia deixou os gestores das escolas e profissionais da educação confusos, porque por um lado, poderia comprometer a fruição das atividades escolares e por outro, seria uma oportunidade de gozar desse benefício que há anos era dificultado pelo governo. Por fim a licença especial compulsória foi revogada, sob alegações descritas a seguir.

11 Realizada anualmente desde 2005, a pesquisa TIC Domicílios tem o objetivo de mapear o acesso às TIC nos domicílios urbanos e rurais do país e as suas formas de uso por indivíduos de 10 anos de idade ou mais. Disponível em: <<https://www.cetic.br/pesquisa/domicilios/>>. Acesso em: 15 mai. 2020.

12 A entrega da merenda escolar para as famílias dos alunos beneficiados pelo programa Bolsa Família foi regulamentada pelo Decreto número 4.316/2020, do Governo do Paraná. A decisão buscou garantir que os estudantes tenham acesso facilitado aos alimentos durante o período de suspensão de aulas presenciais devido à pandemia da Covid-19. As entregas são para todas as 2.143 escolas do estado.

13 De acordo com APP-Sindicato, “as licenças são um direito dos(as) trabalhadores(as) e para serem usufruídas o critério principal é a disposição e iniciativa do(a) próprio(a) servidor(a) e não pode ser uma imposição governamental. No final de 2019, Ratinho acabou com a licença especial, substituindo essa conquista dos(as) servidores(as) pela licença capacitação. Pela nova lei, o governo tem prazo de 10 anos para conceder as licenças vencidas e precisa editar uma regulamentação específica, o que ainda não foi feito” (APP-SINDICATO, 2020).

Em web conferência realizada no dia 02 de abril de 2020, antes do início das aulas remotas, o secretário Renato Feder destacou que a SEED preparou esse sistema de educação a distância com foco no protagonismo do professor “que terá liberdade para enviar materiais de estudo e links que ajudem a complementar o conteúdo e também poderão definir atividades extras a serem realizadas pelos alunos” (PARANÁ, 2020).

No entanto, os professores da Rede Estadual de Ensino do Paraná tiveram que aprender a trabalhar no AVA sem terem sido devidamente capacitados para tal função, assim como se adaptar ao trabalho remoto utilizando equipamentos tecnológicos particulares, pois não foi ofertada ajuda de custo por parte da SEED para compra de equipamentos tecnológicos e estrutura física adequada com internet de qualidade, cadeiras e mesas ergonômicas.

Cabe salientar que a reforma trabalhista por meio da Lei 13.467/2017, alterou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e apresentou em seu texto a normatização do teletrabalho, através dos artigos 75-A ao 75-E, atribuindo a responsabilidade para o fornecimento dos equipamentos tecnológicos e da infraestrutura necessária para o teletrabalho.

No dia 3 de abril é publicada a resolução n. 1.014/2020 – GS/SEED, que dispõe sobre o chamamento em caráter emergencial de professores para comporem o grupo de trabalho com vistas à gravação de videoaulas e produção de material didático-pedagógico (plano de aulas e atividades). Tal resolução, a fim de dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem, permite a contratação inicial de 100 professores concursados (QPM) e/ou temporários (PSS), conforme a necessidade da mantenedora, mediante processo de credenciamento *on-line* de interessados, avaliados pela equipe da SEED. A resolução estabelece o auxílio financeiro de R\$ 70,00 por aula gravada e validada pela SEED, sendo que o valor total recebido não poderá ultrapassar, no mês, o valor de remuneração mensal do professor. Também esclarece que não haverá pagamento de bolsa-auxílio para deslocamento (PARANÁ, 2020).

Após estipular as atribuições dos professores no ERE (resolução n.º 1.016/2020) e ameaçá-los com possível desconto em folha de pagamento caso não cumpram o estipulado, o governo do estado anuncia o cancelamento da licença compulsória, em 7 de abril, por meio de

um vídeo gravado pelo secretário da educação. Novamente há mudança no tom do discurso: destaca que o protagonismo do professor é essencial nesse momento; as licenças não seriam mais obrigatórias (voluntárias) e concedidas apenas para os servidores que não precisem de substituição. Aqui fica claro como a política da SEED ocorre sem planejamento prévio, pois quaisquer licenças concedidas aos professores devem ser precedidas de medidas que visem substituí-los em seu posto de trabalho.

Cabe destacar que todas essas informações sobre o funcionamento do ERE eram recebidas, principalmente, via grupos de *whatsapp* da escola, por meio de mensagens, áudios e vídeos de funcionários do Núcleo Regional de Educação (NRE) e da mantenedora (SEED). A proposta de implantação do “novo modelo de ensino a distância” foi apresentada em uma “live” pelo secretário de educação e sua equipe no dia 08 de abril de 2020. Sendo que as aulas começaram a ser exibidas na TV aberta no dia 06 de abril de 2020. A SEED também disponibilizou um e-mail e telefone para esclarecer dúvidas e auxiliar professores e funcionários no acesso ao sistema de ensino remoto. Contudo, esses canais de comunicação ficaram sobrecarregados e muitos professores não conseguiram atendimento.

Estas definições legais por um lado, e suas alterações/rescisões, por outro, indica na melhor das hipóteses que a SEED não conseguia administrar a nova situação de suspensão das aulas presenciais. E que seu projeto gerencialista – organizado nos moldes das organizações privadas, visando o aumento da eficiência e da eficácia das escolas públicas, expressos em indicadores de desempenho ou em resultados – implantado desde a posse do Governador Ratinho Junior e do Secretário de Educação Renato Feder, corria sério risco na execução.

A exemplo disso, o aplicativo Aula Paraná e a plataforma *Google Classroom*, apresentaram instabilidade no início de seu funcionamento, pois estavam sendo alimentados continuamente com os dados dos alunos e professores. A mantenedora informou que seria necessário aguardar para utilizar esses serviços até 13 de abril 2020 nas escolas. Após esse prazo, o sistema continuou instável e passou por várias atualizações. Nesse período foram disponibilizados, via *Whatsapp* e redes sociais, vídeos com tutoriais para acesso dos professores e estudantes. Também foram exibidas duas *lives*, em 24 e 30 de abril, com o secretário da educação e sua equipe, sobre as funcionalidades da plataforma *Google Classroom*.

Ao longo do mês de abril, maio e junho foram disponibilizados mais tutoriais e *lives* sobre o ERE e as funcionalidades do AVA. Os professores tiveram que se adaptar para cumprir as novas exigências do trabalho remoto e os alunos passaram a assistir as aulas remotas pela

TV aberta e no *Youtube* e realizar as atividades assíncronas no AVA.

A frequência dos alunos passou a ser contabilizada pela realização das atividades assíncronas no *Google Classroom*. Os professores foram orientados a atribuir nota para os alunos que estavam realizando as atividades assíncronas e contabilizar as presenças proporcionais ao número de atividades realizadas pelos estudantes no livro de registro de classe on-line (LRCO). Para os alunos que estavam realizando atividades impressas o professor deveria ir até a escola, retirá-las e atribuir nota e presença proporcional no LRCO.

O professor, para registrar sua frequência no trabalho remoto, deveria realizar uma postagem de conteúdo no mural de suas turmas no *Google Classroom*, no dia em que suas aulas seriam ministradas e, preferencialmente, conforme seu horário de aula no colégio. No período noturno, os docentes foram orientados a realizar suas postagens a partir das 18 horas, para justificar o recebimento de adicional noturno. Essas postagens diárias não poderiam ser programadas no sistema e a orientação da mantenedora é que deveriam conter no mínimo 44 caracteres com um conteúdo da disciplina ou uma mensagem de incentivo para os alunos.

Caso o professor não realizasse a postagem, sua presença não seria contabilizada pelo programa de análise e geração de relatórios *Power bi*, acarretando em falta que seria confirmada pela direção e encaminhada ao setor de Recursos Humanos da mantenedora para desconto em folha de pagamento. O docente poderia acompanhar sua frequência e conferir se o *Power bi* registrou sua postagem, através do programa Presença EAD que disponibiliza um relatório semanal.

No mês de julho, entre os dias 20 a 28 de julho de 2020, foi decretado recesso escolar e no dia 01 agosto a SEED – junto com o comitê de volta às aulas – apresentou um protocolo de retorno das aulas presenciais no Paraná, com intenção de retorno para setembro, mas sem uma data definida que só seria marcada e oficializada quando autorizado pelas autoridades da Secretaria da Saúde.

Ao longo do segundo semestre de 2020 cria-se uma expectativa do retorno das aulas presenciais. A imprensa mensalmente anunciava um possível retorno e mostrava como as escolas da rede pública estavam preparando sua infraestrutura para garantir os protocolos de segurança necessários para evitar a propagação do coronavírus. Estes protocolos estabeleciam medidas de segurança sanitária e pedagógicas, compra de equipamentos de proteção individual (EPI) e retorno de forma escalonada por região do estado, conforme desenvolvimento da pandemia. A SEED também informou que os responsáveis pelos alunos que optassem pela não

participação das aulas presenciais, poderiam continuar exclusivamente no ensino remoto.

A APP-Sindicato sempre se manteve em oposição ao retorno presencial sem que houvesse vacinação. Em assembleia *on-line* da categoria, realizada no dia 12 de setembro, foi aprovada greve caso o governo determinasse a volta às aulas presenciais durante a pandemia. Da parte do poder executivo, o retorno presencial não ocorreu no mês de setembro e a SEED anunciou um estudo para retorno de apenas 2% da rede estadual de ensino, com consulta da comunidade escolar, unicamente em localidades seguras, indicadas pela Secretaria da Saúde, mantendo-se 98% da rede exclusivamente com aulas não presenciais.

No dia 9 de outubro o governo do estado, publicou a resolução n.º 1231 - SESA para autorizar a retomada presencial da grade de atividades extracurriculares na rede estadual de educação a partir do dia 19 de outubro. Tal medida também contemplava as escolas municipais e privadas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Essa retomada presencial foi facultativa, sem prejuízo para quem optasse com o ERE. Contudo, para o aluno poder frequentar essas aulas os pais ou responsáveis deveriam assinar um termo de compromisso de cumprimento de diretrizes estabelecidas no protocolo de segurança.

Em 26 de novembro o governador do estado, em entrevista coletiva à imprensa, disse que nos dez dias de retorno das aulas extracurriculares e reforço escolar não houve problema de segurança para os professores e alunos, e que se o índice de contaminação do coronavírus continuasse caindo no Paraná a ideia é de que a partir da 2ª quinzena se voltasse "próximo da normalidade para as aulas com os alunos de forma gradativa" (G1, 2020). No entanto, o retorno das aulas presenciais não ocorreu no ano letivo de 2020.

A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ

Desde o início do ensino remoto a mantenedora implementou alterações no sistema, aumentando a exaustiva rotina de trabalho docente, alterada por completo desde a suspensão das aulas presenciais, elevando os níveis de estresse e ansiedade dos profissionais da educação.

Os professores recebiam as notícias da SEED, principalmente, via *Whatsapp* por intermédio dos diretores. A rotina de trabalho consistia em acompanhar as notícias diariamente, assistir as *lives*, participar das capacitações *on-line*, preencher os relatórios pedagógicos, atualizar o LRCO, preparar conteúdo, elaborar atividades, fazer postagens no mural da turma e responder as mensagens dos alunos que chegam todos os dias. Cada vez que um aluno interage, respondendo a postagem do mural ou enviando uma mensagem particular com alguma dúvida

sobre o conteúdo, o professor recebe uma notificação no aplicativo. Cabe então a ele identificar o aluno, localizar sua turma para só então responder a mensagem.

Caso o professor opte por elaborar suas próprias atividades assíncronas, através de formulários no *Google Classroom*, precisa selecionar o conteúdo e material didático de acordo com o que está sendo disponibilizado no Aula Paraná, de modo a possibilitar um melhor entendimento e acompanhamento do aluno. Para executar essa tarefa, o docente necessita assistir a aula de sua disciplina no canal Aula Paraná e ler o material didático em formato de slides disponibilizado semanalmente no Google Classroom.

As atividades assíncronas elaboradas semanalmente pela SEED, contabilizavam a presença dos alunos via *Power bi* e, também, poderiam ser utilizadas no processo avaliativo. Para tanto, o professor precisa receber a atividade pelo *Google Classroom*, verificar se o aluno de fato fez a atividade e acertou a questão pelo sistema *Power Bi*, depois acessar novamente o *Google Classroom* para devolver a atividade ao aluno. Esse procedimento precisa ser feito manualmente, verificando aluno por aluno.

A somatória de todas essas atividades assíncronas contabiliza uma nota e um número proporcional de presenças que precisam ser registradas posteriormente no LRCO. Para exemplificar a dimensão desse trabalho burocrático, um professor de sociologia que trabalha 40 horas semanais e atende 15 turmas, com aproximadamente 40 alunos em cada uma, teria que realizar em média 600 correções e, posterior registro, de todas essas atividades semanais.

Para exemplificar o que ocorreu nesse período, segue abaixo dois relatos de docentes de sociologia da rede pública estadual¹⁴:

Tenho trabalhado cerca de 12 horas diárias para dar conta de todas as exigências estapafúrdias da Secretaria de Educação que chegam via direção das escolas. Muitas dessas horas tento aprender sozinha como funciona um dos aplicativos porque depois de bater o pé e discutir muito decidi que só utilizaria um dos aplicativos.(...) Abrindo mão das tele aulas, abandonei o aplicativo Aula Paraná. Escolhi o Google Classroom por entender que poderia manter uma certa autonomia na criação das aulas (...) Trabalho muito e produzo muito pouco. Chego ao final do dia exausta e me sentindo a mais incompetente das professoras. Preparo material, adapto material, aprendo a duras penas e à custa de muitas horas extras não remuneradas a utilizar os formulários “encantantes” do Google para produzir aulas para ninguém. Os alunos não estão acessando o aplicativo. Em cada turma devo ter 5 ou 6 alunos (no regular um pouco mais, talvez 10, 12) acessando e entregando as atividades que serão o termômetro da Secretaria da Educação para assegurar a conclusão do ano letivo de 2020. E as direções nos cobram o tempo todo (porque são igualmente cobradas) que temos que

14 Relatos docentes que compõem dissertação de mestrado disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/599038>> Acesso em: 26. mai. 2021.

dar um jeito de convencer os alunos a acessar as plataformas ou termos que repor os conteúdos quando isso tudo acabar. Eu sou professora, não agenciadora de alunos. Fiz concurso para ensinar Sociologia para quem quiser aprender e tento fazer isso com a maior qualidade possível, mas não para arregimentar alunos para causar uma boa impressão à mantenedora.

Minha experiência docente tem sido muito exaustiva nesse contexto de pandemia. Devido às ameaças e constantes cobranças, tendo trabalho muitas vezes além de minha carga horária. Tenho utilizado momentos de descanso para realizar atividades da escola. Além das atividades disponibilizadas na plataforma Google Classroom, preciso preparar quinzenalmente atividades impressas aos estudantes sem internet. Além de alimentar frequências/ausências dos estudantes e inserir conteúdos das aulas no RCO constantemente. Tenho procurado fazer atividades diferenciadas, porém há muitos limites impostos pelo modelo remoto. Enfim, aumentou o controle e a vigilância sobre meu trabalho nesse período de pandemia.

Os relatos acima exemplificam como as medidas impostas pelo governo do Paraná na implantação e execução do ERE se materializaram através de cobranças e do controle burocrático sobre a atividade docente. Os professores, que no ensino presencial, já executavam inúmeras tarefas, tiveram que se adaptar para cumprir as exigências impostas e passaram a trabalhar mais no ERE.

Nesse contexto de sobrecarga laboral, estresse, esgotamento físico e mental, os professores manifestam um sentimento negativo de mal-estar, característico da síndrome de *burnout*, que é refletido no ambiente educacional sendo conhecido como mal-estar docente. De acordo com Nauroski (2015) o mal-estar docente pode ser denominado como esse sentimento de negatividade frente aos limites e adversidades que os docentes enfrentam em seu trabalho, apresentando efeitos indiretos no comportamento e na representação da identidade profissional, assim como efeitos fisiológicos diretos.

De acordo com Carlotto (2002) a síndrome de *burnout* em professores é um fenômeno complexo e multidimensional, pois o docente

assume muitas funções, possui papéis muitas vezes contraditórios, isto é, a instrução acadêmica e a disciplina da classe. Também tem que lidar com aspectos sociais e emocionais de alunos, e ainda conflitos ocasionados pelas expectativas dos pais, estudantes, administradores e da comunidade. **O excesso de tarefas burocráticas tem feito com que professores se sintam desrespeitados, principalmente quando devem executar tarefas desnecessárias e não relacionadas à essência de sua profissão.** Ao desempenhar trabalhos de secretaria, diminui sua carga horária para o atendimento ao aluno e para desenvolver-se na profissão. **A falta de autonomia e participação nas definições das políticas de ensino tem mostrado ser um significativo antecedente do *burnout*.** Estas questões, somadas à inadequação salarial e à falta de oportunidades de promoções, têm preocupado pesquisadores (CARLOTTO, 2002, p. 23. grifo nosso).

Cabe destacar, que a síndrome de bournout na categoria docente adquire novos contornos diante desse novo cenário de distanciamento social que tende a agravar ainda mais os sintomas de estresse e ansiedade que já vinham sendo verificados desde antes da eclosão da pandemia de Covid-19, conforme relatado em pesquisas sobre o tema¹⁵.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ERE implantado no estado do Paraná apesar de suas limitações, tem disponibilizado aulas remotas, conteúdos e atividades numa tentativa de reduzir o impacto da suspensão das aulas presenciais no calendário letivo. Procura evitar futuras reposições de aulas aos professores e alunos, mantendo o distanciamento social enquanto for necessário para evitar a propagação do coronavírus.

Nessas condições emergenciais, a mantenedora teve pouco tempo para planejar o ERE. Contudo, não houve uma ampla discussão sobre sua implementação junto à comunidade escolar e sobre quais seriam as práticas educacionais a serem desenvolvidas remotamente. A proposta de ERE elaborada pela equipe diretiva da SEED não levou em consideração à preparação dos docentes e o acesso a equipamentos tecnológicos necessários para o ensino remoto. O ERE, assim como a EAD, também necessita de mobilização de recursos financeiros e de uma formação específica e em larga escala para os profissionais que atuam nessa modalidade de ensino.

Os professores da Rede Estadual de Ensino do Paraná – cujas condições de trabalho já estavam inseridas num contexto de precarização e flexibilização – tiveram que aprender a trabalhar no ambiente virtual de aprendizagem sem capacitação prévia para tal função, e obrigados a se adaptar ao trabalho remoto utilizando equipamentos tecnológicos particulares. Desse modo, a residência dos docentes precisou ser adaptada às necessidades de trabalho remoto, sem o devido suporte financeiro para tal.

15 A pesquisa “Sofrimento mental de professores do ensino público” realizada com professores da Rede Estadual de Ensino do Paraná, constatou-se que, com relação aos atuais problemas de saúde, o sofrimento mental foi o mais citado: 29,73% dos professores relataram alguma forma de adoecimento mental, como depressão, ansiedade e estresse, entre outros. Encontrou-se a presença de sintomas depressivos em 44,04% dos professores; destes, 25,06% apresentavam depressão leve (disforia) e 18,98%, depressão moderada ou grave. Com relação à ansiedade, entre os professores estudados, apenas 29,89% apresentavam níveis mínimos de ansiedade, os demais foram classificados em duas categorias: ansiedade leve (29,48%) e ansiedade moderada ou grave (40,63%). Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-11042018000100087&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 jun. 2021.

Cabe destacar que no trabalho presencial é possível estabelecer uma separação nítida entre “o que é trabalho” e “o que não é trabalho”. Todavia no trabalho remoto, em qualquer lugar que se tenha um *notebook*, *smartphone* e conexão com a internet a priori se pode trabalhar. Assim, os docentes em todo momento passaram a receber mensagens e notificações de trabalho nos aplicativos utilizados em seus equipamentos tecnológicos de uso particular. Com toda essa coação virtual, não é possível se ausentar do trabalho. Desse modo, trabalha-se em tempo integral.

As mensagens recebidas via grupo de *Whatsapp* da escola e as notícias divulgadas na mídia e no site da SEED, sempre traziam novas orientações para o ERE que estava em constante aperfeiçoamento. As medidas, todas de caráter impositivo, impactaram e ainda impactam a atividade docente, quer aumentando os controles burocráticos, quer o tempo de trabalho não remunerado. É necessário frisar, também que, se permitiram ampliar as funcionalidades do sistema remoto, exigiram uma constante atualização dos professores nestas novidades e com conexão permanente à internet para dar conta de suas tarefas.

As cobranças e exigências da mantenedora para alcançar os índices desejados e cumprir as metas estabelecidas, esgotaram os docentes que além de lidarem com todos os impactos da pandemia e do distanciamento social em sua vida pessoal, também foram pressionados pela mídia, a partir do segundo semestre de 2020, para o retorno das aulas presenciais, mesmo com a taxa de contaminação da Covid-19 elevada na Capital e demais regiões do estado.

Nesse contexto, é nítida a sobrecarga laboral, estresse, esgotamento físico e mental na classe dos professores. De acordo com Han (2020), no livro “*Sociedade do Cansaço*”, em nossa atual sociedade uma das principais causas de depressão e esgotamento nos indivíduos é a pressão por desempenho. A sociedade do desempenho, alicerçada na liberdade e desregulamentação, necessita de um sujeito empreendedor de si mesmo que seja flexível para poder aumentar a produção. Esse “sujeito de desempenho explora a si mesmo, até consumir-se completamente (*burnout*)” (HAN, 2020, p.101). Assim o professor flexível, submetido a todas as imposições e exigências para realizar o trabalho remotamente, chega ao final de um ano letivo completamente esgotado, sem qualquer apoio psicológico no âmbito profissional.

O trabalho remoto e o ensino a distância são exemplos de uma sociedade que caminha para a revolução digital. Entretanto, as desvantagens ao longo desse processo precisam ser consideradas, principalmente no que tange ao ensino público gratuito. Por mais que as tecnologias educacionais sejam promissoras, seus resultados positivos só aparecem quando são

utilizadas por profissionais devidamente capacitados para essa demanda e com a efetiva participação dos estudantes no ambiente virtual de aprendizagem. Sem a devida qualificação profissional e democratização dos recursos tecnológicos públicos os resultados não serão promissores.

A eficácia do ERE, ofertado nesse momento de pandemia, ainda é uma incógnita, assim como tudo o que têm sido feito nesses tempos de coronavírus. O impacto na vida de estudantes e professores já está sendo verificado, sendo necessário mais estudos e investimentos para elaborar uma estratégia de ensino adequada a todos os envolvidos. Contudo, não podemos pensar em uma educação de qualidade se deixarmos de valorizar o professor, garantindo melhores condições para o exercício da sua profissão. Condições estas que, dado a análise aqui empreendida, estão longe de serem alcançadas.

REFERÊNCIAS

APP-SINDICATO. **Sem licitação, Ratinho torra mais de R\$ 22,1 milhões para implantar EaD que não funciona.** Disponível em: <<https://appsindicato.org.br/sem-licitacao-ratinho-torra-mais-de-r-221-milhoes-para-implantar-ead-que-nao-funciona/>> Acesso em: 01 mai. 2020.

BRASIL. **Lei 13.467/17**, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13467.htm. Acessada em: 21 nov. 2018

BRASIL, **Medida provisória nº 934**, de 1º de abril de 2020. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>>. Acesso em: 30 mai. 2020.

BRASIL. **Ministério da Saúde**. Secretaria de Vigilância em Saúde (SVS). Boletins epidemiológicos. Brasília, 2020. Disponível em: <<https://coronavirus.saude.gov.br/boletins-epidemiologicos>> Acesso em: 30 mai. 2020.

BRASIL, **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>> Acesso em: 30 mai. 2020.

CARLOTTO, Mary Sandra. **A síndrome de Burnout e o trabalho docente**. Psicol. estud., Maringá, v. 7, n. 1, pág. 21-29, junho de 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141373722002000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 01 de fevereiro de 2021.

FERREIRA, A.; ALVES P. **Ibaneis decreta suspensão de aulas e eventos no DF por cinco dias devido ao coronavírus**. G1. Distrito Federal. Disponível em: <<https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2020/03/11/ibaneis-afirma-que-vai-suspender-aulas-e-eventos-por-cinco-dias-por-conta-do-coronavirus.ghtml>> Acesso em: 15 mar. 2020.

GUIMARÃES, L. M. S. **O ensino remoto emergencial e o mal-estar docente: uma análise dos seus impactos sobre as condições de trabalho dos professores de sociologia no estado do Paraná diante da pandemia de Covid-19.** Dissertação. Mestrado Profissional em Sociologia. Universidade Federal do Paraná, 2021.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço.* Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.

NAUROSKI, E. A. **Trabalho docente e subjetividade: a condição dos professores temporários (PSS) no Paraná.** Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná, 2014

PARANÁ (Estado), **Decreto nº 4.258, 17 de março de 2020.** Disponível em: <<https://anec.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Decreto-n%C2%BA-4258-i-DOE-incluindo-a-rede-privada.pdf>> Acesso em: 10 mai. 2020.

PARANÁ (Estado), **Resolução nº 15/2018 – gs/seed.** Disponível em: <https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/qas/uploads/2688/resolucao_distribuiacao_15_2018gsseed.pdf> Acesso em: 10 mai. 2020.

PARANÁ (Estado), **Resolução Seed nº 1.016 – 03/04/2020.** Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/legis/covid19/edu/resolucao_n1016_2020_gs_seed_pr_regime_especial_aulas_ao_presenciais_covid19.pdf> Acesso em: 01 mai. 2020.

RPC. **Governador do Paraná diz que aulas presenciais da rede estadual podem voltar em novembro.** G1. Curitiba. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/2020/10/26/governador-do-parana-diz-que-aulas-presenciais-da-rede-estadual-podem-voltar-em-novembro.ghtml>> Acesso em: 29 nov. 2020.

TIC DOMICÍLIOS 2018. Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGI.br. **Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros** – São Paulo: CGI.br, 2019. Disponível em: <<https://www.cetic.br/pesquisa/domicilios/>>. Acesso em: 15 mai. 2020.

CAPÍTULO 21

A LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: UMA HISTÓRIA FASCINANTE

Luciene Barbosa de Souza
Joseane Ferreira da Silva
Maria Regina Coimbra dos Santos
Sarah Levina Ribeiro de C. Alencar

RESUMO

O presente trabalho está vinculado a área da Linguística e tem como objetivo informar aos leitores sobre o percurso feito pela língua portuguesa até os dias atuais, bem como traçar uma linha do tempo em relação as reformas gramaticais pelas quais a língua foi submetida. Para tanto, foi feita uma revisão bibliográfica, durante o processo da pesquisa levantou-se a questão sobre o porquê de ensinar a língua materna em sala de aula, mesmo sendo um questionamento que há muito vem sendo discutido pela comunidade acadêmica. Um viés desse debate sobre a evolução da língua portuguesa nos leva a repensar o aspecto social em que ela se desenvolve e a cada nova releitura do passado favorece novas descobertas. Assim como a língua é uma herança não de uma geração para outra mas de diferentes épocas o pensamento humano é uma herança que abrange inúmeras dimensões, um patrimônio histórico perene para a toda a humanidade.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Portuguesa; Contexto Histórico; Acordo Ortográfico.

INTRODUÇÃO

Este trabalho está atrelado a área da Linguística, uma ciência relativamente nova que de acordo com o linguista Saussure (1995, p.13) pretende “fazer a descrição e a história de todas as línguas que puder abranger[...]as línguas-mães de cada família[...], delimitar-se e definir-se a si própria”. Neste sentido, o trabalho realizado visa principalmente, a informação aos leitores sobre a formação da língua portuguesa no Brasil, ressaltando as mudanças que ocorreram com ela e as implicações de tais mudanças para os falantes.

Diante de questionamentos que surgiram durante a atuação docente dos pesquisadores que tratam da gramática, dos usos da língua e seu estudo em sala de aula, percebeu-se a necessidade de buscar informações na literatura especializada. Para tanto, utilizou-se como metodologia uma revisão bibliográfica, em que foi dado prioridade aos fundamentos teóricos de Irandé Antunes, Evanildo Bechara, Magda Soares, Paul Teyssier, entre outros, buscou-se também apoio nos parâmetros curriculares de língua portuguesa para dar fundamentação ao trabalho. A motivação para o estudo surge no meio social e acadêmico, visto que servirá para elucidar eventuais dúvidas acerca do surgimento e gramática e ensino, linguística textual e aplicada e não historiografia da língua portuguesa bem como auxiliar aos atuais e aos futuros

professores sobre como inserir as novas regras da língua perante o novo acordo ortográfico em vigência obrigatória desde 2016.

Diante das expectativas mencionadas, procurou-se discorrer de maneira com que elas possam ser alcançadas. Os relatos tratam sobre o percurso da língua portuguesa, mais especificamente, a língua portuguesa no Brasil, abordando o seu contexto histórico e evolução ao longo do tempo. Para um melhor entendimento da pesquisa a mesma encontra-se dividida em dois tópicos. O primeiro tópico faz uma contextualização da língua portuguesa, quais os caminhos que a mesma percorreu até chegar à forma como se apresenta atualmente. Para situar e organizar melhor o conteúdo, este primeiro tópico é subdividido em duas subseções: primeiro foca-se no porquê de falarmos português no Brasil, já que outros países vizinhos não fazem uso da mesma língua, posteriormente, trazendo uma abordagem histórica dos acordos ortográficos pelos quais o português brasileiro atravessou.

O segundo tópico dará orientações de como tornar o ensino de língua portuguesa mais significativo para os falantes e ainda como inserir as novas regras no ensino da língua em sala de aula, tendo em vista a questão da transformação das práticas, métodos e conteúdos escolares como uma maneira de tornar relevante a aprendizagem. Pois segundo Libâneo (1994) “o processo de ensino se caracteriza pela combinação de atividades do professor e do aluno”. Dessa forma espera-se ser de alguma valia o presente artigo, de maneira a dar contribuições para os estudos dos que buscam a área de linguística para a sua formação e aperfeiçoamento.

CONTEXTO HISTÓRICO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Em razão das navegações portuguesas nos séculos XV e XVI, a língua portuguesa tornou-se um dos idiomas presentes na África, na América do Sul, na Ásia etc., sendo falada por mais de 250 milhões de pessoas. O surgimento da Língua Portuguesa está ligado ao processo de formação de formação das línguas derivadas do latim vulgar. No Lácio, região central da atual Itália, vivia uma comunidade que falava latim. Nessa região, posteriormente, fundou-se a cidade de Roma. Essa comunidade foi evoluindo e anexando novos territórios ao seu domínio. Os romanos chegaram a ter um grande império e, a cada conquista, impunham aos vencidos os seus costumes e a sua língua

Havia duas formas de expressar o latim, a primeira era o latim vulgar. Empregado apenas através da oralidade, era a língua usada o dia-a-dia pelo povo da região central da atual Itália e das províncias colonizadas: soldados, marinheiros, artífices, agricultores, barbeiros, escravos, colonos etc. Era esta modalidade do latim que os romanos impunham aos povos

vencidos. Os povos colonizados eram muito diversificados e falavam línguas distintas, por isso, em cada região, o latim vulgar sofreu alterações e misturou-se às demais línguas faladas pelos colonos. A segunda variedade era o latim clássico; era a língua formal, falada e escrita, utilizada pela igreja e como instrumento literário pelos poetas, prosadores, filósofos e retóricos da época.

No poema *Língua Portuguesa*, Olavo Bilac (1964, p. 147) emprega, através de soneto, uma exaltação à língua através de forte tom saudoso:

Última flor do Lácio, inculta e bela,/És, a um tempo, esplendor e sepultura:/Ouro nativo, que na ganga impura/A bruta mina entre os cascalhos vela.../Amo-te assim, desconhecida e obscura,/Tuba de alto clangor, lira singela,/Que tens o trom e o silvo da porcelana/ E o arrolho da saudade e da ternura!/Amo o teu viço agreste e o teu aroma/De virgens selvas e de oceano largo!/Amo-te, ó rude e doloroso idioma,/Em que da voz materna ouvi: “meu filho!”/E em que Camões chorou, no exílio amargo,/O gênio sem ventura e o amor sem brilho!

Nesse sentido, a formação e a própria evolução da língua portuguesa contam com elementos decisivos: o domínio e o poderio romano. Primeiramente, o latim se expande por toda a Itália, depois pela Córsega e Sardenha, plenas províncias do oeste do domínio colonial, pela Gália, pela Espanha, pelo norte e nordeste da Récia, pelo leste da Dácia.

Considerando as influências das diversas línguas faladas na região, antes do domínio romano, o latim passou por mudanças que originaram dialetos denominados de “românços” (do latim *romanice*, que significa “falar à maneira dos romanos”). Desse processo surgiu as línguas românicas ou neolatinas. No caso da Península Ibérica, território do qual Portugal e Espanha faziam parte surgiram o catalão, o castelhano e o galego-português, deste último resultou a língua portuguesa. (SILVA, 2020).

O galego-português, derivado do românico, era um falar geograficamente limitado a toda a faixa ocidental da Península Ibérica, correspondendo aos atuais territórios da Galícia e de Portugal. Em meados do século XIV evidenciaram-se os falares do Sul, notadamente da região de Lisboa. Assim, as diferenças entre o galego e o português começaram a se acentuar. (BASSO; GONÇALVES, 2014) A consolidação de autonomia política, seguida da dilatação do império luso consagrou o português como língua oficial da nação. Enquanto isso, o galego se estabeleceu como uma língua variante do espanhol, que ainda é falada na Galícia, situada na região norte da Espanha.

As grandes navegações, a partir do século XV d.C., ampliaram os domínios de Portugal e levaram a Língua Portuguesa a diversos continentes como comenta o professor Sérgio Nogueira em entrevista ao programa Globo Cidadania:

Hoje em dia, cerca de 250 milhões de pessoas falam o português. A língua de Camões é

falada em todos os continentes, e é a língua oficial de oito países: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe. Trata-se da quinta língua mais falada em todo o mundo, sendo o Brasil o maior deles, com mais de 190 milhões de pessoas. Não oficialmente, o português também é falado em Goa, na Índia (possessão portuguesa até o início dos anos 1960) e em Macau (território chinês administrado pelos portugueses até 1999). (NOGUEIRA, 2013, p. 1)

Diante do exposto, desde o século XVI, época da formação do Português moderno, o português falado em Portugal manteve-se mais impermeável às contribuições linguísticas externas. Enquanto o Brasil, em decorrência do processo de formação de sua nacionalidade, esteve mais aberto às contribuições linguísticas de outros povos.

UM BREVE HISTÓRICO DOS ACORDOS ORTOGRÁFICOS DA LÍNGUA PORTUGUESA

Desde o descobrimento do Brasil até meados do Séc. XVIII, o Brasil não falava exatamente português (período correspondente a 200 anos desde a chegada dos portugueses). Os jesuítas eram os encarregados de catequizar os índios e faziam isto usando as línguas indígenas, para depois ensinar a eles o português. (PRUDENTE, 2017). Com o tempo, esse misto da língua portuguesa com as locais deu origem ao que ficou conhecido historicamente como língua geral, uma mistura de português com línguas indígenas.

Um fato político mudou isto e deu força à língua portuguesa. Os jesuítas eram os responsáveis por quase toda a educação no Brasil e em Portugal. E eles conviviam bem com a língua geral e o português, tanto que esta situação se estendeu por mais de 200 anos. Entretanto, por volta de 1750, a Espanha se aproximou muito da ordem dos jesuítas. A coroa portuguesa não gostou disso, pois tinha receio de perder territórios, então um representante do rei no Brasil, o Marquês de Pombal, tomou medidas contra os jesuítas e os expulsaram do nosso país, na época, colônia de Portugal. E com essa decisão, foi proibido o uso da língua geral que era dominada apenas pelos jesuítas. (SILVA; SIQUEIRA, 2019).

A partir de 1757, quando a língua portuguesa foi decretada língua oficial da colônia, o ensino de português foi institucionalizado pelo Estado e seu uso era obrigatório em escolas, repartições públicas, igrejas, enfim, em todo o território. A partir daí, houve um enfraquecimento da língua geral que era basicamente uma língua oral. Com o passar do tempo houve a necessidade de buscar maneiras de tornar a Língua Portuguesa mais homogênea no tocante ao modo de escrita entre os países que fazem o uso dessa língua, foi a partir daí que começou a surgir os acordos ortográficos entre os países.

Outros países, como é o caso da Espanha, percebe-se uma variedade linguística, existe o espanhol oficial, de Madri, mas também o catalão na região de Barcelona, não fala-se de

sotaques, mas de línguas diferentes, com um léxico, grafia e pronúncias diferenciadas. Os países vizinhos ao Brasil como Paraguai, Peru ou Chile possuem uma grande parcela de sua população que fala línguas indígenas. (BARTOLOMÉ, 2006).

Diante disso, eis à questão: por que então falamos português? Um país que segundo o Instituto Brasileiro de Geografia Estatística – IBGE (2010) compreende a extensão de **8.515.692,272 km²**, uma área superior à de vários países europeus e sul-americanos juntos. Sabe-se que, no Brasil, algumas tribos indígenas mantêm vivos seus idiomas nativos. Todavia, impera a língua portuguesa no território nacional. Esse processo de formação da língua portuguesa, de acordo com Luchesi (2001), deu-se da seguinte forma:

A língua portuguesa tinha que lutar para se impor, em primeiro lugar, contra as variedades da língua franca de base tupi falada na costa brasileira, chamada *língua geral*. Por outro lado, a língua portuguesa era adquirida nas situações mais precárias pelos escravos, que muitas vezes preferiam se comunicar entre si usando uma língua franca africana. Sob essas ásperas condições, a língua portuguesa se foi disseminando entre a população pobre, de origem predominantemente indígena ou africana, nos três primeiros séculos da história do Brasil (LUCHESE, 2001, p. 102).

Desse modo, considerando a história da língua portuguesa e de como ela chegou até ao Brasil e se transformou no que conhecemos hoje, Ilari e Bassos (2007, p. 13) afirma que:

O Brasil é hoje o maior país de língua portuguesa do mundo, com uma população que, na virada do milênio, girava em torno de 170 milhões de habitantes. Mas o português, como todos sabem, não nasceu no Brasil; ele foi implantado no continente sul-americano por efeito da colonização portuguesa, que começa, oficialmente, com o descobrimento da terra de Vera Cruz por Pedro Álvares Cabral, em 22 de abril de 1500.

Por volta de 1500 a língua portuguesa possuía poucos registros de padronização em sua forma escrita. Esse fato ocorria porque as pessoas, no ato de escrever, desenvolviam, individualmente, um sistema de regras próprio que, na maioria dos casos, seguia o som estabelecido pela própria palavra. (SILVA, 2020). Em muitos casos, um mesmo vocábulo era escrito com ou sem “gu”, “qu” ou “y”. Esse fator torna complicada e dificultosa a leitura de documentos construídos naquela época.

No entanto, com o passar dos anos, mais precisamente com o surgimento da Renascença, os intelectuais lusitanos quiseram “enfeitar” a escrita da língua com o uso exagerado de classicismos que modificaram bruscamente o padrão com a adoção lexical do uso de “y”, “ph”, “th” e “rh”. Para exemplificar esses usos no novo período da história, tem-se vocábulos como *pharmacia*, *theatro*, *telegraphos*, entre outros. Enquanto isso, o português sofria outras intervenções à medida que se misturava com as línguas indígenas e africanas do Brasil Colonial. (SILVA, 2017).

Desse modo, era necessária uma certa padronização dos usos lexicais na modalidade escrita. Surge, então, as reformas ortográficas, cuja finalidade era a de oferecer sistematização das palavras nos países que tivesse a língua portuguesa. Essas mudanças ocorreram e contribuíram para que a língua portuguesa chegasse ao que conhecemos hoje. Ressalta-se, entretanto, que isso não ocorreu do dia para a noite, mas sim através de um longo processo de discussões e mudanças.

Em 1907, Medeiros e Albuquerque, membro da Academia Brasileira de Letras, propôs um modelo de grafia que simplificava os termos fonográficos, ou seja, a palavra seria escrita observando a sua pronúncia. Todavia, esse sistema não alcançou adeptos nem obteve êxito. (HENRIQUES, 2008). Adiante, os primeiros passos para a construção de um sistema ortográfico, baseado em fundamentos científicos, datam de 1885, elaboradas por Gonçalves Viana e Vasconcelos de Abreu, ambos eram foneticistas. As ideias do livro produzido por eles foram melhoradas e orientaram a primeira reforma oficial, realizada pelo governo, em 1911. Porém, os brasileiros não tiveram participação nas discussões que se sucederam e só em 1940 foram elaborados os vocabulários ortográficos das duas academias, o português em 1940 e o brasileiro em 1943.

Posteriormente, discordâncias tomaram o centro das discussões, visto que o acordo priorizada o atendimento das demandas ortográficas de Portugal, em detrimento das do Brasil, que decidiu então ficar com as bases de seu vocabulário de 1943. (QUEIROZ, 2014). Depois dessa discordância, em 1945, no governo de Gaspar Dutra, o Decreto – lei nº 8286 de 05 de fevereiro de 1945 regulamentou o acordo ortográfico com a separação dos dois sistemas oficiais, o do Brasil de 1943 e o de Portugal. Mesmo assim, os dois países buscavam a unificação ortográfica da Língua Portuguesa. Houve então, em 1971, o primeiro Simpósio Luso-Brasileiro sobre a Língua Portuguesa que tinha como objetivo solucionar algumas diferenças ortográficas: como o excesso do emprego do acento circunflexo (êle, dêle, nêle, côco, aquêle), os tremas dos hiatos átonos (vaídade, saúdade), entre outras questões. (SILVA, 2021).

Adiante, em maio de 1986, reúnem-se no Rio de Janeiro, na Academia Brasileira de Letras, os representantes das sete instituições que tem a Língua Portuguesa como língua oficial, e mais os representantes governamentais, dando início aos debates que resultaram nas bases do novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa. Entretanto, o texto sofreu várias emendas e correções que resultaram no documento pronto, apenas em 1990, pela Academia das Ciências de Lisboa, Academia Brasileira de Letras e as delegações dos outros países lusófonos. Se todos

os membros o assinassem, o novo acordo de 1990 previa sua entrada em 1994, no entanto apenas Brasil, Portugal e Cabo verde ratificaram o documento, deixando em pendência sua entrada em vigor. (SILVA, *et al.*, 2016).

Desde 1990 foram assinados vários protocolos para modificação do texto e para todas as assinaturas dos países que falam o português. Mas foi em 2008 que se estabeleceu o decreto nº 6583/08. Publicado em 29 de setembro de 2008, este decreto promulgou o Acordo Ortográfico no Brasil. A Nova Reforma Ortográfica entrou em vigor em 1º de janeiro de 2009, pondo em prática as regras do decreto para todos os países falantes da Língua Portuguesa. (STEIGENBERGER, 2017).

Os dados referentes ao novo acordo apontam para uma preocupação com o ensino-aprendizagem das normas gramaticais. Nesse sentido, vale lembrar que, segundo Irandé Antunes (2003):

(...) nenhuma regra gramatical tem garantida a sua validade incondicional. O valor de qualquer regra gramatical deriva de sua aplicabilidade, de sua funcionalidade na construção dos fatos sociais da comunicação verbal, aqui e agora. Por isso, tais regras são flexíveis são mutáveis, dependem de como as pessoas as consideram. Assim, essas regras vêm e vão. Alteram-se cada vez que os falantes descobrem alguma razão, mesmo inconsciente, para isso. (ANTUNES, 2003, p.89)

Considerando as alterações, pode-se constatar que com as novas regras, as mudanças ocorreram, primeiramente, no alfabeto: antes composto por 23 letras, passou a ter 26. As letras k, w e y voltaram a integrar o alfabeto oficial, visto que o acordo entende que não pode haver nomes próprios e abreviaturas com letras que não estejam no alfabeto oficial, é o caso de nomes próprios como Weskley, William etc. e abreviaturas como kg (quilograma) e km (quilômetro).

Desaparecem das palavras os dois pontos denominados “trema”, usados sobre a vogal “u” em algumas palavras. Assim, em “linguiça”, o trema some. Todavia, o som da palavra continua sendo o mesmo. A exceção fica preservada aos nomes próprios, tais como Hübner e Müller, que continuam sendo escritos como eram antes do acordo ortográfico. (BECHARA, 2009).

Os acentos diferenciais também desapareceram da escrita. Portanto, palavras como: pelo (por meio de, ou preposição + artigo), pêlo (de cachorro, ou substantivo) e pélo (flexão do verbo pelar) passam a ser escritos da mesma maneira, ou seja todos são grafados “pelo”. Com exceções para os verbos pôr e pode, pois, do contrário, seria difícil identificar, pelo contexto, se algumas frases estariam no presente ou no passado. Vê-se no exemplo: “O Brasil pode alcançar um grande grau de progresso”. Os acentos desapareceram nas palavras terminadas em êem (terceira pessoa do plural do presente do indicativo ou do subjuntivo de crer, ver, dar...) e

em oo (hiato). São os casos de crêem, vêem, dêem e de enjôo e vôo, que passaram a ser grafadas assim: creem, veem, deem, enjojo, voo. (ENGELMANN; PORRUA, 2016).

O acento agudo desapareceu da ortografia dos ditongos abertos éi e ói. Desta maneira, "assembléia" e "paranóia" passaram a ser assembleia e paranoia. No caso de "apóio", o leitor deve compreender o contexto em que a palavra está inserida. Na frase "Eu apoio a sua decisão.", lê-se "eu apoio", porém na frase "Tenho uma mesa de apoio em meu escritório" continua sendo escrito e lido da mesma forma que antes. Desapareceram os acentos no i e no u, depois de ditongos (união de duas vogais) em palavras com a penúltima sílaba tônica (que é pronunciada com mais força, classificada como paroxítona). É o caso da palavra "feiúra", como era escrita antes do acordo, hoje escrito feiura. (PRUDENTE, 2017).

Com relação ao uso do hífen, este deixa de existir na língua em apenas duas situações. Primeiramente, quando o segundo elemento começar com s ou r. Estas letras devem ser duplicadas. Assim, contra-regra passa a ser contrarregra, contra-senso passa a ser contrassenso. No entanto há uma exceção: se o prefixo terminar em r e a palavra seguinte também for iniciada por r, então o hífen permanece. Como vê-se no exemplo: aquela cola é super-resistente. O hífen também deixa de existir quando o primeiro elemento terminar com vogal e o segundo elemento começar também com vogal, sendo que estas sejam diferentes. Os exemplos a seguir eram assim escritos, auto-estradas e extra-escolar, hoje eles passaram a ser grafados assim: autoestradas e extraescolar.

Com o novo acordo ortográfico, em Portugal, as palavras que eram grafadas com o "c" e o "p" mudos, como "óptimo" e "acto". Passaram a ser grafadas como o Brasil já fazia. Palavras como "herva" e "húmido" também passaram a ser escritas como aqui: erva e úmido. (AGÊNCIA BRASIL, 2021).

Para Bechara (2008) a reforma ortográfica é necessária para defender a língua portuguesa. Trata-se do único idioma falado por um grupo majoritário no mundo a ter duas grafias diferentes. "É essencial que o português se apresente internacionalmente com uma única vestimenta gráfica. Para manter o prestígio e para que seja melhor ensinado e compreendido por todos". (FOLHA DE SÃO PAULO, 2009, p.1).

Com o intuito de ajudar os falantes e escritores de língua portuguesa no Brasil, a Academia Brasileira de Letras (ABL) lançou um aplicativo gratuito de consulta a ortografia chamado "Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (Volp)". Com o auxílio desta ferramenta é possível ter acesso através de smartphones e tablets aos quase 400 mil verbetes

que já seguem as novas regras previstas no Acordo Ortográfico. Mostra-se como sendo uma forma rápida de tirar dúvidas sobre como se escrevem as palavras de acordo com a ortografia oficial. Um dos recursos mais interessantes do aplicativo é o da digitação automática: ao começar a digitar uma palavra, automaticamente o aplicativo dará uma listagem de possíveis resultados na tela, possibilitando ao usuário, através dessa exibição, a escolha do vocábulo almejado antes mesmo de terminar a redação do termo. (LIMA, 2020).

Segundo o Ministério de Educação - MEC (2007), o novo acordo ortográfico visa facilitar o processo de intercâmbio cultural e científico entre os países que falam Português e ampliar a divulgação do idioma e da literatura portuguesa. Dentre os aspectos positivos apontados pela nova reforma ortográfica, destacam-se a redução dos custos de produção e adaptação de livros; a facilitação na aprendizagem da língua pelos estrangeiros e a simplificação de algumas regras ortográficas.

As regras do novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa entraram em vigor em 2009. No entanto os falantes do idioma teriam até dezembro de 2012 para se adaptarem à nova escrita, ficando obrigatório o seu uso a partir de janeiro de 2013. Entretanto, o governo brasileiro adiou a medida para alinhar o cronograma com o de outros países lusófonos e deu um prazo maior para a adaptação da população. Então, o novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa passou a valer a partir do dia 1º de janeiro de 2016. Com o acordo, cerca de 1,6% das palavras serão alteradas em Portugal. No Brasil, terá uma alteração no léxico de aproximadamente 0,5%. Perece-se, assim, que o acordo tem como principal objetivo unificar as regras do português escrito em todos os países que têm a língua portuguesa como idioma oficial. (LOURENÇO, 2016).

Por fim, é importante destacar que a proposta do acordo se refere à ortografia. Assim, restringe-se apenas à língua escrita, não afetando aspectos da língua falada. Além disso, é preciso compreender que esta reforma não eliminará todas as diferenças ortográficas existentes entre o português brasileiro e o europeu, visto que surge, com frequência, palavras decorrentes das variadas regiões brasileiras, tornando impossível uma equiparação do português do Brasil com o de outras regiões que também o usam como linguagem padrão.

COMO TORNAR MAIS SIGNIFICATIVO E ATRAENTE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O ensino de língua materna teve como finalidade, durante muito tempo, a mera codificação e decodificação da língua, já que esta língua era vista como um sistema que estava

a serviço da transmissão de pensamentos. Inúmeras mudanças e a formação de uma nova concepção de língua e de linguagem colocaram em cheque a concepção mais limitada da língua e fez surgir um questionamento, exposto na fala de Travaglia (1998), a saber: “para que se dá aulas de Português a falantes nativos de Português?”. O mesmo autor oferece quatro repostas a essa questão:

Desenvolver a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas mais diversas situações de comunicação; Levar o aluno a dominar a norma culta e a variedade escrita da língua; Levar o aluno ao conhecimento da instituição social que é a língua, ao conhecimento de como ela é constituída e de como ela funciona; Ensinar o aluno a pensar e a raciocinar (TRAVAGLIA, 1998, p. 17).

Para que os objetivos acima possam ser alcançados, faz-se necessário a constante reflexão sobre a formação e a prática do professor, esses são pontos aos quais atribuímos fundamental importância para a mudança na educação num contexto geral. Diante disso, é urgente que se busque um ensino que desenvolva uma postura crítica e reflexiva sobre o conhecimento, pensado como construção social e cultural, e não como um campo de ciência neutra, que são externos ao mundo do sujeito.

De acordo com Antunes (2003), “é imprescindível que os professores sejam capazes de impor um novo paradigma epistemológico reformulando, a todo o momento, saberes com vista a atingir uma práxis transformadora”. Nesse sentido, busca-se maneiras mais eficazes em que o ensino possa ser desenvolvido com vistas à significância, através do qual o estudante possa se reconhecer no seu mundo no momento em que os conteúdos são discutidos durante as aulas.

Sabe-se, porém, que todo ser humano tem seus pontos fortes e seus pontos fracos na aquisição do conhecimento. Alguns têm grande capacidade de ouvir, assimilando muitas informações simplesmente ouvindo. Outros têm mais facilidades com a questão visual, ou seja, aprendem melhor lendo. O que chama atenção é quando o sistema oferece ao aluno apenas uma forma de aprendizagem, e limitando, assim, as possibilidades de aprendizagem. Para que esse e outros problemas sejam sanados, ou pelo menos minimizados, é necessário que os professores, através dos sistemas de ensino, sejam levados à reflexões acerca das metodologias usadas no processo de ensino-aprendizagem. Para Libâneo (1994):

O processo de ensino se caracteriza pela combinação de atividades do professor e do aluno. Estes pelo estudo das matérias, sob a direção do professor, vão atingindo progressivamente o desenvolvimento de suas capacidades mentais. A direção eficaz desse processo depende do trabalho sistematizado do professor (LIBÂNEO, 1994, p.147).

Sabe-se que a aprendizagem não é um processo que acontece igualmente para todos. Para que ele aconteça, é necessário que haja habilidade e comprometimento para ensinar e que

o educador envolvido no processo conheça as funções da didática e a realidade do aluno. Esses fatores são fundamentais para que objetivos traçados sejam alcançados através da criação de situações favoráveis que possibilitem ao aprendiz o sucesso na aprendizagem.

Assim, deve-se considerar a adoção de métodos e conteúdos que visem tornar mais eficaz e relevante a aprendizagem. O ensino de língua portuguesa deve ter o objetivo de formar leitores e escritores proficientes nas mais diversas modalidades textuais. A escrita por gêneros deve ter espaço fundamental nas salas de aulas de língua portuguesa, tal como a gramática pura e simples (estudada via metalinguagem) deve ser substituída pela aprendizagem através de análises contextualizadas, sempre priorizando a produção e o estudo dos textos como espaços que potencializam a aprendizagem da língua materna.

COMO INSERIR O NOVO ACORDO ORTOGRÁFICO NA SALA DE AULA

Para adaptar as aulas e introduzir os alunos à nova ortografia, é necessário que o professor trace alguns objetivos em que quer chegar. À medida que forem incorporando as novas regras ao estudo e as inserido na produção de textos, outros aspectos referentes à língua surgirão durante os estudos. Alguns desses aspectos são: a compreensão pelos estudantes do processo histórico da evolução da língua; o estabelecimento da relação entre a língua e seu uso pelos falantes; a percepção da língua como um sistema interativo, em constante processo de evolução em consonância com o desenvolvimento da sociedade; o conhecimento dos países falantes de Língua Portuguesa; a compreensão da diferença entre Acordo Ortográfico e Reforma Ortográfica e das mudanças implantadas no sistema ortográfico brasileiro a partir do início de 2009 e as implicações da reforma ortográfica para os países participantes e, principalmente, para o Brasil; e, por fim, a utilização corretamente as regras de acentuação e grafia das palavra.

Para que as expectativas de aprendizagem acima mencionadas sejam de fato alcançadas, é preciso que o professor crie estratégias de ensino em que o aluno seja convidado a internalizar essas novas regras. Para aqueles que ainda serão alfabetizados, a dificuldade será menor, visto que o contato já se dará com as palavras provindas do acordo. Neste sentido, Vilarinho (2021, p.3) dá algumas dicas de atividades que podem ser feitas para assimilação gradual da nova ortografia, dentre elas estão:

Faça uma caixinha de dúvidas sobre o novo acordo e permita que os alunos escrevam à medida que quiserem. Então, a cada semana, leve as perguntas para casa, pesquise, responda e leia para a turma; Em outra aula, tire alguns minutos para comentar sobre as alterações ocorridas com o novo acordo. Pergunte o que os alunos acharam, o que melhorou ou o que não gostaram. Em relação a algum comentário negativo a respeito das mudanças, não questione, nem imponha sua opinião, pois isso impedirá que o

aluno veja o lado positivo desta lei; Aponte sempre o lado bom do novo acordo com comentários positivos, como: “veja como ficou mais fácil entender a acentuação”, “poderemos ler livros de autores portugueses”, “a união entre os países se fortalecerá”, “a economia entre os países que fala português ficará melhor”, etc.; Faça cartazes com a turma com as mudanças ortográficas que mais afetam o cotidiano dos estudantes e deixe-os fixados nas paredes da sala, com letras grandes e visíveis.

Preocupados com a questão do ensino-aprendizagem da gramática, os professores precisam ensinar aos alunos através da contextualização das regras, assim, os resultados acontecerão naturalmente por meio de práticas significativas, o que implica uma perspectiva de ensino que não force o aluno a decorar ou memorizar todas as regras gramaticais através de exercícios eventuais e repetitivos, mas que dê condições para que ele aprenda, pois o que aprende-se de forma decorativa, poderá ser esquecido facilmente. Nesse sentido, afirma-se que o hábito da leitura é de fundamental relevância para a aquisição desses novos conceitos, desse modo, a escrita se tornará mais fácil, já que os processos de leitura e escrita são complementares, ou seja, não podem ser vistos de forma indissociável.

CONCLUSÃO

Diante dos questionamentos supracitados acerca das origens da língua portuguesa, faz-se necessário reler os autores que fundamentam esse estudo, com o intuito de dimensionar melhor todo o avanço ocorrido desde o início até agora. Dessa maneira, será possível perceber o quanto já foi discutido e o quanto ainda há por realizar no que tange essa temática, levando em consideração a língua portuguesa falada no Brasil.

O debate sobre a evolução da língua portuguesa nos leva a repensar o aspecto social através do qual ela se desenvolve. Novas releituras do passado favorecem novas descobertas. Os objetivos deste estudo giraram em torno da ideia de informar os leitores acerca dos aspectos da evolução da língua, a construção do novo acordo ortográfico e discorrer, brevemente, sobre as práticas que envolvem o trabalho docente com a língua.

Sendo assim, esta pesquisa visa contribuir para que o leitor aprimore os conhecimentos acerca da língua portuguesa e reflita acerca da prática docente relacionada ao ensino-aprendizagem em salas de aulas de português. Assim, buscou-se analisar os avanços da língua, visto que ela não permanece estática no tempo e no espaço.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARAÚJO, Ana Paula. **História da língua portuguesa no Brasil**. Disponível em: <http://www.infoescola.com/portugues/> Acesso em: 13 de jun. 2021.

AGÊNCIA BRASIL. **Confira as principais regras do novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa**. 2021. Disponível em: <https://memoria.ebc.com.br/agenc-iabrasil/noticia/2009-01-01/confira-principais-regras-do-novo-acordo-ortografico-da-lingua-portuguesa>. Acesso em: 17 ago. 2021.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. São Paulo: Editora Nova Fronteira & Editora Lucerna, 2009.

BECHARA, Evanildo. **O que muda com o Novo Acordo Ortográfico?** São Paulo: Ed. Nova Fronteira, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1997.

BILAC, Olavo. **Poesias**. 23 Ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1964.

BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. As etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político. **Mana**, v. 12, n. 1, p. 39-68, 2006.

BASSO, Renato Migual; GONÇALVES, Rodrigo Tadeu. **História concisa da língua portuguesa**. Petrópolis – RJ, Editora Vozes Limitada, 2017.

ENGELMANN, Priscila do Carmo M.; PORRUA, Regiane PD. **Língua Portuguesa I**. Paraná: IFP, 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 39. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Senhor das letras**. 2009. Disponível em: <https://www.academia.org.br/noticias/senhor-das-letras>. Acesso em: 17 ago. 2021.

HENRIQUES, Claudio Cezar. **Atas da Academia Brasileira de Letras, presidência Machado de Assis (1896-1908)**. Rio de Janeiro: ABL: 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **IBGE apresenta nova área territorial brasileira: 8.515.767,049 km²**. 2010. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/14318-asi-ibge-apresenta-nova-area-territorial-brasileira-8515767049-km>. Acesso em: 16 ago. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez. 1990.

LIMA, Cleane. **Novo acordo ortográfico da língua portuguesa**. 2020. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/lingua-portuguesa/novo-acordo-ortografico-da-lingua-portuguesa>. Acesso em: 17 ago. 2021.

LOURENÇO, Luana. **Então, o novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa passou a valer a partir do dia 1º de janeiro de 2016. Com o acordo cerca de 1,6% das palavras serão alteradas em Portugal**. 2016. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2016-01/novo-acordo-ortografico-e-obrigatorio>

partir-de-hoje Acesso em: 17 ago. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Acordo unificará língua portuguesa.** 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/8901-sp-1518415448>. Acesso em: 17 ago. 2021.

NOGUEIRA, Sérgio. Sérgio Nogueira comenta o Dia Internacional da Língua Portuguesa. [Entrevista cedida a] **Globo Cidadania.** Disponível em: <http://redeglobo.globo.com/globocidadania/noticia/2013/06/sergio-nogueira-comenta-o-dia-internacional-da-lingua-portuguesa.html> Acesso em: 23 mar. 2021.

PRUDENTE, Gabriel de Cassio pinheiro. **ENTRE ÍNDIOS E VERBETES: a política linguística na Amazônia portuguesa e a produção de dicionários em Língua Geral por jesuítas centro-europeus (1720-1759).** 2017. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Pará, Belém – Pará, 2017.

QUEIROZ, Guilherme Maulaz Pinto. **Motivações Políticas e Econômicas do Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa e Dificuldades para sua Efetiva Implementação.** 2021. Disponível em: https://www.pedagogia.com.br/artigos/-motivacoes_politicas/. Acesso em: 16 ago. 2021.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. **Revista de Educação/AEC**, n.101, ano 25, p. 9-19, out./dez., 1996.

SILVA, Kesley Mariano. Aspectos da história e do ensino da língua portuguesa no Brasil. **EDUCAÇÃO E CULTURA EM DEBATE**, v. 6, n. 2, p. 211-220, 2020.

SILVA, Alessandra Pires; SIQUEIRA, Claitonei Santos. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: Tentativas de estruturação e organização escolar no período imperial. **Educação e cultura em debate**, v. 5, n. 1, p. 39-53, 2019.

SILVA, Jane Keli Almeida da S. **Vocabulário gramatical quinhentista:** para uma análise contrastiva da metalinguagem em Fernão de oliveira e João de Barros. 2017. Dissertação (Mestrado Língua e Cultura) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

SILVA, Gernia. **O novo acordo ortográfico da língua portuguesa educação: A Língua Portuguesa figura entre os idiomas mais falados no mundo, interligando-nos a vários povos e, simultaneamente, separando-nos conforme alguns aspectos históricos e culturais de cada povo.** 2021. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/onovo-acordo-ortografico-lingua-portuguesa.htm> Acesso em: 16 ago. 2021.

SILVA, Nilce *et al.* Notícia (s) do acordo ortográfico da língua portuguesa. Três olhares lusófonos: Brasil, Moçambique e Portugal. **Millenium-Journal of Education, Technologies, and Health**, n. 34, p. 7-35, 2016.

STEIGENBERGER, Fabiana Fernanda. O Espaço de Enunciação do Acordo Ortográfico de 1990: Um Recorte. **Línguas & Letras**, v. 18, n. 41, p. 10-5935/1981-4755.20170028, 2017.

TEYSSIER, Paul. **História da Língua Portuguesa.** São Paulo: Martins Editora. 2007.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de**



gramática no1º e 2º. graus. São Paulo: Cortez,1996.

VILARINHO, Sabrina. **Como ensinar o acordo ortográfico.** Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/o-acordo-ortografico-sala-aula.htm>. Acesso em: 25 de jun. 2021.

CAPÍTULO 22

EXPERIÊNCIAS CORPORAIS DO MOVIMENTO: DISCUSSÕES INICIAIS SOBRE A CRIANÇA E O TRANSTORNO MOTOR

Renan dos Santos Rodrigues
Lúcio Fernandes Ferreira

RESUMO

Este texto visa discutir sobre as questões que envolvem as experiências corporais como contribuintes para o desenvolvimento motor de criança com transtorno motor. Introduzindo para a discussão do conteúdo, os conceitos de transtorno do desenvolvimento da coordenação; Educação Inclusiva; e Inclusão Social, alicerçados por documentos como a Declaração de Salamanca e experiências corporais. Dessa maneira, esperamos contribuir na divulgação e reflexão do tema em questão.

PALAVRAS-CHAVES: Transtornos da Habilidade Motora, Vivências Corporais, Educação Inclusiva, Políticas Públicas, Amazônia.

TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO

No processo de desenvolvimento humano, a fase infantil é responsável pela aquisição de vasto repertório de habilidades motoras necessárias ao atendimento das diferentes demandas surgidas nos ambientes escolar, doméstico e de lazer. Esse repertório deve conter habilidades locomotoras, de estabilização, e manipulativas que servirão de base para todo o desenvolvimento (FERRARI et al., 2015). Quando o indivíduo não consegue responder, de forma satisfatória, a essas demandas, pode ser que estejamos frente a um caso de transtorno motor.

Historicamente, a taxonomia de transtorno motor apresenta uma vasta lista de termos, dos quais destacamos a “disfunção cerebral mínima”, “síndrome da criança desajeitada”, “agnosia”, “dispraxia do desenvolvimento” e “somatodispraxia” (MISSIUNA, 2011). Contudo, foi a partir de 1995, que a *American Psychiatric Association* (APA) passou a considerar o nome de Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC) ou seu homônimo na língua inglesa *Developmental Coordination Disorder* (DCD), pensando em futuros diagnósticos, para que houvesse um olhar maior a este público, visando um tratamento específico e benéfico.

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM V – (APA, 2013), o termo TDC se aplica aos casos em que, na ausência de outros distúrbios físicos/neurológicos conhecidos, observemos prejuízo acentuado do desenvolvimento da coordenação motora, com desempenho significativamente abaixo do esperado para a idade

cronológica e nível cognitivo da criança, tanto nas atividades da vida diária (AVD) quanto nas da vida escolar (AVE) que necessitam de coordenação motora. Ressaltamos que, as primeiras manifestações do TDC são percebidas por familiares e ou professores, quando a criança se vê diante de tarefas a serem executadas no parquinho, na escrita, no vestir-se, e na educação física (MISSIÚNA, 2011).

De acordo com a literatura, a incidência do TDC, em crianças com idade escolar, está em 5% (APA, 2013), tendendo a ocorrer mais frequentemente em meninos. Outros transtornos desenvolvimentais podem coocorrer, como por exemplo, o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH); dificuldades na leitura e na escrita (KIRBY; SUGDEN, 2007; ALLOWAY, 2007; CHENG *et al.*, 2011; PULZI; RODRIGUES, 2015); e na linguagem (DEWEY *et al.*, 2002). Essas últimas são observadas com mais facilidade e podem impactar negativamente no desenvolvimento e seguir para a vida adulta do indivíduo, comprometendo os aspectos emocionais, sociais e da saúde (CAIRNEY *et al.*, 2005; ALLOWAY, 2007; FLIERS *et al.*, 2008).

A criança com TDC pode também, apresentar dificuldade em internalizar os movimentos corretos, pois não consegue automatizar o movimento (OKUDA, 2015). Isso se dá em função de problemas com adaptação sensório-motora e sequencialização da aprendizagem, fatores que exigem a coordenação entre os aspectos motores e cognitivos do indivíduo, e afetam os processos de flexibilidade, formação de conceitos e resoluções de problemas (déficit compreensivo), memória de trabalho, organização e planejamento, apresentando também:

[...] alterações em integração viso-motora, estruturação viso-espacial, construção viso-espacial e atenção viso-espacial, o que compromete a realização de atividades motoras que necessitam das informações visuais [...], atraso no desenvolvimento motor; dificuldades em destreza manual; equilíbrio; postura; atividades com bola; escrita manual; esquema corporal e/ou controle do corpo; organização espacial e temporal (OKUDA, 2015, p. 23).

Em diversos casos, determinadas atividades acabam solicitando um esforço significativo para sua execução e corroborando em um grande desafio para crianças, pois os déficits, mencionados anteriormente, afetam significativamente o desempenho em tarefas diárias e escolares. Nessa perspectiva, durante seu processo de desenvolvimento, recomendamos que muitas atividades, vinculadas as diversas disciplinas possam incorporar recursos e metodologias, bem como experiências corporais educativas, estas devendo ser incorporadas nos currículos desde a educação infantil, atendendo assim, às necessidades desses alunos, os quais merecem uma maior visibilidade em se tratar de Educação e Assistência social.

EXPERIÊNCIAS CORPORAIS COMO CONTRIBUINTES PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES MOTORAS

Reconhecidamente, tem-se como base a Educação Infantil (EI), sendo a primeira etapa das vivências das crianças no ambiente escolar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.494/96 (LDBEN), elenca em seu “Artigo 29, que a EI [...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Esse entendimento de educação visa contribuir para o pleno progresso da criança, sob as diversas formas e aportes que se façam necessários para que isso ocorra. É de extrema importância, o conhecimento de que nesse momento de suas vidas, elas experimentem e vivenciem o mundo ao seu redor, incorporem novos saberes, exteriorizem os seus desejos manifestados por meio da curiosidade.

As recomendações, conforme documentos oficiais, são de que essas ações educativas sejam planejadas, organizadas, avaliadas e registradas, de maneira a considerar os alunos na sua integralidade. De acordo com as Diretrizes curriculares da Educação Infantil (DCNEI, 2009), em um de seus eixos norteadores, propõe que a EI deve garantir interações e brincadeiras que “Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança” (BRASIL, 2009, p. 25). Proporcionando experiências às crianças desde o início da sua vida escolar, o conhecimento e as vivências nos espaços de interações, que lhe permitam desenvolver habilidades motoras fundamentais que contribuirão para seu movimento, a linguagem, o pensamento, a emoção e a sociabilidade, dando significado as suas ações e experiências corporais (BUSS-SIMÃO, 2016).

Por experiência podemos assumir como sendo “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (BONDÍA, 2002, p. 21). Nesse sentido, o autor enuncia a necessidade do viver que faça sentido no dia a dia na vida da criança, no tocante das suas carências em diversos fatores, que tomem proveito real do que é realizado dentro do espaço escolar, transformando esse ser. E essa experiência não acontece sozinha, ela requer uma relação do indivíduo com o meio social, cultural, entre outros, onde haverá uma relação de mediação entre seus participantes, na “elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece”. Diante disso:

A experiência vivida valendo-se do aprendizado crítico dos seus sentidos fornece significados para um chamamento à autonomia das pessoas e este é um aspecto que não pode ser negligenciado. Tudo isto é promissor para construir estruturas vivenciais que estabeleçam conhecimento para promover emancipação (GUIMARÃES, 2002, p. 102).

Por conseguinte, as experiências promovem transformações nas habilidades estruturantes corporais a partir das ações vivenciadas, expressadas da maneira a qual foi possível absorver diante das suas percepções, e, após um suporte advindo da base educacional, o aprendizado de movimentos, que culminará no progresso de competências, permitirá o progresso do aluno. Por outro lado, a negligência ou ausência de ação competente nas fases iniciais do desenvolvimento, provocará a urgência de que, nas fases posteriores, ocorram ajustes, compensações ou mudanças para a recuperação e manutenção do curso desenvolvimental (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013).

Além disso, cabe ressaltar, que é indissociável falar sobre experiências corporais, sem falar do corpo. Nas palavras de Merleau-Ponty (1999) “A experiência revela sob o espaço objetivo, no qual finalmente o corpo toma lugar, uma espacialidade primordial da qual a primeira é apenas o invólucro e que se confunde com o próprio ser do corpo”. E dentro dos seus aspectos visuais, táteis e motores, o corpo, não se assume no espaço, de acordo com o autor, “ele é no espaço”, pois o indivíduo além de se perceber, ele vive, possui em sua consciência espacial (consciência perceptível sobre o próprio corpo) a própria existência no espaço vivido e percebido, onde move-se de acordo com as necessidades decorrentes dos fatores que exijam deslocamentos.

Historicamente, o corpo, de acordo com Guimarães (2002), “foi concebido como herança da natureza, biológica, cultural, social e histórica”, sendo relacionados entre eles, e considerando-os recíprocos em suas crenças, porém, cada um deles contribui de uma forma diferente para a formação do ser. Dentre esses elementos, a criança vive os movimentos, em função das manifestações exigidas nos espaços em que se encontram, tornando-se um fator determinante para o educar do corpo, e:

Todos esses movimentos estão à nossa disposição a partir de sua significação comum. É por isso que, nas primeiras tentativas de apreensão, as crianças não olham sua mão, mas o objeto: os diferentes segmentos do corpo só são conhecidos em seu valor funcional e sua coordenação não é apreendida (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 206).

Assim, concebido mediante os contextos sociais e culturais, o corpo se assume como condutor significativo, por quais as demonstrações das relações interpessoais e intrapessoais com o mundo em que vive, absorve posições e elenca tarefas em “[...] atividades perceptivas, mas também a expressão dos sentimentos, cerimoniais e ritos de interação, conjunto de gestos

e mímicas, produção da aparência, jogos sutis da sedução, técnicas do corpo, exercícios físicos, relação com a dor, com o sofrimento, etc” (LE BRETON, 2006, p. 07), ao passo que todos possuem gestos e significados restritos a cada situação vivenciada, tornando-se uma maneira de perceber e sentir o próprio corpo.

E essas experiências corporais, quando instruídas, organizadas, selecionadas e trabalhadas, tornam-se processuais no desenvolvimento das crianças, sob suportes teóricos e técnicos. Os gestos, por sua vez, acabam sendo uma observação ao mesmo tempo em que é o sujeito da ação, se percebe e busca dentro de novos gestos, os significados estabelecidos à frente da comunidade onde está a movimentar-se (GUIMARÃES, 2002). Em uma perspectiva educativa, ressaltamos a primordialidade de se propor práticas escolares que permitam essa ampliação das habilidades do ponto de vista sensórias e corporais, pois desta maneira, a criança criará sua individualidade pessoal e social, se relacionando com o mundo em que vive e com o outro.

Sob o mesmo ponto de vista, em proporcionar novas experiências corporais aos alunos, Buss-Simão (2016) faz uma crítica e evidencia que há uma maneira deturpada na forma em que são apresentadas essas temáticas aos alunos, passando uma visão tradicional, limitando-se a uma sala fechada, conteúdos generalistas e decorativos, onde todas as experiências absorvidas dentro e fora do ambiente escolar (aprendizados sobre os movimentos, dramatizações, as brincadeiras, as linguagens e histórias), tornam-se fatores constituintes do imaginário da criança que podem ser conduzidos para uma projeção maior, visando o progresso do corpo estudantil.

Ao reconhecerem o corpo e os movimentos, os saberes podem ser apanhados como uma contribuição para o desenvolvimento das atividades didáticas, envolvendo experimentos dos sentidos, testes de coordenação voltados à consciência direcional, temporal, espacial, visuomotores, ritmos, entre outros. Gallahue, Ozmun e Goodway (2013) nos diz que, “quando crianças pré-escolares atrasadas no aspecto motor recebem instruções sobre habilidades motoras bem elaboradas, elas conseguem remediar os atrasos nas HMF (Habilidade Motoras Fundamentais)”. As HMF não são dependentes de idade e são as bases para o desenvolvimento de habilidades esportivas, específicas e atividades da vida escolar e diária da criança, como: saltar, correr, pular, arremessar, pegar, jogar etc. Isso indica que, é na infância que a criança deve viver e experimentar os recursos oferecidos, que promovam intervenções para o desenvolvimento das HMF, que percorrerão durante toda sua vida, movimentos estes que serão aprendidos, refinados e alterados por diversos fatores, sejam eles culturais, sociais,

econômicos e outros.

A princípio, a execução destes movimentos (apropriados), baseados em uma educação motora, será o caminho condutor para que haja o desenvolvimento pleno e integral, tornando o indivíduo capaz de organizar corporalmente e mentalmente as suas percepções e sucessões, ao que é recebido no campo das sensações. Essas podem ser interpretadas como “a maneira pela qual sou afetado e a experiência de um estado de mim mesmo”, criando assim, uma autonomia corporal (MERLEAU-PONTY, 1999), pois:

O organismo, sistema autônomo, só pode ser desenvolvido de maneira equilibrada por meio de uma interação ativa com o seu meio ambiente; a autonomia do pensamento passa pela autonomia motora e, separado de suas raízes corporais, o pensamento corre o risco de ser totalizado (DE MARCO, 2004, p. 19).

As maneiras como as crianças percebem e sentem o seu corpo é resultado das vivências de relações socioculturais estabelecidas nas comunidades onde vivem, pois, essa autonomia e educação motora, em virtude dos cuidados do dia a dia, como a higiene do cabelo; dos vestuários; do corpo; nas limpeza e preparo de alimentos; sua organização dentro da sala de aula, refletirá naturalmente no sentido comunicacional e relacional dentro dos ambientes, lembrando que cada um expressará os movimentos a sua forma (BUSS-SIMÃO, 2016).

A constituição do *o eu, o outro e o nós* se dá também nas particularidades da educação corporal das crianças, ligadas às tradições impostas, aos modos como nos referimos ao corpo, os modos de treinamento, as “maneiras” e os “jeitos” de falar, alimentar, trocar, assear, brincar, dormir, etc (p. 198).

Essas experiências permitem que a criança conheça seu corpo, e ao estabelecer esses cuidados, ela assume hábitos sociais, que possuem características e significados incorporados de ideologias que constituem não somente o progresso em educação corporal motora, mas também na sua identidade pessoal e social. Pois essa experiência, será o modo como a criança responde ao que lhe acontece ao longo de sua vida, possibilitando reflexões sobre o que lhe transcorre, com suas características essenciais dando sentido sobre suas ações (BONDÍA, 2002).

Ao promover essas possibilidades, precisamos refletir sobre “as práticas sociais, as ideologias e as atitudes que combinam a desigualdade e a exclusão, a pertença subordinada e a rejeição e o interdito. Um sistema de desigualdade pode estar, no limite, acoplado a um sistema de exclusão” (BOAVENTURA, 1999, p. 04). Dentro do sistema, as diferentes abordagens, quando não executadas com um viés de educação igualitária e diretos a todos, abre um campo de diferentes graus, gerando a exclusão, além disso, visa consistir que a igualdade e inclusão social sejam o reflexo não somente de suas propostas, mas de suas ações dentro dos ambientes

escolares, a educação e respeito as diferenças.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO EM DEFESA DOS DIREITOS

No Brasil, este tema começou a ser debatido a partir da Constituição da República Federativa de 1988, onde houve um número crescente de estudos voltados a essa temática, reforçado e respaldado consistentemente após a Declaração Mundial de Educação Para Todos (UNESCO, 1990), a elaboração do Plano Decenal de Educação Para Todos (1993), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a LDBEN nº 9.394/96.

A Declaração de Salamanca (1994), que defende a “Educação para todos”, foi um marco histórico determinante para a movimentação e organização do refletir a inclusão social, ajudando a consolidar a educação na perspectiva inclusiva. A partir dos seus pressupostos, vários documentos foram fomentados, fortalecendo a defesa de escolas inclusivas, conceituando-se como:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (p. 03).

Criada com princípio de que todas as crianças tivessem oportunidades de aprenderem juntas, sendo estas, algumas das implicações que ampliou o conceito de necessidades educacionais especiais, incluindo crianças que não estivessem usufruindo dos benefícios escolares, por quaisquer motivos vigentes. Reconhecendo e respondendo as diversidades encontradas no âmbito escolar, de acordo com as necessidades de cada aluno, acomodando-os e assegurando uma educação igualitária e de qualidade por meio dos currículos, metodologias e recursos fundamentais. Recorremos a Sassaki (1997) que nos traz informações substanciais de uma Inclusão Social (IS) para todos:

Conceitua-se a Inclusão Social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas e a sociedade buscam, em parcerias, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos (p. 03).

Esperamos da IS ou da Escola Inclusiva, uma educação que esteja alicerçada em princípios que prezem pelo preparo de seu ambiente estrutural, pelos trabalhos metodológicos e pelo professorado especializado para atender a esse público, visando considerar todos como iguais e respeitando as suas limitações, sejam elas físicas ou mentais (independentemente de suas origens), promovendo trabalhos que ressaltem os seus talentos e busquem essa prática de

inclusão para todos. Diante disso, surge a necessidade do planejamento de questões pedagógicas metodológicas, bem como a formação continuada dos professores pensada e reforçada via LDBEN 9.394/96, sobre a necessidade de professores com formações em que estejam aptos para trabalhar a inclusão com diversas deficiências nas classes regulares.

E para que o trabalho seja realizado de forma efetiva e prazerosa por alunos e professores, algumas competências se fazem necessárias, elencadas no artigo 18. Inciso 1º da Resolução nº. 02/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Estando aptos os professores que comprovassem a formação da área exigida para o atendimento ao público da Educação Especial e, que nessa formação, as competências e valores pudessem se fazer:

- I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
- II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
- III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
- IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (CONCELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 05).

Nessa perspectiva, esperamos que o processo formativo, inicial e continuado, seja a mola propulsora para discussões, reflexões e elaborações de políticas públicas voltadas à Educação, como forma de promover maior flexibilidade ao professor no ambiente escolar, amparados por suporte técnicos e teóricos, desenvolvendo trabalhos mais eficazes diante dos alunos da Educação Especial, para que todos os alunos sejam acolhidos com respeito e dignidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o processo de desenvolvimento e aprendizagem das HMF, as quais possuem funções e papéis de excelência na fase de crescimento da criança e nos ambientes por ela vivenciados, torna-se necessário observar, acompanhar e auxiliá-las para que possam apresentar um curso desenvolvimental que permita a ela, responder às diferentes demandas ambientais. No caso de crianças com TDC essas ações mostram-se cruciais para possibilitar a recuperação e a minimização das consequências negativas ao seu desenvolvimento. E, quanto mais precoce forem a observação, o acompanhamento e as medidas auxiliares, maiores serão as chances de melhorias. Nesse caso, ressaltamos a função da EI no processo de desenvolvimento da criança.

Acreditamos que a EI, se justificará se permitir à criança experienciar seu corpo e seu mundo vivido, de maneira que tudo o que é proporcionado, seja vivenciado e sentido sob um

olhar significativo, de modo que sinta e relacione suas práticas nos contextos reais de suas vidas. Podendo se expressar, interagir, externar seus desejos e curiosidades, elementos fundamentais que contribuirão para um amadurecimento, enfatizando suas potencialidades, ampliando e diversificando os seus conhecimentos, mas, principalmente, reforçando a inclusão de todos.

Destacamos também, a urgência de que políticas públicas possam refletir a inclusão, sob uma perspectiva metodológica, organizacional do espaço, tempos e materiais, discutindo quais as vertentes de interação, execução, aplicação e avaliação, que são expressas diante do que é disponibilizado, fazendo com que seus registros sejam essenciais para o discorrer de um planejamento contínuo e bem elaborado, abarcando toda a comunidade escolar, garantindo e respeitando o direito as diferenças, sejam elas nas relações corporais, sociais ou culturais.

AGRADECIMENTOS

Nossos agradecimentos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM); a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES); e ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, pelo apoio recebido. Este estudo teve seu resumo expandido publicado nos anais de evento no V Congresso Nacional de Educação (V CONEDU), intitulado “Experiências Corporais e Educação Motora: Indicadores para o Desempenho Motor de Crianças com provável Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação” no ano de 2018.

REFERENCIAL TEÓRICO

ALLOWAY, T. P. Working memory, reading, and mathematical skills in children with developmental coordination disorder. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 96, n. 1, p. 20–36, 2007.

APA, American Psychiatric Association. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V)**. porto alegre: artes médicas. 5a ed. 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 292 p., 1988.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Parecer CEB nº. 22/98. **Resolução CEB n. 01, 7 de abril de 1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE/CEB, 1999.

BRASIL. **Diretrizes curriculares da Educação Infantil - DCNEI**. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf . Acesso em: 15 de

ago. de 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 3ª versão revista. Brasília, MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> . Acesso em: 13 ago. 2021.

BOAVENTURA, de Souza Santos. A construção Multicultural da igualdade e da diferença. **Revista Brasileira de Educação**. Oficina do CES n°. 135. 1999.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19. 2002.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento nos campos de experiências da base nacional comum curricular para educação infantil. Maceió, **Debates em Educação**. v. 08, n. 16, Jul./Dez. 2016.

CAIRNEY, J; HAY, J. A.; FAUGHT, B. E.; WADE, T. J.; CORNA, L.; FLOURIS, A. Developmental coordination disorder, generalized self-efficacy toward physical activity and participation in organized free play activities. **Journal Pediatrics**, 147, p. 515-520, 2005.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Estabelece as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 14 de set. de 2001. p. 39-40.

CHENG, H. C; CHEN, J. Y.; TSAI, C. L.; SHEN, M. L. Reading and writing performances of children 7-8 years of age with developmental coordination disorder in Taiwan. **Research in Developmental Disabilities**, v. 32, n. 6, p. 2589–2594, 2011.

DE MARCO, Ademir (org). **Pensando a educação motora**. São Paulo: papirus, 2004.

DEWEY, D.; KAPLAN, B. J.; CRAWFORD, S. G.; WILSON, B. N. Developmental coordination disorder: Associated problems in attention, learning, and psychosocial adjustment. **Human Movement Science**, 21, 905-918, 2002.

FERRARI, E. P.; BELTRAME, T. S.; CARDOSO, F. L. CAPISTRANO, R. Transtorno do desenvolvimento da coordenação e nível de atividade física em crianças: revisão sistemática da literatura. **Caderno de Terapia Ocupacional**. UFSCar, São Carlos. v. 23, n. 3, p. 633-646, 2015.

FLIERS, E.; ROMMELSE, N.; VERMEULEN, S. H. H. M.; ALTINK, M.; BUSCHGENS, C. J. M.; FARAONE, S. V.; SERGEANT, J. A.; FRANKE, B.; BUITELAAR, J. K. Motor coordination problems in children and adolescents with ADHD rated by parents and teachers: Effects of age and gender. **Journal of Neural Transmission**, v. 115, n. 2, p. 211–220, 2008.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C.; GOODWAY, J. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. Porto Alegre: AMGH, 2013, 487p.

GUIMARÃES, Samuel Macêdo. **Educação física, vivência e experiência corporal**. 2002. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Pós-Graduação em Educação Física na Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis Estado de Santa Catarina, 2002.

KIRBY, A.; SUGDEN, D. A. Children with developmental coordination disorders. **Journal of the Royal Society of Medicine**. v. 100, p. 182-186, 2007.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Petrópolis - RJ: Vozes. 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MISSIUNA, Cheryl Lisa Rivard. Crianças com Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação: Em Casa, na Sala de Aula e na Comunidade - Tradução: Livia C. Magalhães, **CanChild Centre for Childhood Disability Research, McMaster University**. Ph.D. 2011.

OKUDA, Paola Matiko Martins. **Intervenção e identificação precoce do Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação em escolares no início da alfabetização**. 2015. 132f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015.

PULZI, W.; RODRIGUES, G. M. Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação: uma revisão de literatura. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 3, p. 433-444, 2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 3ª edição. Rio de Janeiro: wva, 1999, 174p.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação Para Todos – Conferência de Jomtien**. 1990. Disponível: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> . Acesso em: 05 de mai. de 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**, Espanha. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acessado em 19 de ago. de 2021.

CAPÍTULO 23

A TECNOLOGIA DIGITAL E A SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA: UMA BREVE REFLEXÃO PERANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Marcos Vitor Costa Castelhanos
Maria das Neves Severo de Lira
Kariane Camargo de Oliveira
Karina Estefâni Alexandrino
Gerlane Costa dos Santos

RESUMO

A educação brasileira apresenta problemáticas constitutivas e econômicas em frente de sua formação histórica, influenciando sobre diversos pontos das construções civis e democráticas no contexto contemporâneo, fazendo-nos refletir sobre os novos caminhos do ensino nacional diante dos tempos pandêmicos. Tendo em mente a significância das necessidades restritivas previstas pelos órgãos públicos, deve-se pensar e repensar as melhores metodologias pedagógicas em face das possibilidades do ensino-aprendizagem, revelando a importância das contingências tecnológicas em tal contexto. A partir do novo cenário instaurado pela pandemia, as principais pesquisas apontam a importância de uma educação pautada na formação continuada de qualidade, englobando a equidade na difusão do conhecimento, levando sempre em consideração a flexibilização dos contextos de aprendizagem diante das dificuldades individuais e ambientais do alunato. Desse modo, o modelo tradicional de ensino deverá elaborar formas de atingir a multimodalidade em frente de um modelo educativo-democrático, revelando que o “novo normal” da educação engloba novas possibilidades metodológicas. Portanto, para compreender melhor a relação entre o âmbito tecnológico e a educação, deve-se compreender como tais tecnologias podem ser aplicadas de maneira funcional na democratização do ensino-aprendizagem em períodos de COVID-19. Demonstrando que o desenvolvimento informatizado também pode ser um grande aliado do desenrolar expresso entre o ensinar e o aprender, promovendo resultados positivos no panorama didático sustentado na relação professor-aluno-família.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Democrática. Tecnologia Digital. Pandemia.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira apresenta problemáticas constitutivas e econômicas em frente de sua formação histórica, influenciando sobre diversos pontos das construções civis e democráticas no contexto contemporâneo, fazendo-nos refletir sobre os novos caminhos do ensino nacional diante dos tempos pandêmicos. Tendo em mente a significância das necessidades restritivas previstas pelos órgãos públicos, deve-se pensar e repensar as melhores metodologias pedagógicas em face das possibilidades do ensino-aprendizagem, revelando a importância das contingências tecnológicas em tal contexto (CORREIA, 2020).

A partir do novo cenário instaurado pela pandemia, as principais pesquisas apontam a

importância de uma educação pautada na formação continuada de qualidade, englobando a equidade na difusão do conhecimento, levando sempre em consideração a flexibilização dos contextos de aprendizagem diante das dificuldades individuais e ambientais do alunato. Desse modo, o modelo tradicional de ensino deverá elaborar formas de atingir a multimodalidade em frente de um modelo educativo-democrático, revelando que o “novo normal” da educação engloba novas possibilidades metodológicas. (CORREIA, 2020).

Para tal estudo, objetivaram-se artigos impressos, capítulos de livro e livros pautados nas temáticas educativas, fomentando uma perspectiva crítica e fundamentada sobre as novas concepções dos aparatos pedagógicos. Além disso, explanaram-se trabalhos publicados nas plataformas digitais do Google Acadêmico, Scielo e PePSIC.

Portanto, para compreender melhor a relação entre o âmbito tecnológico e a educação, deve-se compreender como tais tecnologias podem ser aplicadas de maneira funcional na democratização do ensino-aprendizagem em períodos de COVID-19. Demonstrando que o desenvolvimento informatizado também pode ser um grande aliado do desenrolar expresso entre o ensinar e o aprender, promovendo resultados positivos no panorama didático sustentado na relação professor-aluno-família.

A educação é considerada uma construção civilizatória pautada na especialização de seus membros em face das transformações socioculturais, uma vez que o corpo educativo vai ganhando novas roupagens a partir das mudanças históricas contextuais (ANTUNES, 2008; BRANDÃO, 2017;). Isto é, as necessidades adaptativas dos seres humanos diante das contingências relacionais e ambientes influenciaram nas formas de esquematização dos saberes teórico-práticos na vivência cotidiana, trazendo à tona a importância do desenvolvimento técnico ante da atuação em sociedade (CAMPOS, 1993; RIBEIRO, 2006;).

Alguns autores, a exemplo de Freire (1992; 1996; 2001; 2014;) e Alves (2002; 2013;), trazem a importância das constantes educativas para a edificação de um ensino promovedor da liberdade e autonomia dos sujeitos, enfatizando que o ato de aprender ultrapassa a memorização sistematizada dos saberes, ou seja, a aprendizagem representa o exercício da própria liberdade. Desse modo, os ambientes de aprendizagem vêm promovendo novas formas de raciocinar e construir os limiares pautados na distância do domínio do saber na tipologia executória (FERREIRO; TEBOROSKY; LICHTENSTEIN, 1986; ORLANDI, 2001; FERREIRO, 2001; FERREIRO, 2002; SIMONETTI, 2005;).

Apesar dos avanços pedagógicos nos últimos anos, ainda existem diversas

problemáticas na elaboração escolar, uma vez que o próprio ambiente escolar apresenta demasiadas dificuldades em lidar com as questões políticas e sociais, faltando pertinência e eficácia nas estratégias instauradas pelas instituições de ensino (ARANTES, 1991). Desse modo, o currículo escolar, mesmo sendo a principal forma de organização do sistema escolar brasileiro, não consegue lidar com a realidade atual de seu alunato, gerando estratégias ineficazes em face das demandas sociais no contexto civil (ARAÚJO, 1996).

Ainda nesse raciocínio, Lessard e Carpenter (2016) comentam que as instâncias governamentais vêm desenvolvendo novas adaptações no sistema de ensino, uma vez que as dificuldades educacionais afetam diretamente a administração do Estado em sua amplitude política, instaurando a edificação de uma educação estritamente democrática e popular, visando a eliminação das desigualdades de maneira gradual e concisa. Para tanto, foram desenvolvidas inúmeras avaliações pedagógicas pautadas na produção de estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem para uma aproximação em face das realidades dos alunos, integrando novas possibilidades na propagação do saber (SILVA, 2013).

Quando falado nas possibilidades de democratização da educação, Godotti (2000) e Santos (2004) lembram que os meios educacionais devem respeitar as mudanças paradigmáticas da civilização, visto que a ótica imobilista gera atrasos pertinentes no desenvolvimento social. Trazendo tal afirmativa para os tempos de COVID-19, deve-se valorizar as possíveis estratégias para a difusão do campo educativo, promovendo experiências funcionais para professores e alunos em relação ao ensino à distância (MOREIRA; HENRIQUES, 2020).

Sendo assim, em tempos de restrições interativas, o campo digital serve de base para a continuação das atividades educativas, permitindo que alunos e professores mantenham as interações necessárias para a construção de uma educação de qualidade funcional, além de gerar a difusão dos saberes para todos os envolvidos.

A EDUCAÇÃO E AS MEDIDAS TECNOLÓGICAS

Como mencionado, o ensino nacional é alvo de inúmeras problemáticas estruturais e econômicas, gerando um agravamento da qualidade institucional a partir do advento pandêmico e de suas consequências negativas. Entretanto, mesmo com todas as questões que dificultam os elementos na educação brasileira, existem algumas alternativas que permitem uma mudança de panorama, permitindo um acesso difuso dos alunos e professores perante uma nova modalidade de interação, estando entre elas a potência do ensino à distância.

Segundo Vidal (2002), o ensino à distância gera novas possibilidades de encontro entre os alunos e os educadores, revelando que a distância espacial não deve caracterizar um empecilho definitivo da constante educativa, tendo em mente que o mundo digital traz novas maneiras de expressão do conhecimento e de suas possíveis relações com o público, ultrapassando a modalidade de aprendizagem tradicional. Com isso, Da Costa, Grossi e Da Silva (2016) comentam que, para uma melhor experiência no ensino digital, as desenvolvedoras EaD promovem diversas ferramentas didáticas, promovendo instrumentos recursivos para um encontro com a aprendizagem e suas possibilidades.

Além disso, alguns autores, como Santos (2010), Moreira e Henriques (2020), afirmam que o mundo digital não se integra como uma estratégia paliativa em face da educação, pois as contingências digitais são extremamente presentes na vida cotidiana dos sujeitos, podendo ser adaptada para o contexto educacional. A partir do comentado, percebe-se que a coadunação entre a educação e o mundo digital vai ocorrendo de maneira gradual e produtiva, gerando uma superação das cristalizações tradicionais das instituições escolares.

Todavia, algumas funções sempre devem permanecer dentro da ótica educacional, pois, segundo a ótica da aprendizagem significativa, os elementos já conhecidos pelos os sujeitos permitem a compreensão de novos conhecimentos mais complexos, facilitando a construção gradual dos saberes em face da perspectiva dos alunos (AUSABEL, 1982; PELIZZARI, 2002; MOREIRA, 2003; TAVARES, 2004; MONTEIRO, 2006; MORAN, 2008; TAVARES, 2008; TAVARES, 2010;). Tratando da questão acima em face da temática tecnológica-educativa, percebe-se que as ferramentas digitais, mesmo com a transformação das constantes instrutivas, estão dispostas no objetivo de adaptar uma nova concepção de ensino-aprendizagem, preservando metodologias eficazes.

Quando mencionado como os alunos irão integrar o contexto digital, faz-se necessário entender o que seria a noção do participar dentro do âmbito educativo, levando em consideração as limitações contextuais do âmbito nacional. Segundo Bordenave (1983) e Brandão (2017b), a participação de todos sujeitos perante a formação educativa é essencial para consolidação do desenvolvimento intra e interpessoais dos envolvidos, visto que a educação representa um dos principais deveres sociais dentro das funções esboçadas pelo Estado. Nesse sentido, o aspecto inclusivo proposto pelas medidas educativas é de extrema pertinência diante da inserção dos indivíduos na estrutura educacional, retificando um dos principais obstáculos das temáticas atreladas a educação (SASAKI, 1999).

Destarte, as instâncias governamentais devem difundir o acesso à internet, tendo em vista que os alunos ainda não detêm uma participação efetiva em frente das mídias digitais, ocasionando uma ausência de interações pertinentes nos meios online da educação (INFORME-FIOCRUZ, 2020). Em outras palavras, as propostas interventivas devem permitir um acesso significativo e funcional dos conteúdos escolares nas plataformas digitais, uma vez que a adaptação ocorre de forma gradual e sistêmica, possibilitando uma inserção de professores e alunos no novo contexto educacional.

Por fim, avista-se que as tecnologias digitais representam uma nova possibilidade para as construções educacionais, permitindo o desenvolvimento de novos modelos metodológicos interativos em face da superação da educação tradicional, além de proporcionar a edificação de um ensino qualificador democrático em tempos de pandemia.

CONCLUSÃO

Tal trabalho objetivou retratar a importância das tecnologias digitais diante das novas possibilidades da educação em tempos de COVID-19, retificando a necessidade de mudanças no setor integrativo escolar, além de esboçar o constante direcionamento ante uma constante de ensino democrático, servindo de base para novos estudos atrelados a temática aqui abordada.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Conversas sobre educação**. Verus Editora, 2003.
- ALVES, Rubem. O professor de espantos. **Doc. Memória. Direção: Dulce Queiroz. Brasília: TV Câmara Federal**, 2013.
- ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. Papirus Editora, 2002.
- ANTUNES, M. A. M..Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Revista semestral da Associação Brasileira de psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, 2008. 12(2),469-475
- ARANTES, Ivanira Catarina. A prática do ensino e estágio supervisionado. Campinas: Papirus, 1991.
- ARAÚJO, Mairce da Silva. Alfabetização tem conteúdo? **In: A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. Org. GARCIA, Regina Leite. São Paulo: Cortez, 1996.
- AUSUBEL, David P. A aprendizagem significativa. **São Paulo: Moraes**, 1982.
- BORDENAVE, J. D. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. Brasiliense, 2017b.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?**. Brasília: Brasiliense, 2017a.

CAMPOS, Dinah M. de S.. Importância da aprendizagem e notícia histórica da evolução da psicologia da aprendizagem. Petrópolis: Editora Vozes, 1993.

CORREIA, Daniela T. de M. SENA, Erika D. G. de. NONNENMACHER, Patricia. SANTOS, Simone K. S. D. SANTOS, Lauriana Martins dos. O “novo normal” da educação brasileira: caminhos para uma escola híbrida e multimodal. In: NETA, Josefa G. (org.). É na educação que se constrói a transformação. João Pessoa: Libellus Editorial, 2020. p. 135-142.

DA COSTA, José Wilson; GROSSI, Márcia Goretti Ribeiro; DA SILVA, Elaine Ribeiro. Design para EaD: metodologia recursiva para produção de materiais didáticos. Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 10, p. 84-96, 2016.

FERREIRO, Emília. Passado e Presente dos Verbos Ler e Escrever. São Paulo: Cortes Editora, 2002

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre a alfabetização: questões da nossa época. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana; LICHTENSTEIN, Diana Myriam. Psicogênese da escrita. São Paulo: Artes Médicas, 1986

FREIRE, Paulo. A pedagogia dos sonhos possíveis. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1992

GODOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000

INFORME, E. N. S. P. et al. Coronavírus faz educação à distância esbarrar no desafio do acesso à internet e da inexperience dos alunos. 2020.

LESSARD; Claude; CARPENTER, Anyléne. Políticas educativas a aplicação na prática. Petrópolis: Vozes, 2016

MONTEIRO, Bruno de S. Metodologia de desenvolvimento de objetos de aprendizagem com foco na aprendizagem significativa. In: **Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE)**. 2006. p. 388-397.

MORAN, José Manuel. Aprendizagem significativa. **Entrevista ao Portal Escola Conectada da Fundação Ayrton Senna, publicada em**, v. 1, n. 08, 2008.

MOREIRA, J. Antônio; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela Melaré Vieira. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de

pandemia. **Dialogia**, p. 351-364, 2020.

MOREIRA, Marco Antonio. Linguagem e aprendizagem significativa. In: **Conferência de encerramento do IV Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, Maragogi, AL, Brasil**. 2003.

ORLANDI, Eni P. Discurso e Leitura. 6 Ed. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 2001.

PELIZZARI, Adriana et al. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **revista PEC**, v. 2, n. 1, p. 37-42, 2002.

RIBEIRO, Antonio. A Escola como forma de exclusão social do aluno. Sobral, Universidade Estadual Vale do Acaraú, 2006.

SANTOS, B. S. Um discurso sobre as ciências. 2ª edição, São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Edméa. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. Educação Online: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

SASSAKI, Romeu Kasumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 3 ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SILVA, V. G. Uso da avaliação externa por equipes gestoras e profissionais docentes. Textos FCC, n. 38- São Paulo: 2013.

SIMONETTI, Amália. O desafio de alfabetizar e letrar. Fortaleza: Edição Livro Técnico, 2005.

TAVARES, Romero. Aprendizagem significativa e o ensino de ciências. **Ciências & cognição**, v. 13, n. 1, 2008.

TAVARES, Romero. Aprendizagem significativa, codificação dual e objetos de aprendizagem. **Revista Brasileira de informática na Educação**, v. 18, n. 02, p. 04, 2010.

TAVARES, Romero. Aprendizagem significativa. **Revista conceitos**, v. 10, n. 55, 2004.

VIDAL E. Ensino a distância vs. Ensino Tradicional [monografia na internet]. Porto: Universidade Fernando Pessoa; 2002.

CAPÍTULO 24

A PRODUÇÃO DIDÁTICA DO CONHECIMENTO: UMA REFLEXÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Marcos Vitor Costa Castelhano
Maria das Neves Severo de Lira
Kariane Camargo de Oliveira
Karina Estefâni Alexandrino
Gerlane Costa dos Santos

RESUMO

A educação é expressa dentro de uma constante sociocultural de socialização e especialização dos membros presentes no ambiente civilizatório, buscando promover a construção dialética dos saberes em frente das práticas civis e profissionais. Revelando a importância dos educadores perante o desenvolvimento pedagógico de metodologias de ensino-aprendizagem, visando promover caminhos didáticos para a construção do conhecimento. Desse modo, a produção didática do conhecimento representa uma das vias pertinentes para a difusão e consolidação dos conhecimentos socialmente construídos, ou seja, a edificação de uma educação popular parte da premissa da acessibilidade dos saberes diante dos envolvidos em suas idiossincrasias. Pensando nisso, Arroyo, Bee e Vygotsky comentam a importância da interação dos sujeitos para o desenvolvimento de novos domínios em face das habilidades intra e interpessoais. Dentro do contexto educacional, a necessidade de uma metodologia didática é um dos elementos que mais influem para a consolidação da aprendizagem, visto que as produções didáticas promoveriam uma apreensão mais significativas ante os envolvidos na situação educativa, possibilitando um caminho menos árduo para a construção de novos saberes. Para tal estudo, buscaram-se artigos científicos, capítulos de livro e livros objetivados diante da discussão dos limiares entre a prática docente e a proposta do ensino didático no sistema educacional. Para facilitar o acesso dos trabalhos pesquisados, utilizaram-se as plataformas digitais do Google Acadêmico, Scielo e PePSIC. Portanto, levando em consideração a relevância do papel do professor dentro do sistema educacional, tal trabalho visa discutir a significância do conhecimento em sua expressão didática em face da potência da consolidação da aprendizagem no sistema educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Produção Didática. Prática Docente. Educação Contemporânea.

INTRODUÇÃO

A educação é expressa dentro de uma constante sociocultural de socialização e especialização dos membros presentes no ambiente civilizatório, buscando promover a construção dialética dos saberes em frente das práticas civis e profissionais (ANTUNES, 2008; BRANDÃO, 2017a; BRANDÃO, 2017b). Revelando a importância dos educadores perante o desenvolvimento pedagógico de metodologias de ensino-aprendizagem, visando promover caminhos didáticos para a construção do conhecimento (LIBÂNEO, 2011).

Desse modo, a produção didática do conhecimento representa uma das vias pertinentes

para a difusão e consolidação dos conhecimentos socialmente construídos, ou seja, a edificação de uma educação popular parte da premissa da acessibilidade dos saberes diante dos envolvidos em suas idiossincrasias (BRANDÃO, 2017b). Pensando nisso, Arroyo (2000), Bee (2003) e Vygotsky (2007) comentam a importância da interação dos sujeitos para o desenvolvimento de novos domínios em face das habilidades intra e interpessoais.

Dentro do contexto educacional, a necessidade de uma metodologia didática é um dos elementos que mais influem para a consolidação da aprendizagem, visto que as produções didáticas promoveriam uma apreensão mais significativas ante os envolvidos na situação educativa, possibilitando um caminho menos árduo para a construção de novos saberes.

Para tal estudo, buscaram-se artigos científicos, capítulos de livro e livros objetivados diante da discussão dos limiares entre a prática docente e a proposta do ensino didático no sistema educacional. Para facilitar o acesso dos trabalhos pesquisados, utilizaram-se as plataformas digitais do Google Acadêmico, Scielo e PePSIC.

Portanto, levando em consideração a relevância do papel do professor dentro do sistema educacional, tal trabalho visa discutir a significância do conhecimento em sua expressão didática em face da potência da consolidação da aprendizagem no sistema educacional.

O SISTEMA EDUCACIONAL E AS METODOLOGIAS DEMOCRÁTICAS

Em frente dos últimos tempos, a educação vem construindo modelos direcionados pela vertente da modernização do ensino-aprendizagem, gerando uma abordagem democráticas em face das demandas pautadas nas políticas públicas da educação (LESSARD; CARPENTER, 2016). A alternativa de modernização visa instaurar uma nova modalidade educativa em face do sistema escolar, uma vez que, segundo Arantes (1991), a realidade educacional é permeada de inúmeras dificuldades relacionadas as questões estruturais e socioeconômicas atreladas a constante nacional.

Com isso, a constituição educacional também deve ser vista a partir de suas contradições contextuais, evitando uma abordagem absolutista em face do domínio metodológico do ensino e de seus potenciais perspectivas (ANTUNES, 2008). Revelando a importância do currículo escolar para a fomentação de conhecimento difusores na esfera interativa do sistema em suas bases, visto que a organização dos saberes promove a aproximação entre a realidade do alunato e as demandas sociais (ARAÚJO, 1996).

Nesse sentido, Silva (2013) comenta a importância de avaliações pedagógicas concisas para o aprimoramento da estrutura educativa em suas necessidades essenciais, tendo em mente

a relevância da mobilidade para a construção de medidas metodológicas práticas e eficientes. Isto é, com mudanças estratégicas na lógica do pensamento organizativo da educação atual se é possível tratar o sistema educacional em face de novas possibilidades resultantes, uma vez que a construção de um panorama crítico é exercida sob novas contingências na produção da atitude do conhecer (FREIRE, 1992; FREIRE, 1996; FREIRE, 2001; FREIRE, 2014;).

Partindo de tal pressuposto, Godotti (2000) e Santos (2004) afirmam que a educação vem ganhando novas facetas diante dos últimos tempos, possibilitando o desenvolvimento de uma difusão significativa dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Entretanto, deve-se lembrar que o conhecimento não é apreendido por si só, visto que o sujeito deve ter uma base instrumental e simbólica para atingir a dinâmica de saberes complexos (VYGOTSKY, 2007).

Sendo assim, percebe-se que a produção do conhecimento deve permear o âmbito didático, uma vez que os elementos relacionados as atividades pautadas no ensino-aprendizagem são primordiais para a constituição dos sujeitos, enfatizando a importância do manejo da prática docente em tal processo.

O PROFESSOR E O MANEJO DIDÁTICO EM FACE DO APRENDER

Diante do exposto, avista-se que existem inúmeros fatores socioculturais e estruturais voltados a edificação do sistema educacional, influenciando de maneira diretiva na disposição curricular e na natureza metodológica da potência do ensino nacional. Tratando-se de elementos construtivos permeados nas possibilidades de interação entre realidade estudantil e as políticas públicas da educação.

Todavia, mesmo que os elementos gerais e societários estejam voltados a dinâmica da produção e difusão do saber, coexistem outras questões que influenciam na apreensão dos saberes construídos, a exemplo do papel do professor em face do manejo didático. Nesse sentido, Alves (2002; 2003;) apresenta que o contexto idiossincrático caracterizado pelas relações expressa pelo professor e sua tendência ao ensinar ultrapassa o sentido das próprias defasagens estruturais da educação, ou seja, o docente apresenta a potência da vontade do ensinar representada para além das dificuldades presentes no âmbito constitucional do sistema escolar.

Orlandi (2001) argumenta que o professor deve buscar meios de interação com os seus alunos, uma vez que o próprio conhecimento é realizado de forma conjunta diante das individualidades do alunato. Em outras palavras, os saberes não são meros difusores dos conhecimentos elaborados, pois a construção dos conteúdos sempre é exposta em dinâmicas

coletivas, tanto que alguns autores, entre eles: Ferreiro, Teberosky e Lichtenstein (1986), Bamberger (1997), Libâneo (1998), Ferreiro (2001; 2002), Campos (1993), Simonetti (2005) e Ribeiro (2006), comentam que a relação entre a aprendizagem e o âmbito educacional são expressas em constante complexa em frente de um trabalho coletivo.

A partir do falado, deve-se ter em mente que o educador tem um papel essencial diante da interação entre o aluno e o encontro com saber, já que o professor deve encontrar meios para tal relação significante. Em que, o professor deve conhecer as dificuldades gerais do alunato, além de ter conhecimento dos empecilhos individuais de cada aluno (LIBÂNEO, 2007).

Visando atingir tal objetivo, uma das vertentes que facilitam tal encontro seria a perspectiva da Aprendizagem Significativa, construída por Ausubel (1982). Para estes teóricos, a aprendizagem deve levar em consideração os conhecimentos prévios do aluno, dado que um saber mais complexo precisaria de uma base prévia para a sua consolidação (PELIZZARI, 2002; MOREIRA, 2003; TAVARES, 2004; MONTEIRO, 2006; MORAN, 2008; TAVARES, 2008; TAVARES, 2010;). A argumentação trazida por esta vertente se encaixa de forma pertinente no modelo da produção didática, tendo em vista a consideração pelo arcabouço adquirido previamente por cada estudante.

Apesar da eficiência da perspectiva descrita, existem outras maneiras de consolidar a aceção de conhecimentos de exposição de didática. Uma das formas trazidas por Alves (2013) e Santos (2020) estariam relacionadas ao manejo do próprio professor, uma vez que se pautariam na abordagem do “espanto” dos alunos, ou seja, na estimulação da curiosidade dos alunos. Outra estratégia estaria pautada no desenvolvimento de atividades de natureza artística, dado que, segundo Duarte Jr (1988), o exercício artístico seria uma ótima maneira de instigar a prática de tarefas afetivas e intelectuais.

No tocante as metodologias didáticas, uma das características primordiais observadas estaria atreladas a importância da participação dos envolvidos, posto que, para Bordenave (1983), a constante participativa se faz essencial para a construção das tarefas e das relações dentro do ambiente escolar, incluindo também o desenvolvimento de saberes conjuntos, revelando a importância da prática docente no processo de integração.

Por fim, a partir das argumentações trazidas, avista-se que a produção didática do conhecimento foge da unilateralidade metodológica, uma vez que pode ser atingida de inúmeras maneiras, tendo sempre em vista a relevância da prática docente neste contexto processual.

CONCLUSÃO

O trabalho apresentado teve como objetivo refletir um pouco sobre a prática docente em face da produção de conhecimentos em uma ordem didática, almejando novas formas e metodologias para aproximar os alunos de uma perspectiva crítica e concisa, valorizando, segundo Castelhana (2020), uma perspectiva libertadora da educação. Além disso, tal estudo busca promover novos estudos diante da temática descrita, influenciando na construção científico-metodológica de outros autores.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Conversas sobre educação**. Verus Editora, 2003.

ALVES, Rubem. O professor de espantos. **Doc. Memória. Direção: Dulce Queiroz. Brasília: TV Câmara Federal**, 2013.

ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. Papirus Editora, 2002.

ANTUNES, M. A. M..Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. Revista semestral da Associação Brasileira de psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), 2008. 12(2),469-475

ARAÚJO, Mairce da Silva. Alfabetização tem conteúdo? In: A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática. Org. GARCIA, Regina Leite. São Paulo: Cortez, 1996.

ARROYO, Miguel G. Ofício de mestre: imagem e autoimagem. Petrópolis: Vozes, 2000.

AUSUBEL, David P. A aprendizagem significativa. **São Paulo: Moraes**, 1982.

BAMBERGER, Richerd. Como incentivar o hábito da leitura. São Paulo: Cultrix, 1997.

BEE, Helen. A criança em desenvolvimento . Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. 9º edição. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BORDENAVE, J. D. O que é participação. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. Brasiliense, 2017b.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?**. Brasília: Brasiliense, 2017a.

CAMPOS, Dinah M. de S.. Importância da aprendizagem e notícia histórica da evolução da psicologia da aprendizagem. Petrópolis: Editora Vozes, 1993.

CASTELHANO, Marcos Vitor C.; SANTOS, Gerlane C.; CÂMARA, Maria G. P.; RODRIGUEZ, Isdeolândia P. de A.; NUNES, Eliane D. de S.. O Übermensch e a Educação Libertadora: Um Recorte Nietzscheano. In: NETA, Josefa G. (org.). É na educação que se constrói a transformação. João Pessoa: Libellus Editorial, 2020. p. 68-73.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algoz incompetente. Cadernos Cedes, v. 19, n. 44, p. 33-45, 1998.

DUARTE JR, João-Francisco. **Por que arte-educação?**. Papirus Editora, 1988.

FERREIRO, Emília. Passado e Presente dos Verbos Ler e Escrever. São Paulo: Cortes Editora, 2002

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre a alfabetização: questões da nossa época. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana; LICHTENSTEIN, Diana Myriam. Psicogênese da escrita. São Paulo: Artes Médicas, 1986

FREIRE, Paulo. A pedagogia dos sonhos possíveis. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1992

GODOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000

LESSARD; Claude; CARPENTER, Anyléne. Políticas educativas a aplicação na prática. Petrópolis: Vozes, 2016

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos, para quê?. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora: as novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança. Diferentes olhares para a Didática. Goiânia: CEPED/PUC GO**, p. 85-100, 2011.

MONTEIRO, Bruno de S. Metodologia de desenvolvimento de objetos de aprendizagem com foco na aprendizagem significativa. In: **Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE)**. 2006. p. 388-397.

MORAN, José Manuel. Aprendizagem significativa. **Entrevista ao Portal Escola Conectada da Fundação Ayrton Senna, publicada em**, v. 1, n. 08, 2008.

MOREIRA, Marco Antonio. Linguagem e aprendizagem significativa. In: **Conferência de encerramento do IV Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, Maragogi, AL, Brasil**. 2003.

ORLANDI, Eni P. Discurso e Leitura. 6 Ed. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 2001.

PELIZZARI, Adriana. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **revista PEC**,

v. 2, n. 1, p. 37-42, 2002.

SANTOS, B. S. Um discurso sobre as ciências. 2ª edição, São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Filipe Peixoto. Atividades prática com bambu na construção do conhecimento agroecológico. **Cadernos de Agroecologia**, v. 15, n. 2, 2020.

SILVA, V. G. Uso da avaliação externa por equipes gestoras e profissionais docentes. Textos FCC, n. 38- São Paulo: 2013.

SIMONETTI, Amália. O desafio de alfabetizar e letrar. Fortaleza: Edição Livro Técnico, 2005.

TAVARES, Romero. Aprendizagem significativa e o ensino de ciências. **Ciências & cognição**, v. 13, n. 1, 2008.

TAVARES, Romero. Aprendizagem significativa, codificação dual e objetos de aprendizagem. **Revista Brasileira de informática na Educação**, v. 18, n. 02, p. 04, 2010.

TAVARES, Romero. Aprendizagem significativa. **Revista conceitos**, v. 10, n. 55, 2004.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007

CAPÍTULO 25

A EDUCAÇÃO E OS RUMOS DA POTÊNCIA DO ENSINO-APRENDIZAGEM: UMA BREVE REFLEXÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Marcos Vitor Costa Castelhano
Maria das Neves Severo de Lira
Kariane Camargo de Oliveira
Karina Estefâni Alexandrino
Gerlane Costa dos Santos

RESUMO

A educação engloba uma constante histórica-cultura, promovendo a especialização de seus membros em frente do desenvolvimento civilizatório, levando em consideração as transformações das demandas societárias. Revelando que o ser humano está inserido dentro de um contexto sócio-histórico gerado à luz das produções das interações intra e interpessoais, personalizando os aspectos comportamentais e subjetivos dos sujeitos. Diante do âmbito da prática docente, percebem-se grandes transformações permeadas no campo da formação profissional, tanto que Marques aborda a necessidade de novas perspectivas em face da atuação dos professores através das necessidades coletivas, permitindo a introdução teleológica de novos panoramas educativos. Partindo da ideia da constante metamorfose do setor educacional, o presente trabalho busca investigar a relação da educação ante as novas possibilidades do ensino-aprendizagem, partindo de uma constante reflexiva defronte à atuação dos docentes, tendo sempre em vista a necessidade de mudanças contextuais para o aprimoramento dos meios educacionais. Para tal estudo, buscaram-se artigos, capítulos de livro e livros que tratassem da temática aqui abordada, visando uma construção científica fundamenta, utilizando-se das plataformas digitais do Google Acadêmico, Scielo e PePSIC para auxiliar na pesquisa dos postulados aqui referenciados. Portanto, a partir do objetivo descrito, o capítulo de livro aqui construído permite refletir e discutir sobre a importância das novas práticas docentes diante das novas potências do ensino-aprendizagem, preservando uma abordagem concisa, indo além do superficial.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Novas Possibilidades. Prática Docente.

INTRODUÇÃO

A educação engloba uma constante histórica-cultura, promovendo a especialização de seus membros em frente do desenvolvimento civilizatório, levando em consideração as transformações das demandas societárias. Revelando que o ser humano está inserido dentro de um contexto sócio-histórico gerado à luz das produções das interações intra e interpessoais, personalizando os aspectos comportamentais e subjetivos dos sujeitos (ANTUNES, 2008).

Diante do âmbito da prática docente, percebem-se grandes transformações permeadas no campo da formação profissional, tanto que Marques (2003) aborda a necessidade de novas perspectivas em face da atuação dos professores através das necessidades coletivas, permitindo

a introdução teleológica de novos panoramas educativos.

Partindo da ideia da constante metamorfose do setor educacional, o presente trabalho busca investigar a relação da educação ante as novas possibilidades do ensino-aprendizagem, partindo de uma constante reflexiva defronte à atuação dos docentes, tendo sempre em vista a necessidade de mudanças contextuais para o aprimoramento dos meios educacionais.

Para tal estudo, buscaram-se artigos, capítulos de livro e livros que tratassem da temática aqui abordada, visando uma construção científica fundamenta, utilizando-se das plataformas digitais do Google Acadêmico, Scielo e PePSIC para auxiliar na pesquisa dos postulados aqui referenciados.

Portanto, a partir do objetivo descrito, o capítulo de livro aqui construído permite refletir e discutir sobre a importância das novas práticas docentes diante das novas potências do ensino-aprendizagem, preservando uma abordagem concisa, indo além do superficial.

O ESPECTRO DA MUDANÇA DENTRO DA EDUCAÇÃO DIANTE DO ENSINO-APRENDIZAGEM

O homem sempre sentiu a necessidade de compreender e dominar os elementos ao seu redor, promovendo o domínio da natureza perante a sua capacidade de sobrevivência, gerando, por consequência, um progressivo desenvolvimento metodológico para a construção civilizatória (RIBEIRO, 2006). Desse modo, a potência do aprender serviu de base para a construção de metodologias de ensino-aprendizagem, formando os primeiros centros educativos ao longo da perspectiva histórica (CAMPOS, 1993). Demonstrando a importância das complexidades educacionais dentro de todo o processo de socialização do sujeito perante interação indivíduo-grupo (LIBÂNEO, 1998; LIMA, 2005).

Quando mencionado tal domínio defronte o papel do educador, avista-se que o professor se presentificaria ante tal desenvolvimento histórico da educação, visto que participa da aplicação e aprimoramento dos panoramas metodológicos sob o enfoque do ensino-aprendizagem, tanto que Simonetti (2005) esboça a importância dos educadores na construção da preposição dialética entre o aluno e o imago dos novos saberes.

Nesse sentido, diante dos novos ares da educação, Freire (1992; 1996; 2001; 2014;) deixa bem claro que o professor tem um papel essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico, revelando a função educativa dentro de um âmbito social e propriamente pedagógico. Isto é, os educadores tecem atividades para além da própria sala de aula, possibilitando um diálogo dialético entre o corpo estudantil e o contexto extraescolar (LIBÂNEO, 2007;

LIBÂNEO, 2011;).

A partir do falado, percebe-se que a prática docente engloba inúmeras possibilidades práticas interventoras, uma vez que existem perspectivas em ascensão diante do contexto das novas modalidades de ensino-aprendizagem, como pode ser visto na tabela a seguir:

Tabela 1: Metodologias de ensino-aprendizagem diante das práticas docentes

Metodologia	Descrição
Aprendizagem significativa	Tal metodologia visa construir uma constante educativa baseada nos conhecimentos prévios do alunato, promovendo a construção de novos saberes mais coesos (AUSUBEL, 1982; PELIZZARI, 2002; MOREIRA, 2003; TAVARES, 2004; MONTEIRO, 2006; MORAN, 2008; TAVARES, 2008; TAVARES, 2010;).
Perspectiva participativa	Tal visão busca construir uma dinâmica educacional integrada na potência interativa de todos os envolvidos, valorizando a dialética sujeito-coletivo (BORDENAVE, 1983).
Vertente inclusiva	Para os autores enfatizados nesta área, a educação inclusiva de ser um dos elementos primordiais para o desenvolvimento das práticas escolares dentro do âmbito das políticas públicas da educação (SASAKI, 1999)..
Prática artística	Para Duarte Jr (1988), a arte pode ser uma ferramenta essencial para o desenvolvimento das envolvidas no panorama escolar, permitindo uma expressão emocional e subjetiva atrelada a execução intelectual.
Postura de “espantos”	Tal atitude do professor está voltada a utilização didática da curiosidade como elemento de natureza pedagogia (ALVES, 2013; SANTOS, 2020;).

Fonte: Autoral.

Diante do exposto, avista-se que existem inúmeras possibilidades metodológicas ante as práticas dos docentes diante do espectro educacional, revelando que, para os novos rumos da educação, estão disponíveis variadas técnicas e saberes para atuação do professor no âmbito escolar e fora dele. Enfatizando que os elementos compositores do panorama educacional devem se dirigir para a edificação de uma aura libertadora (CASTELHANO et al., 2020).

Além disso, deve-se ter em mente que a metodologia de ensino-aprendizagem envolve elementos macroprofissionais, ou seja, que não dependem apenas da atuação docente, tanto que Lessard e Carpenter (2016) comentam que as políticas educacionais estão buscando desenvolver prática de natureza democrática, valorizando as demandas sociais, englobando também avaliações pedagógicas sistemáticas. Todavia, para Silva (2013), tais avaliações não conseguem objetivar mudanças concisas no âmbito escolar geral, visto que suas investigações divergem de uma esquema estritamente planejado.

Partindo de tal pressuposto, Dias-Da-Silva (1998) afirma que a docência representa uma área profissional que é alvo constante de críticas estereotipadas, tendo em vista que o professor se torna bode expiatório diante das problemáticas estruturais da educação. Isto é, conclui-se, com isso, que a análise adequada do desenvolvimento educacional gira em torno de uma ponderação concisa e sistêmica da papel do professor e dos elementos escolares perante a estrutura sociopolítica do contexto nacional. Lembrando sempre a educação envolve inúmeros desafios e contextos que necessitam de uma atenção especializada em face da prática docente (ARANTES, 1991; ARAÚJO, 1996; FERREIRO, 2001;).

A partir dos fatores analisados, pode-se apreender que a prática docente íntegra uma potência dinâmica defronte novas possibilidades metodológicas caracterizadas no panorama do ensino-aprendizagem, divergindo de qualquer implementação técnica absoluta-indubitável, levando em consideração os fatores estruturais sociopolíticos.

CONCLUSÃO

O presente trabalho confere uma breve reflexão diante das práticas docentes em face das novas possibilidades do ensino-aprendizagem, visto que a constante educativa está em um contínuo devir. Além disso, tal estudo objetiva influir em novas pesquisas atreladas a investigação de metodologias perante a prática docente.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. O professor de espantos. **Doc. Memória. Direção: Dulce Queiroz. Brasília: TV Câmara Federal**, 2013.

ANTUNES, M. A. M..Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. Revista semestral da Associação Brasileira de psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), 2008. 12(2),469-475

ARANTES, Ivanira Catarina. A prática do ensino e estágio supervisionado. Campinas: Papirus, 1991.

ARAÚJO, Mairce da Silva. Alfabetização tem conteúdo? In: A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática. Org. GARCIA, Regina Leite. São Paulo: Cortez, 1996.

AUSUBEL, David P. A aprendizagem significativa. **São Paulo: Moraes**, 1982.

BORDENAVE, J. D. O que é participação. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CAMPOS, Dinah M. de S.. Importância da aprendizagem e notícia histórica da evolução da psicologia da aprendizagem. Petrópolis: Editora Vozes, 1993.

CASTELHANO, Marcos Vitor C.; SANTOS, Gerlane C.; CÂMARA, Maria G. P.; RODRIGUEZ, Isdeolândia P. de A.; NUNES, Eliane D. de S.. O Übermensch e a Educação Libertadora: Um Recorte Nietzscheano. In: NETA, Josefa G. (org.). É na educação que se constrói a transformação. João Pessoa: Libellus Editorial, 2020. p. 68-73.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algeoz incompetente. Cadernos Cedes, v. 19, n. 44, p. 33-45, 1998.

DUARTE JR, João-Francisco. **Por que arte-educação?**. Papirus Editora, 1988.

FERREIRO, Emília. Passado e Presente dos Verbos Ler e Escrever. São Paulo: Cortes Editora, 2002

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre a alfabetização: questões da nossa época. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. A pedagogia dos sonhos possíveis. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1992

LESSARD; Claude; CARPENTER, Anyléne. Políticas educativas a aplicação na prática. Petrópolis: Vozes, 2016

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos, para quê?. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora: as novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança. Diferentes olhares para a Didática. Goiânia: CEPED/PUC GO**, p. 85-100, 2011.

LIMA, Aline Ottoni Moura Nunes de. Breve histórico da Psicologia Escolar no Brasil. Revista Psicologia Argumento (PUCPR), 2005. , v. 23, n. 42 p. 17-23.

MARQUES, Mário Osório. **Formação do profissional de educação**. Editora Unijuí, 2003.

MONTEIRO, Bruno de S. Metodologia de desenvolvimento de objetos de aprendizagem com foco na aprendizagem significativa. In: **Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE)**. 2006. p. 388-397.

MORAN, José Manuel. Aprendizagem significativa. **Entrevista ao Portal Escola Conectada da Fundação Ayrton Senna, publicada em**, v. 1, n. 08, 2008.

MOREIRA, Marco Antonio. Linguagem e aprendizagem significativa. In: **Conferência de encerramento do IV Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa**,

Maragogi, AL, Brasil. 2003.

PELIZZARI, Adriana. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **revista PEC**, v. 2, n. 1, p. 37-42, 2002.

RIBEIRO, Antonio. A Escola como forma de exclusão social do aluno. Sobral, Universidade Estadual Vale do Acaraú, 2006.

SANTOS, Filipe Peixoto. Atividades prática com bambu na construção do conhecimento agroecológico. **Cadernos de Agroecologia**, v. 15, n. 2, 2020.

SASSAKI, Romeu Kasumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 3 ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SILVA, V. G. Uso da avaliação externa por equipes gestoras e profissionais docentes. Textos FCC, n. 38- São Paulo: 2013.

SIMONETTI, Amália. O desafio de alfabetizar e letrar. Fortaleza: Edição Livro Técnico, 2005.

TAVARES, Romero. Aprendizagem significativa e o ensino de ciências. **Ciências & cognição**, v. 13, n. 1, 2008.

TAVARES, Romero. Aprendizagem significativa, codificação dual e objetos de aprendizagem. **Revista Brasileira de informática na Educação**, v. 18, n. 02, p. 04, 2010.

TAVARES, Romero. Aprendizagem significativa. **Revista conceitos**, v. 10, n. 55, 2004.

CAPÍTULO 26

ESCRITA CRIATIVA NO ENSINO DE GERENCIAMENTO DE EDIFICAÇÕES

Maria Aridenise Macena Fontenelle
Raimunda Hermelinda Maia Macena

RESUMO

Este artigo apresenta as estratégias de escrita criativa utilizadas pelos estudantes da disciplina de gestão e produção das construções no curso de engenharia civil de uma Universidade nordestina brasileira para apresentar o resultado da aprendizagem na referida disciplina. Foram escritas sínteses em forma de frases e versos pelos discentes a partir da reflexão a partir leitura de documentos na área do conteúdo da disciplina e do entendimento dos vídeos assistidos por eles sobre a mesma temática. Os resultados demonstraram um bom rendimento da turma para além do conhecimento técnico à ativação do sensível.

PALAVRA CHAVE: Escrita Criativa, Gestão de Obras de Edificações, Aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na educação em engenharia predominam os currículos tradicionais e há fraca interdisciplinaridade e a integração tardia, quando presente, entre os diferentes componentes curriculares, entre a teoria e a prática e entre o mundo escolar e o mundo profissional. Os currículos ainda são organizados sequencialmente, em que as disciplinas das ciências básicas são seguidas pelas ciências aplicadas e, por último, pelas práticas tais como, os estágios). Há comumente grande número de disciplinas colocadas nos currículos, de forma linear e compartimentada (Ribeiro, 2007).

Para Lázaro (2018) a educação escolar, até mesmo a do Ensino Superior, apresenta de alguma maneira resquícios do modelo tradicional de ensino como: a disposição das cadeiras em filas, silêncio, predominância do uso do quadro e do giz ou pincel para quadro, e principalmente a reprodução dos conteúdos em aulas presenciais e expositivas. Oliveira et al. (2013) afirmam que diversas escolas de engenharia utilizam o método tradicional de ensino, composto somente de uma metodologia baseada na transmissão de conteúdos em aulas expositivas.

No entanto, hoje, o ambiente profissional necessita que o engenheiro detenha tanto de conhecimentos técnicos quanto de habilidades transversais, que devem ser desenvolvidas no período da graduação, para que assim os estudantes ingressem na profissão com tais habilidades, como trabalho em equipe e comunicação oral e escrita. Sousa (2014) considera que quando o estudante possui competências e habilidades garantem a globalidade do comportamento frente a desafios, e conseguem, portanto, mobilizar o que foi aprendido em

situações reais.

O ambiente educacional tem também sofrido constantes alterações nas últimas décadas, promovendo o surgimento de diversas iniciativas que visam apoiar e fomentar ações para a melhoria da qualidade da educação, como forma de modificar o cenário educacional, tanto nas práticas docentes quanto no desempenho dos estudantes (ALVES, 2016; CECCIM, 2017; GOMES, 2018; TABILE; JACOMETO, 2017). Assim, o uso de estratégias inovadoras, contextualizadas e que utilizem recursos que ampliem as perspectivas da aprendizagem, podem tornar-se opções efetivas na melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Para que ocorra a aprendizagem significativa dos conteúdos ministrados são necessárias mudanças na postura de discentes e docentes (GOMES, 2018). Os discentes devem estar abertos para a obtenção de novos conhecimentos, enquanto que os docentes necessitam atualizar suas metodologias de ensino, optando por alternativas didáticas que favoreçam a construção da aprendizagem de forma significativa, na qual o estudante utiliza conhecimentos prévios para a construção de novos conhecimentos (TABILE; JACOMETO, 2017).

Este artigo apresenta as estratégias de escrita criativa utilizadas pelos estudantes da disciplina de Gestão e Produção das Construções no curso de engenharia civil de uma Universidade nordestina para apresentar o resultado da aprendizagem na referida disciplina. Foram escritas sínteses em forma de frases e versos pelos discentes a partir da leitura de documentos na área do conteúdo da disciplina e do entendimento dos vídeos assistidos por eles.

ABORDAGEM CONCEITUAL

As metodologias ativas de ensino não são novas, mas vêm ganhando maior espaço com o avanço dos estudos na área da psicologia da aprendizagem. Pensadores clássicos da educação, como Freire, Dewey, Piaget e Rogers, já defendiam a tese de que o modelo tradicional de ensino não parecia ser o mais eficaz (CHOTGUI, 2005; DE CARVALHO; DE CARVALHO; BARRETO; ALVES, 2010; SANTOS, 2016).

Há diversas metodologias consideradas ativas, mas todas têm em comum a crença de que o aluno é o protagonista do processo de aprendizagem e que ele só aprenderá algo se experimentar na prática.

A promoção da aprendizagem por meio das metodologias ativas faz uso de diversas estratégias, tais como: Instrução por Pares (*Peer Instruction* - PI), Aprendizagem por Equipes (*Team-Based Learning* - TBL), Escrita por Meio das Disciplinas (*Writing Across the Curriculum* - WAC), Aprendizagem Baseada em Projetos (*Project Based Learning* - PBL),

dentre outras (SCHMITZ, 2016).

Numa revisão integrativa sobre metodologias ativas de ensino-aprendizagem realizada por PAIVA et al. (2016) foi sintetizado diversos tipos delas, como mostra o quadro 1.

Quadro 1 - Tipos de metodologias ativas de ensino-aprendizagem

Tipos	Referências
Aprendizagem baseada em problemas	Gomes et al. (2010) e Marin et al. (2010)
Pedagogia da problematização	Marin et al. (2010) e Paranhos e Mendes (2010)
Problematização: Arco de Marguerez	Marin et al. (2010), Pedrosa et al. (2011), Gomes et al. (2010) e Prado et al. (2012)
Estudos de caso	Gomes et al. (2010), Pedrosa et al. (2011) e Limberger (2013)
Grupos reflexivos e grupos interdisciplinares Grupos de tutoria e grupos de facilitação	Gomes et al. (2010) e Carraro et al. (2011)
Exercícios em grupo	Pedrosa et al. (2011)
Seminários	Gomes et al. (2010) e Pedrosa et al. (2011)
Relato crítico de experiência	Gomes et al. (2010)
Mesas-redondas	Gomes et al. (2010)
Socialização	Carraro et al. (2011)
Plenárias	Pedrosa et al. (2011)
Exposições dialogadas	Pedrosa et al. (2011)
Debates temáticos	Pedrosa et al. (2011)
Leitura comentada	Pedrosa et al. (2011)
Oficinas	Pedrosa et al. (2011)
Apresentação de filmes	Pedrosa et al. (2011)
Interpretações musicais	Pedrosa et al. (2011)
Dramatizações	Pedrosa et al. (2011)
Dinâmicas lúdico-pedagógicas	Maia et al. (2012)
Portfólio	Gomes et al. (2010) e Paranhos e Mendes (2010)
Avaliação oral (autoavaliação, do grupo, dos professores e do ciclo)	Marin et al. (2010)

Fonte: PAIVA et al. (2016).

Outras estratégias de metodologias de ensino ativas apresentadas na literatura são aprendizagem baseada em projetos, instrução pelos pares, círculo de cultura; sala de aula invertida e aula-laboratório (CECCIM, 2017; COELHO; DUTRA; MARIELI, 2016; FERRARI, 2014; TORRES; IRALA, 2014).

No quadro 2, a seguir, são sintetizadas práticas educacionais de aprendizagens ativa realizadas por FONTENELLE (2019) a, FONTENELLE et al.(2019)b, FONTENELLE (2020)a e FONTENELLE et al.(2020)b em curso de Engenharia Civil no nordeste do Brasil tendo como base a pedagogia Waldorf, que é uma pedagogia que utiliza a arte para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

Quadro 2 -Práticas educacionais de aprendizagens ativas em curso de engenharia civil

	Práticas educacionais de aprendizagens ativas
Tecnologia das construções	<ul style="list-style-type: none">▪ Pintura de aquarelas sobre visitas às obras▪ Produção de Cordel sobre avaliação de três canteiros de obras▪ Produção de vídeo sobre segurança no canteiro de obras▪ Produção de poesias sobre tecnologias da construção civil▪ Aula prática de montagem do banheiro de plástico reciclado
Orçamento planejamento e Controle de obras	<ul style="list-style-type: none">▪ Produção de cordel sobre planejamento do tempo no canteiro de obras▪ Produção de vídeo sobre orçamento de obras
Gestão e Produção das construções	<ul style="list-style-type: none">▪ Pintura de aquarelas sobre síntese de conteúdo▪ Produção de paródias sobre construções inteligentes▪ Produção paródia sobre BIM (Modelagem da Informação da Construção)▪ Produção poesia sobre filosofia <i>Lean</i>▪ Produção vídeo sobre gerenciamento da construção

Fonte: FONTENELLE (2019) a, FONTENELLE et al. (2019) b, FONTENELLE (2020) a e FONTENELLE et al. (2020) b.

Há diversos métodos de ensino-aprendizagem que podem ser utilizados para promover a melhoria no processo de ensino e aprendizagem. De certo modo, as formas de aprendizagem ativa e/ou colaborativa, centradas no processo e/ou estudantes, e os métodos de ensino construtivistas atendem a esse propósito (ESCRIVÃO FILHO; RIBEIRO, 2009).

METODOLOGIA

Trata-se de um relato da prática docente, descritivo, qualitativo realizado no período de março a junho de 2021.

Gestão e Produção da Construção é uma disciplina eletiva do curso de Engenharia Civil da instituição de ensino analisada. No conteúdo programático é abordado: Qualidade e Produtividade na Construção Civil; Inovação na Construção, Tecnologias da Informação e Comunicação na Construção, Norma de desempenho, Construção Enxuta.

As principais estratégias de ensino utilizadas são: Aulas expositivas com discussão de conceitos e estudos de caso; Leitura e interpretação de textos; Seminários dos alunos para apresentação de artigo científico e de estudos de caso e/ou trabalhos práticos realizados por eles e Visitas técnicas. No período da pandemia foram introduzidas webinar e vídeos sobre as temáticas sendo solicitados que as sínteses do entendimento desses documentos fossem realizadas em forma de frase ou verso pelos estudantes.

RESULTADOS DA EXPERIÊNCIA

Por que fazemos o que fazemos? Aflições vitais sobre trabalho, carreira e realização.

Cada discente selecionava um capítulo do livro “Por que fazemos o que fazemos? aflições vitais sobre trabalho, carreira e realização de Mario Sergio Cortella. – 1ª. ed. - São Paulo: Planeta, 2016”, para sintetizar e compartilhar na aula remota com os demais estudantes. A síntese era apresentada em forma de frase ou versos, como mostra o quadro 3 a seguir.

Quadro 3- Síntese em forma de frase ou verso sobre o livro- Por que fazemos o que fazemos? aflições vitais sobre trabalho, carreira e realização.

CAPÍTULO DO LIVRO	DISCENTE
1. A importância do propósito	<i>Essa é a verdadeira alegria da vida, ser útil a um objetivo que você reconhece como grande." -</i>
2. Eu, robô? Não...	<i>Coloque vontade naquilo que você faz e verá que seu desempenho e seus resultados serão os melhores."</i>
3. Odeio segunda-feira	<i>“Odeio segunda-feira” Quem foi que nunca disse isso? Ao ter que levantar cedo Pra arcar com compromissos Sempre muito a reclamar Mas também sem questionar O motivo de tudo isto. Trabalha cabisbaixo Está sempre emburrado Se é só pelo dinheiro Então deixe a tristeza de lado Mas se quer reconhecimento Autoria, conhecimento Cê tá no lugar errado Busque em seu interior Entender o que tu sentes Se o que faz, te rouba a alegria Embaralha sua mente Busque se reinventar Ousar, tentar mudar Que tudo se resolverá</i>
4. Rotina não é monotonia	<i>A monotonia é inimiga da rotina!</i>
5. Autoria da obra	<i>Uma vida com propósito é aquela em que sou autor da minha própria vida. Eu não sou alguém que vou vivendo.</i>
6. O trabalho que nos molda	<i>As razões que nos fazem fazer algo hoje, podem não ser as mesmas que nos fizeram iniciar. Tudo muda, tudo nos molda, o trabalho também.</i>
7. A origem da motivação	<i>Motivação, atitude de grande proporção, que surge da razão, para desempenhar uma determinada ação.</i>
8. O que mais desmotiva	<i>O que mais desmotiva um funcionário Não é a falta de um alto salário É a falta de reconhecimento dado A um bom trabalho desempenhado Então se não quer funcionário desmotivado</i>

	<p><i>Exerça o reconhecimento adequado</i> <i>Basta elogiar com prudência</i> <i>Nem pecar pelo excesso, nem pela ausência</i></p>
9. Trabalho com significação	<i>Defina seu propósito diário ao seu trabalho e assim se tornará mais fácil e gratificante.</i>
10. Ética do esforço	<i>Escolher fazer o que você gosta, visando o objetivo final que você deseja, nem sempre significa que o meio do processo será agradável.</i>
11. Valores e propósitos	<i>Os propósitos da sua vida estão diretamente ligados ao quão feliz você será na mesma.</i>
13. Tempo, tempo, tempo...	<i>"No mundo há três coisas que igualam ricos e pobres: não conseguir comprar o seu próprio tempo, não ter a fórmula de viajar no tempo, mas ter a capacidade de escolher como usar o seu tempo"</i>
14. Futuros e pretéritos	<i>Não busque perfeição. Busque CONSTÂNCIA!</i>
15. Eu era feliz e não sabia	<p><i>Devemos olhar para o passado e nos orgulhar do que conquistamos, mas nunca com o desejo de voltar para lá, pois há muito esforço envolvido para chegar onde estamos.</i></p> <p><i>A vida deve estar em constante movimento, para tanto, precisamos de motivações para continuarmos crescendo em todos aspectos de nossas vidas.</i></p>
16. Lealdade à empresa até quando?	<i>Qual o preço da sua lealdade? Vivendo de dissabores para manter o bem-estar.</i>
17. Desenvolvimento gera envolvimento	<p><i>No mercado de trabalho</i> <i>Tudo vem na contramão</i> <i>É difícil encontrar</i> <i>Quem te dê um empurrão</i> <i>Pois a competitividade</i> <i>Junto a lucratividade</i> <i>Exige a qualificação.</i></p> <p><i>Seguindo essa linha</i> <i>Do dito pensamento</i> <i>Busque se aprimorar</i> <i>Busque reconhecimento</i> <i>Se você quer competir</i> <i>Lutar, vencer, conseguir</i> <i>A chave é o conhecimento.</i></p>

Fonte: Autoria discentes da disciplina de Gestão e Produção da Construção (2021)

Escrita criativa a partir dos vídeos sobre inovação e construção enxuta

Cada discente selecionava um vídeo sobre construção enxuta. A síntese era apresentada em forma de frase ou versos, como mostra o quadro 4 a seguir.

Quadro 4- Síntese em forma de frase ou verso sobre o vídeo selecionado sobre inovação e construção enxuta

Vídeo	Frase
1ª jornada <i>lean construction</i> – C Rolim Engenharia	<i>"Se quiser colher a curto prazo, plante cereais. A médio prazo, plante árvores frutíferas. Mas se quiser colher para sempre invista em pessoas".</i>
Construção enxuta – CCB	<i>A melhor produtividade É o foco da gestão Em busca de qualidade Usa da inovação Para poder gerenciar E uma obra otimizar Lean Construction é a solução.</i>
Criatividade e inovação	<i>Inovação não se faz somente com ideias, é necessário ousadia.</i>
Banheiro pronto	<i>Construir um banheiro é sempre um problemão? Conheça o banheiro pronto e tenha a solução!</i>
	<i>Nas construções do passado Havia desperdício e retrabalho Nas construções hoje em dia Há inovação e economia Um exemplo a ser dado É o banheiro pré-fabricado</i>
	<i>Que usando concreto armado nas fôrmas é moldado com qualidade são feitas instalações elétricas e hidráulicas e com revestimento adequado o banheiro é transportado e içado dessa forma se faz um trabalho rápido e eficaz trazendo pra engenharia qualidade e economia "Um sistema inovador que mudará totalmente o destino do lixo jogado em nossas ruas! De maneira ecologicamente correta, o lixo percorrerá rapidamente por de baixo das vias."</i>
	<i>O lixo um dia nós trouxemos plenitude, como um dia deixou de ser. Como a plenitude nunca será permanente, o lixo nunca poderá deixar de ser renovação.</i>
	<i>Como a flor de lotus nasce no lixo, sempre do lixo terá que nascer esperança."</i>
Sustentabilidade, Inovação e transformação digital – enredes	<i>O ramo da Sustentabilidade Carece de atenção De responsabilidade E também inovação Consciência ambiental E transformação digital No mercado da construção</i>
Inovação, produtividade e sustentabilidade na construção civil	<i>Nesse tempo de pandemia é necessário inovar, para que se possa produzir, e ainda sim ser sustentável.</i>
Como inovar na construção civil	<i>A inovação não é mais um diferencial e sim um fator condicionante para sobrevivência das empresas.</i>

Golf Ville e o sistema *lean construction*

Andrade Gutierrez – Inovação em engenharia -
Plataforma *online* de digitalização da informação na
construção.
Quem mexeu no meu queijo

*Golf ville é um empreendimento
Muito à frente do seu tempo Com tecnologia de
ponta Inovações e investimento Aliado à
integração Gerenciamento da produção
Entregou como resultado Qualidade, embasado
Em muito comprometimento.
Andrade Gutierrez trabalha com a inovação e
facilita a construção.*

*"A pessoa tem que aprender como lidar com a
mudança para ter mais sucesso na vida pessoal
e profissional."*

Fonte: A autoria discentes da disciplina de Gestão e Produção da Construção (2021)

Poesia coletiva sobre verificação da qualidade em obras

Para escrever os versos sobre verificação da qualidade em obras cada estudante elaborou um procedimento de execução de um processo construtivo e uma ficha de verificação da qualidade do referido processo construtivo. Com base na experiência vivenciada cada participante escreve uma frase ou um verso síntese que foi compartilhado no chat da aula remota simultaneamente. A Figura 1 mostra a poesia coletiva sobre verificação da qualidade em obras.

Figura 1: Poesia coletiva sobre verificação da qualidade em obras

Qualidade é sobre manter processos enxutos para
minimização de custos e desperdícios. **Estudante 1.**

Mantenha a qualidade no seu trabalho e verá
qualidade nos seus resultados. Atente-se na
execução do seu produto, para que isso não te gere
problemas no futuro. **Estudante 2.**

Uma obra bem executada, é uma obra que segue os
seus procedimentos. Uma obra bem finalizada, é
uma obra que segue a sua ficha de verificação.
Estudante 3.

A padronização e verificação dos serviços agrega
qualidade e produtividade as obras.
Estudante 4.

A ficha de avaliação é muito importante em uma
construção,
Nela são fiscalizados todos os pontos
Presentes no procedimento de execução.
Estudante 5.

A busca da qualidade
No ramo da construção
Exige procedimentos
Para a verificação
Dos processos executivos
Construtivos e paliativos
Um trabalho da gestão
Estudante 6

Hoje venho lhe falar
Sobre obra e construção
Cada etapa planejada exige padronização
E quando for executada
A qualidade é atestada
Com a ficha de avaliação

O projeto executivo também é indispensável
Dá produtividade ao serviço
Pro operário é confortável
Evitando desperdício, confusão e rebuliço
Sua importância é incontestável
Estudante

Fonte: A autoria discentes da disciplina de Gestão e Produção da Construção (2021)

A Figura 1 que mostra a poesia coletiva sobre verificação da qualidade em obras evidencia que dos sete estudantes, apenas dois deles optaram por fazer em forma de verso. Os demais o fizeram em forma de frase. Ambos foram acolhidos, uma vez que na proposta da atividade foram dadas as duas alternativas.

Arte da arte

Cada estudante selecionou um texto ou vídeo sobre produções técnico artísticas do curso de engenharia civil da UFRSA-Mossoró, leu e escreveu uma síntese em forma de frase ou verso para compartilhar na aula, conforme mostra o quadro 5.

Quadro 5: Poesia coletiva sobre verificação da qualidade em obras

Texto sobre produções técnico artísticas do curso de engenharia civil da UFRSA-Mossoró	ESTUDANTES/SÍNTESE
Paródia Habitação do futuro	<p>Estudante 1 "A arte é aquilo que você pode introduzir da forma mais bela na prática de vida da educação."</p> <p>Estudante 2 Construções inteligentes Já são uma realidade Com o uso da tecnologia Muito presente na atualidade Otimizando os processos E reduzindo as adversidades.</p> <p>Estudante 3 Utilizar-se de novos recursos para o ensinamento é aprender que para transmitir conhecimento, saber como ensinar é tão importante quanto saber o que ensinar.</p>
Cordel planejamento	<p>Estudante 4</p> <p>O cordel pra construção É muito fácil para aprender Basta soltar a imaginação E começar a ler</p> <p>Com a literatura de cordel Você pode desenvolver A sua comunicação Podendo entender Mais sobre a ação</p> <p>Com o cordel se consegue Diversificar a aprendizagem Aproximando o conhecimento À prática na realidade</p>

	<p>O cordel incentiva a troca de experiência Juntando o conhecimento à memorização Trazendo para a docência Uma melhor comunicação</p> <p>Estudante 5</p> <p>"Inovar não é necessariamente é fazer algo novo, mas fazer o que já é feito, só que por um olhar diferente".</p>
Artigo - arte de engenheirar na pandemia	<p>Estudante 6</p> <p>No período de pandemia, é tempo de se reinventar e de se adaptar com tudo que está acontecendo. As inovações que surgiram no ensino da Engenharia vieram para ficar. Cabe a nós como futuros engenheiros participar desse processo.</p> <p>Estudante 7</p> <p>“A aplicação da metodologia Waldorf proporciona maior interação e leveza entre os alunos de universidades.”</p>
Artigo - arte de engenheirar (aquarela, cordel, paródia)	<p>Estudante 8</p> <p>Seja aquarela, paródia ou cordel, toda produção artística cumpre um papel, como estratégia de inovação que possibilita melhor compreensão em qualquer área da educação.</p>
Poema Gestão - operário em construção	<p>Estudante 9</p> <p>Inicialmente O operário Não tinha ciência da grandeza da sua profissão Construía casas Realizava sonhos Mas não se orgulhava não Até que sua consciência despertou Ele se exaltou E resistiu à exploração Ele disse “não”!</p> <p>Estudante 10</p> <p>O ser humano é como um operário que está sempre em construção.</p> <p>Estudante 11</p> <p>O operário alienado Vivia sempre omissos Um famosos “pau mandado” Que era “pego pra Cristo” Fazia tudo o que mandavam E nunca questionava</p> <p>O motivo de tudo isso Certo dia de manhã Bem na hora do café Percebeu que tudo em volta Da garrafa ao rodapé</p> <p>Tinha o toque da sua mão A ficha caiu então</p>

	<p>Do quão importante ele é Quando viu o seu legado Olhou para as suas mãos</p> <p>Viu as coisas mais belas Ficou cheio de emoção “Meu trabalho é valioso” Passou a ficar orgulhoso Aprendeu a dizer NÃO!</p>
Engenharia do entretenimento	<p>Estudante 12 "O exercício da arte O livre aprendizado O sentido ativo de nossa vida Ou só no livro o aprendizado? Arte pintada, cantada, escrita ou lida Retrata e lembra que o melhor da vida Com sensibilidade, é ativado"</p>
Poesia na engenharia	<p>Estudante 13 "No cálculo a caneta é fria, mas agora ela nos dá alegria. Onde vem a poesia, que une nossa mente com o coração união eterna que nos dá mais paixão!" - Dácio Alessandro</p>
Aula prática do banheiro de plástico reciclado	<p>Estudante 14 Uma das formas de minimizar os desperdícios da construção civil é justamente a adoção de práticas sustentáveis ao longo dos processos construtivos, sendo um bom exemplo a utilização de materiais reciclados para a construção de módulos habitacionais, a qual constitui uma maneira viável, inovadora e sustentável, além de permitir associar necessidade e redução de impactos ambientais.</p>
Vídeo engenheiro raiz/engenheiro nutella	<p>Estudante 15 O engenheiro raiz É um profissional engessado Está parado no tempo Não quer ser atualizado Tem muito conhecimento Mas não tem discernimento Que aperfeiçoamento condiz Com seus projetos a contento E seu cliente feliz</p> <p>Já o nutella é diferente Está disponível a mudança É um profissional antenado Passa ao cliente confiança É rigoroso e competente Do uso do BIM é consciente Para ter seu tempo otimizado Usa o REVIT com constância</p> <p>Estudante 16 A tecnologia BIM, proporciona agilidade, para o engenheiro construir, com qualidade e habilidade.</p> <p>Eficiência é garantida, sendo acolhida, pelo engenheiro nutella, que</p>

	<p>pelo seu cliente zela.</p> <p>O engenheiro raiz, que não utiliza tecnologia, nos seus projetos civis, está perdendo espaço, no mercado concorrido, e com o seu cliente o laço, há anos construído.</p> <p>Estudante 17 “No ramo da tecnologia, a simplificação sempre prevalece. Logo, o BIM é uma ferramenta que possibilita compatibilização e rapidez na elaboração dos projetos, garantindo uma execução muito mais prática.”</p> <p>Estudante 18 “Se você não é raiz, otimize seus processos Se não for suficiente, reveja seu autocad Se abra para mudanças, conheça o BIM, o revit e eberick Ser nutela nem sempre é ruim Ruim é ficar inerte e não tentar</p>
--	--

Fonte: Autorial discentes da disciplina de Gestão e Produção da Construção (2021)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como observador da atividade artística realizada pelos discentes, o docente concorda com Steiner quando afirma que esse tipo de prática proporciona sentido para compreender também com o intelecto e de permear também como o senso de dever aquilo que o indivíduo aprendeu a ver na arte como o belo e o humano puramente livre.

Na avaliação qualitativa da disciplina realizada pelos discentes ao final da disciplina foi constatado que o aprendizado através de versos trouxe mais leveza para o processo educativo. Um dos estudantes escreveu o verso a seguir sobre a experiência da escrita criativa: *"No cálculo a caneta é fria, mas agora ela nos dá alegria. Onde vem a poesia, que une nossa mente com o coração união eterna que nos dá mais paixão!"* .

As produções técnicas e artísticas dos estudantes da disciplina de Gestão da Produção na Construção do curso de Engenharia Civil da UFERSA mostram que a sensibilidade pode ser ativada.

REFERÊNCIAS

ESCRIVÃO FILHO, Edmundo; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo. *Aprendendo com PBL – aprendizagem baseada em problemas: relato de uma experiência em cursos de engenharia da eesc-usp*. Revista Minerva – Pesquisa & Tecnologia, v. 06, n. 1, p. 23-30, 2009.

FONTENELLE, M. A. M.; MARTINS, Thaís Russiely. Aula prática de montagem de uma unidade sanitária de plástico reciclado- relato de experiência. *In: Brazilian Journal of*

Development, v. 5, p. 193, 2019. (a)

FONTENELLE, Maria Aridenise Macena et al. Literatura de cordel como estratégia de ensino e aprendizagem da avaliação de gestão e produção de canteiro de obras. In: / LIMA, Tamires Feitosa de; FIGUEIREDO, Chiara Lubich Medeiros de; MITROS, Verônica Maria da Silva; OLIVEIRA, Fernando Virgílio Albuquerque de (org.). (Org.). *Abordagens metodológicas não convencionais em pesquisa* [livro eletrônico]. 1ed. Maringá -Pr: Editora Booknando, 2019, v. 1, p. 14-24. (b)

FONTENELLE, Maria Aridenise Macena. A arte de engenheirar - relato de experiência. TULLIO, Franciele Braga Machado. (Org.). In: *Força, crescimento e qualidade da engenharia civil no Brasil*. 1ed. Ponta Grossa PR: Atena Editora, 2020, v. 1, p. 188-200. (a)

FERRARI, D. F. M. Desenvolvimento cognitivo: as implicações das teorias de Vygotsky e Piaget no processo de ensino aprendizagem. 2014.

FONTENELLE, Maria Aridenise Macena et al. A arte de engenheirar no período da pandemia de covid-19. HOLZMANN, Henrique Ajuz e DALLAMUTA, João. (Org.). In: *Engenharias: metodologias e práticas de caráter multidisciplinar 2*. 1ed. Ponta Grossa - PR: Atena, 2020, v. 2, p. 254-264(b).

GOMES, M. M. Fatores que facilitam e dificultam a aprendizagem. **Revista Educação Pública**.

LÁZARO, Adriana Cristina. Et. al. Metodologias ativas no ensino superior: o papel do docente no ensino presencial. In: *Congresso Internacional de Educação e Tecnologias e Encontro de Pesquisadores em Educação a distância*, 2018, São Carlos. **Anais**. São Carlos, 2018.

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira, PARENTE, José Reginaldo Feijão, BRANDÃO, Israel Rocha, QUEIROZ, Ana Helena Bomfim. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. In: *SANARE*, Sobral - V.15 n.02, p.145-153, Jun./Dez. - 2016 – 145.

RIBEIRO, L. R. C. *Aprendizagem Baseada em Problemas – PBL: uma experiência no ensino superior*. São Carlos: EDUFSCar, 2008.

OLIVEIRA, Vanderlí Fava et al. *Desafios da educação em engenharia: Formação em Engenharia, Capacitação Docente, Experiências Metodológicas e Proposições*. In: Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia, 2012. Gramado, 2013.

CAPÍTULO 27

A INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES COM BAIXA VISÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL II EM SALGUEIRO-PE

Joelma Rufino Martins
Maria do Socorro Cordeiro de Sousa
Marília Cavalcante de Freitas Moreira
Marta Callou Barros Coutinho

RESUMO

O presente texto tem como objetivo compreender como acontece, no Ensino Fundamental II da rede pública do município de Salgueiro-PE, a inclusão educacional de estudantes com baixa visão, por meio das práticas pedagógicas adotadas para o ensino a esses alunos, e (ii) analisar a formação dos professores, para perceber se há compatibilidade entre sua formação e as necessidades específicas do atendimento a esses alunos. Para uma melhor compreensão dessa temática e fundamentação da pesquisa, adotamos como aporte teórico, documentos legais que regem tanto a Educação Básica e suas modalidades como também a formação de professores. Dentre eles, foram utilizadas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/96 e a Resolução n.º 02/2001 do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica. Além de nesses documentos, embasamo-nos teoricamente nos estudos de Mantoan e Pietro (2006); Domingues, Sá, Carvalho e Arruda (2010). Esta pesquisa é de abordagem qualitativa e descritiva, pois aplicamos um questionário a duas professoras, do Ensino Fundamental II, da Escola Municipal Dom Malan em Salgueiro-PE. A análise se desenvolveu a partir dos dados coletados no questionário. Com base nos achados, percebemos que há a necessidade de discutir a inclusão educacional de alunos com baixa visão, para que essa inclusão se dê de maneira efetiva e para serem quebradas as barreiras atitudinais que dificultam o ensino inclusivo, barreiras essas que advêm dos próprios sistemas de ensino. Para tanto, o governo com os sistemas de ensino, devem oferecer aos docentes as condições necessárias para a construção de conhecimentos e práticas para a inclusão dos estudantes com baixa visão.

PALAVRAS-CHAVE: Baixa Visão. Inclusão Educacional. Formação Docente.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente texto lança um olhar sobre a inclusão educacional de alunos do Ensino Fundamental II da rede pública municipal de Salgueiro/PE com baixa visão, considerando a relevância de se refletir sobre essa deficiência visual e de se conhecer as suas causas e os comprometimentos que provoca. Trata-se de uma perda considerável da visão, com a permanência, contudo, de alguns resíduos visuais. A pesquisa reflete, ainda, acerca da inclusão desses alunos no ambiente escolar, que está ligada intrinsecamente ao direito de todos à educação, abordando o dever da escola e dos professores, a formação desses profissionais, assim como as práticas e recursos a serem utilizados no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, por meio deste estudo que versa sobre a relevância de uma educação inclusiva efetiva e de qualidade para todos, buscamos investigar quais os fatores que tendem a contribuir para a inclusão educacional de alunos com baixa visão. Para tanto, foram levantados os seguintes questionamentos: como se dá a inclusão educacional de estudantes com baixa visão no Ensino Fundamental II da rede pública, no município de Salgueiro-PE? E qual a formação dos professores que atendem a esses alunos?

Para responder as questões de pesquisa, elencamos para este trabalho os seguintes objetivos: compreender como acontece, no Ensino Fundamental II da rede pública do município de Salgueiro-PE, a inclusão educacional de estudantes com baixa visão, por meio das práticas pedagógicas adotadas para o ensino a esses alunos, e (ii) analisar a formação dos professores, para perceber se há compatibilidade entre sua formação e as necessidades específicas do atendimento a esses alunos.

A necessidade de discussão desse tema se deu pelo fato de estarmos em meio à educação, na tarefa de estágio, em contato com uma aluna de baixa visão, em uma escola pública de Ensino Fundamental, em Salgueiro-PE, e percebermos as dificuldades no processo de inclusão dessa aluna, essa percepção nos sensibilizou e motivou para desenvolver este trabalho. Ademais, o interesse pelo assunto surgiu por ele ser bastante discutido em todas as esferas da sociedade, uma vez que, a inclusão é garantida por leis, decretos e documentos. Além disso, existe a recomendação de uma disciplina que trate sobre a inclusão, nos cursos de licenciatura, através da portaria n.º 1.793, de dezembro de 1994.

Nesse sentido, para a produção deste artigo, realizamos uma pesquisa qualitativa de cunho descritivo. Adotamos como aporte teórico, documentos legais que regem tanto a Educação Básica e suas modalidades como também a formação de professores, dentre eles foram utilizadas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/96 e a Resolução n.º 02/2001 do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica. Além desses documentos, embasaram teoricamente este trabalho as reflexões dos autores Mantoan e Pietro (2006); Domingues, Sá, Carvalho e Arruda (2010).

DEFICIÊNCIA VISUAL: CONHECER PARA COMPREENDER

O termo deficiência visual refere-se ao comprometimento da visão, caracterizado pela redução ou falta da visão nos dois olhos, podendo ser congênita ou adquirida, e que não é suscetível ao uso de óculos de grau e lentes de contato e nem mesmo a correções clínicas ou

cirúrgicas. Englobando desde a baixa visão até a cegueira, essas são condições distintas de deficiência visual.

A cegueira é a perda total da visão, que pode ser congênita - quando a ausência da visão ocorre desde o nascimento, em razão de lesões ou doenças como a retinopatia da prematuridade, glaucoma congênito, atrofia do nervo óptico e a catarata - e pode, também, ser adquirida, quando ocorre de forma inesperada, devido a doenças infecciosas ou sistêmicas e a traumas oculares.

Já a baixa visão pode ser entendida como o comprometimento das funções visuais de um indivíduo, que tem como causa o adoecimento, o traumatismo ou alteração do sistema óptico. Sobre esse conceito a Secretaria de Educação Especial do MEC em Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão, expõe o seguinte:

A baixa visão é a alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados, tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes, que interferem ou que limitam o desempenho visual do indivíduo. A perda da função visual pode se dar em nível severo, moderado ou leve, podendo ser influenciada também por fatores ambientais inadequados. (BRASIL, 2006, p.16)

Das considerações apresentadas acima podemos depreender que o indivíduo com baixa visão possui resíduos visuais, isto é, o comprometimento visual não afeta por completo a capacidade de enxergar. Também é perceptível que a baixa visão se apresenta de modo diferente em cada indivíduo, visto que, os problemas visuais originados por ela, são diversos e tem intensidades variadas, podendo então limitar ou até impedir o desempenho e a realização de atividades. Devido a essa multiplicidade dos comprometimentos visuais existe uma certa complexidade em definir a baixa visão.

É imprescindível ressaltar que no âmbito escolar deve haver a estimulação da visão potencial, ou seja, os resíduos visuais do aluno devem ser explorados ao máximo, pois esses não se desgastam; pelo contrário à medida que são incitados favorecem o desempenho da eficiência visual, refletindo na aprendizagem. De acordo com o apresentado no fascículo: A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira, “o professor é um dos principais mediadores quanto ao uso eficiente do resíduo

visual do aluno em diferentes atividades” (DOMINGUES; SÁ; CARVALHO; ARRUDA, 2010, p.10). Para tanto, se faz necessário que o docente tenha a preocupação de fazer a avaliação funcional da visão, do mesmo modo, deve buscar conhecer o diagnóstico dado pelo médico oftalmologista, o desenvolvimento social, cognitivo e motor, e também o âmbito familiar e social que o educando está inserido. Dessa forma, o professor estará embasado para desenvolver práticas e atividades adequadas as necessidades visuais do aluno.

Na próxima seção, trataremos a respeito da inclusão educacional de estudantes com baixa visão, desde como se dá e como está assegurada essa inclusão, até as práticas e recursos que devem ser adotados pelos professores para incluir esses alunos.

A INCLUSÃO EDUCACIONAL DO ALUNO COM BAIXA VISÃO

A necessidade de discussão em torno de práticas educacionais inclusivas está relacionada à dignidade e ao direito à educação que tem o aluno com deficiência. Um direito que é comum a todos os cidadãos: estar juntos na rede regular de ensino aprendendo e participando independente de suas diferenças, tendo em vista que a inclusão educacional não se dá somente no fato de o aluno com deficiência estar matriculado em uma instituição de ensino e conviver naquele espaço físico com outras pessoas. Isso é o que se pode chamar de pseudoinclusão. A verdadeira inclusão se dá quando esse aluno tem acesso às condições necessárias para aprender e desenvolver as suas potencialidades.

Nessa perspectiva, a inclusão educacional de pessoas com deficiência é regulamentada por leis, decretos, notas técnicas e documentos. Dentre muitos, estão a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), A Convenção da Guatemala (1999), O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular (2004). Alguns desses, ao longo dos anos, passaram por modificações à medida que as concepções sobre o sistema de ensino e também sobre a educação para indivíduos com deficiência mudaram, visando à melhoria do ensino e à efetivação do direito de todos à educação.

No que concerne à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/96, há, no art. 59, a indicação de que os sistemas de ensino devem garantir aos alunos com deficiência, “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996, inciso I), bem como devem garantir professores

capacitados no ensino regular e professores para o atendimento especializado.

Então, no âmbito escolar, a inclusão deve proporcionar as mesmas oportunidades educacionais e sociais. Acerca dessa concepção a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p.11) assegura que “Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, tal se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades.” Consequentemente, compreende-se que as práticas pedagógicas a serem adotadas devem ser planejadas considerando a heterogeneidade dos alunos, para que haja a aprendizagem de acordo com o desenvolvimento global particular de cada indivíduo.

Para incluir os alunos com baixa visão, a escola necessita fazer uso tanto de práticas pedagógicas como também de recursos adaptados as necessidades visuais do educando, para que este tenha a oportunidade de acesso à proposta curricular do ensino regular. O uso da tecnologia assistiva é um grande aliado nesse processo, uma vez que facilita e propicia uma melhoria na aplicação dos resíduos visuais, contribuindo para uma melhor eficiência visual e para o desempenho do aluno em suas atividades. O que torna essa tecnologia uma ferramenta valiosa no processo de inclusão. Para as pessoas com baixa visão destacam-se as tecnologias assistivas que são: recursos ópticos, não-ópticos, eletrônicos e de informática.

Na seção seguinte, discutiremos a importância da formação docente, tanto a inicial como a continuada, para a concepção de conhecimentos e práticas que favoreçam a inclusão educacional e a aprendizagem de estudantes com deficiência.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM VISTA À CONSTRUÇÃO DE SABERES PARA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Quando se fala em inclusão educacional, é inevitável lembrar do importante papel que o professor deve exercer para que o processo de incluir seja bem-sucedido, pois é ele que no ambiente escolar tem maior ligação e interação com seus alunos. E, portanto, deve ter os saberes teóricos e práticos necessários para trabalhar com as diferenças de cada educando, considerando o potencial e o ritmo de aprendizagem de cada um. Sabendo da diversidade de deficiências existentes, o docente precisa conhecer as especificidades daquelas que ele irá atender, para desenvolver atividades que proporcionem o aprendizado.

Nessa direção, é de fundamental importância a formação do professor, em que ele deve adquirir os conhecimentos adequados para a atuação em sala de aula com alunos sem e com

deficiência. Ainda na graduação, devem ser disponibilizados aos futuros docentes disciplinas e conteúdos relativos ao atendimento de alunos com deficiência. No Brasil a inclusão dessas disciplinas e conteúdos se deu a partir da Portaria Ministerial n.º 1.793 em 1994, que visando complementar os currículos de formação docente, preconizou no art. 1.º que nos cursos de licenciatura, pedagogia e psicologia deveria haver a inclusão da disciplina “aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais” (BRASIL, 1994, p.1).

Assim, a formação de professores da rede regular de ensino na perspectiva de atender às diversas necessidades educacionais dos alunos está assegurada na Resolução n.º 02/2001 do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica no art. 8º, inciso I. No tocante ao apoio técnico e financeiro para a formação continuada, o Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011, no Art. 5º. § 2º, assegura no inciso III: “formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento [...] do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão” (BRASIL, 2011, art. 5).

Compreendemos, pois, que a formação do professor é parte do processo de inclusão educacional. À vista disso, os órgãos responsáveis e os sistemas de ensino devem garantir, durante a licenciatura, condições necessárias para que práticas pedagógicas inclusivas possam ser construídas, igualmente devem ofertar a formação continuada, com o intento de rever, aprimorar e transformar essas práticas sempre que necessário.

Nesse sentido, os processos de formações docentes devem proporcionar a capacidade de lidar com as diferentes necessidades dos alunos presentes em sala de aula e, para isso, algumas competências devem ser desenvolvidas, como: “considerar as diferenças individuais dos alunos e suas implicações pedagógicas como condição indispensável para a elaboração do planejamento e para a implantação de propostas de ensino e de avaliação da aprendizagem, condizentes e responsivas às suas características” (MANTOAN; PIETRO, 2006, p.60). Desse modo, o professor deve adequar seu planejamento à realidade dos alunos e buscar caminhos para a aprendizagem, mesmo que ela aconteça em tempos distintos.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste trabalho realizamos uma pesquisa qualitativa de cunho descritivo que se deu de forma remota, devido à pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2). De acordo com Prodanov e Freitas (2013) na abordagem qualitativa a interpretação dos

fenômenos e a atribuição de significados, são indispensáveis para a pesquisa, já que a utilização de dados estatísticos não é necessária. Quanto ao método de investigação adotamos o indutivo, considerando que partimos de uma premissa menor para uma maior, com um conteúdo mais amplo.

O primeiro passo para a elaboração desta pesquisa foi a escolha do tema e a aquisição do embasamento teórico, através de pesquisas bibliográficas em livros, revistas, artigos e documentos legais, relacionados ao tema discutido neste artigo. Logo após, definimos a problemática a ser investigada e os objetivos, também, construímos a fundamentação teórica e a metodologia.

O passo seguinte foi o mapeamento dos estudantes com baixa visão, para isso, procuramos a Secretária de Educação Municipal e as escolas estaduais que ofertam o Ensino Fundamental II, em Salgueiro-PE. Conseguimos identificar somente uma aluna, na rede municipal, matriculada no 7º (sétimo) ano, na Escola Municipal Dom Malan que se localiza na zona urbana da cidade. Logo depois de identificarmos a estudante, convidamos para participar desta pesquisa duas professoras que trabalham na escola e que atendem a essa aluna com baixa visão, selecionamos essas docentes pelo fato de ambas serem da área de linguagens, sendo uma professora de Língua Portuguesa e a outra de Língua Inglesa.

Posteriormente, criamos o instrumento de coletas de dados que foi o questionário e enviamos às professoras o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), elucidando o objetivo da pesquisa e a participação das docentes. Em seguida, aplicamos o questionário através de uma ligação telefônica. Seguidamente, elaboramos a análise e discussão dos dados coletados e para que pudéssemos analisar as respostas dadas pelas docentes e garantir o anonimato dessas profissionais, utilizamos os seguintes nomes fictícios: Margarida (professora de Língua Portuguesa) e Hortênsia (professora de Língua Inglesa). O último passo da produção deste texto foi a escrita das considerações finais.

A CONSTRUÇÃO DO DIÁLOGO COM DOCENTES QUE ATENDEM ESTUDANTE COM BAIXA VISÃO EM SALGUEIRO-PE

A fim de alcançar os objetivos traçados ao longo desta pesquisa, buscamos estabelecer o diálogo com duas professoras que atendem a uma estudante com baixa visão. Mediante a aplicação de um questionário. Em razão disso, obtivemos informações acerca da problemática em questão. A seguir analisaremos os dados coletados nesta pesquisa. É necessário ressaltar

que selecionamos as partes mais pertinentes do discurso das professoras.

Quadro 1 - 1º pergunta: Qual a sua formação profissional?

Margarida: Sou formada em Letras com pós-graduação em Língua Portuguesa.

Hortênsia: Eu sou licenciada em Letras e especialista em Teoria e prática da gestão escolar e aluna de mestrado agora.

Fonte: autora (2020).

Quanto à formação profissional, ambas as professoras são da área de linguagens, fato que as tornam capacitadas para lecionar os conteúdos das disciplinas em que atuam. É o que mostra o Quadro 1. Além disso, os cursos de Letras devem ofertar disciplinas voltadas para a Educação Inclusiva.

Quadro 2 - 2º pergunta: Durante a sua formação você teve alguma disciplina voltada para a inclusão educacional?

Margarida: Não. Infelizmente a inclusão dos estudantes com qualquer tipo de deficiência nunca foi assunto em nenhuma disciplina na faculdade.

Hortênsia: Durante a formação eu não tive uma disciplina voltada para isso, lá na universidade você paga três cadeiras no curso que você quiser [...] eu pedi uma cadeira de educação especial só para complementar porque não tinha na grade de Letras, aí eu paguei essa cadeira extra no curso de Pedagogia.

Fonte: autora (2020).

De acordo com o exposto pelas professoras (Quadro 2), é notório que mesmo sendo recomendada pelo Ministério da Educação a adoção de uma disciplina que trate sobre inclusão no Ensino Superior, como traz o aporte teórico desta pesquisa, isso não ocorre de maneira homogênea nas universidades. Como pudemos observar, as instituições pelas quais passaram as participantes desta pesquisa não ofertaram, na grade curricular de seus cursos, essa disciplina, o que priva os discentes de, ao longo da licenciatura, iniciar uma reflexão a respeito da inclusão, na educação como direito de todos, e acerca de metodologias que atendam às necessidades de estudantes com deficiência.

Quadro 3 - 3º pergunta: A Rede de Ensino Municipal oferece aos professores cursos de formação continuada que tratem sobre a inclusão educacional?

Margarida: Sim, algumas vezes as práticas abordadas não condizem com a nossa realidade.

Hortênsia: Não, não é formação continuada [...] tem essa formação aí sobre inclusão educacional, por exemplo a semana passada teve uma com a coordenadora dessas questões de inclusão [...], mas é solta. Daqui que tenha outra [...] Inclusão sempre foi recortado. Um dia alguém vai falar sobre o assunto qualquer dia, qualquer hora, nunca foi uma coisa forte assim, contínua.

Fonte: autora (2020).

Conforme o discurso apresentado no Quadro 3, verificamos que a formação ofertada pela rede municipal, não atende às reais necessidades dessas profissionais, tanto por não abordar a realidade por elas vivenciada, como por se tratar de momentos isolados, que não têm uma linha de continuidade, conforme enfatizado na fala da professora de Língua Inglesa que caracterizou como “recortada”, a formação, o que, segundo ela, não é formação continuada.

Quadro 4 - 4º pergunta: O que você entende por baixa visão?

Margarida: Pra mim, baixa visão é uma dificuldade muito grande de enxergar.

Hortênsia: Eu entendo que é quando o aluno tem pouquíssima condição de enxergar né, é quando tem que colocar as atividades e os objetos muito próximos ao olho pra poder conseguir enxergar, pra mim seria isso, uma dificuldade muito grande de enxergar.

Fonte: autora (2020).

Como mostra o Quadro 4, é evidente que ambas têm conceitos bastante semelhantes no que diz respeito a baixa visão. Verificamos que as docentes têm o conhecimento de que se trata de uma deficiência visual que provoca dificuldade para enxergar, o que é um ponto positivo para a inclusão educacional dos estudantes com essa deficiência, visto que, para desenvolver práticas que atendam suas necessidades, o professor necessita compreender o que é baixa visão. Porém, notamos que falta o aprimoramento do conhecimento que as professoras possuem, já que, existe em seus discursos uma generalização no que se refere a intensidade da dificuldade para enxergar, tanto uma quanto a outra afirma ser uma “dificuldade muito grande”. Entretanto, como evidencia o aporte teórico deste artigo, os comprometimentos visuais causados pela baixa visão têm intensidades variadas, que vão desde uma leve à grave dificuldade para enxergar.

Quadro 5 - 5º pergunta: Você dialoga com o professor da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre práticas que favoreçam o aprendizado da estudante com baixa visão que atende?

Margarida: Sempre procuramos estar em contato para que o conteúdo e as atividades sejam mais acessíveis a nossa estudante em questão.

Hortênsia: Sim, eu converso muito com ela, tanto nessas aulas online como normal, então eu tenho essa aproximação né.

Fonte: autora (2020).

Diante das respostas unânimes (Quadro 5), percebemos que ambas as professoras reconhecem a importância do desenvolvimento de um trabalho conjunto com o profissional do AEE, para a aprendizagem dessa aluna. Aliás, esse diálogo entre o professor da sala regular e do Atendimento Educacional Especializado é um dos fatores fundamentais para a promoção da inclusão de alunos com deficiência.

Quadro 6 - 6ª pergunta: Você faz adaptações no currículo escolar, de modo a favorecer o acesso do aluno com baixa visão à proposta curricular do Ensino Regular? Se sim, como você faz?

Margarida: As aulas costumam ser sempre com áudios, para que ela possa participar e os conteúdos são gravados em áudios e enviados.

Hortênsia: sempre procuro adequar, né, o conteúdo à aluna. Eu tento facilitar, eu deixo o mesmo conteúdo que eu tô dando no caso de inglês, mas tento facilitar as atividades, deixar atividades mais práticas e sem aquele conteúdo de gramática, né, eu deixo só a parte do vocabulário que é mais fácil ela memorizar

Fonte: autora (2020).

Analisando o que é exposto pela professora de Língua Portuguesa, no Quadro 6, percebemos que ela dá preferência a utilizar recursos de áudio para o ensino à aluna com baixa visão, por não fazer menção a nenhuma outra adaptação. O uso de áudio nesse processo de ensino-aprendizagem é positivo, por não requerer do aluno o uso da visão como única via para construir conhecimento sobre determinado conteúdo.

Referente ao que foi retratado pela professora Hortênsia, podemos constatar que há uma contradição em seu discurso, sendo que, inicialmente, aponta que os conteúdos trabalhados são os mesmos para todos os educandos, inclusive para a que tem baixa visão, mas em seguida, justificando facilitar e tornar mais práticas as atividades para a aluna, alega retirar o conteúdo de gramática e deixar somente o que se refere ao vocabulário. Todavia, esse tipo de prática não se caracteriza como adaptação curricular, devido à compreensão de que tornar conteúdos adaptáveis ou acessíveis, não significa torná-los mais fáceis, cobrando menos do aluno com deficiência, mas sim adaptá-los de acordo com as necessidades visuais do discente, sem removê-los do seu alcance. A redução ou falta da visão não impede o ensinamento de determinado conteúdo ou o desenvolvimento de atividades, mas requer do docente a elaboração de práticas que não priorizem a visão como elemento determinante para que haja compreensão e aprendizagem.

Quadro 7 - 7º questão: De acordo com a sua experiência com aluno de baixa visão, descreva uma

Margarida: Acho que os áudios facilitam muito a aprendizagem.

Hortênsia: No caso da língua inglesa sempre áudio né, antes das aulas remotas eu colocava o som na sala de aula [...] e nas aulas online eu estou enviando os vídeos com o vocabulário pra ela treinar, então “tô” usando o áudio com ela e para conferir as atividades eu faço chamada de vídeo.

Fonte: autora (2020).

No âmbito escolar, a adoção de uma estratégia como essa retratada pelas professoras, que promove a aprendizagem, está diretamente ligada ao processo de inclusão educacional desses alunos com deficiência visual (Quadro 7). É evidente que o uso de áudio favorece a aprendizagem da aluna atendida pelas docentes, sendo que, essa prática é enfatizada no discurso das mesmas mais de uma vez ao longo da entrevista. Dessa maneira, podemos supor que a estudante tem um desenvolvimento aguçado da audição, por esse sentido receber mais estímulos. Contudo, para um desenvolvimento sensorial harmonioso, os outros sentidos remanescentes devem, também, ser estimulados, principalmente os resíduos visuais, visto que, diferentemente da cegueira, a baixa visão não impede totalmente a capacidade de enxergar

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante o estudo realizado, é notável que no tocante à inclusão educacional de alunos com baixa visão, ainda há muito o que se discutir, para que essa inclusão se dê de maneira efetiva. Foi possível observar que existem barreiras atitudinais que dificultam o ensino inclusivo, barreiras essas que advêm dos próprios sistemas de ensino.

Apesar de haver documentos legais que regulamentam a inclusão educacional, as práticas adotadas pelos docentes, por vezes, não são suficientes para proporcionar a esses alunos com deficiência visual as condições necessárias para aprender conforme suas capacidades, isso devido a pouca elaboração e utilização de estratégias e recursos. No entanto, podemos atribuir a pouca elaboração e utilização de estratégias e recursos, as carências derivadas tanto da formação inicial como da formação continuada, momentos esses que nem sempre ofertam as discussões necessárias acerca da inclusão educacional e das práticas que a favorecem.

Por isso, faz-se necessário, maiores investimentos nas formações docentes, tanto por parte do governo como dos sistemas de ensino. As universidades que prestam a formação inicial, devem propor momentos de reflexão sobre a inclusão educacional, reflexão essa que servirá de base para os futuros professores. Enquanto as escolas devem organizar momentos de formação continuada que tratem sobre inclusão de modo mais específico, voltando-se para a

realidade e dificuldade dos alunos que atendem.

A inclusão educacional é um processo que envolve a participação de todos os profissionais do ambiente escolar, mas recai sobre o professor o dever de estar, dia a dia, contribuindo para a construção de conhecimento e para a inclusão do aluno com baixa visão, é importante que o docente reflita sobre sua prática, perceba se realmente está desenvolvendo ações que favoreçam isso, e busque aperfeiçoá-la sempre que sentir necessário. Deve, também, ter a iniciativa de buscar conhecer sobre a deficiência visual, baixa visão, e os comprometimentos que ela provoca, bem como, deve pesquisar quais as estratégias e recursos que melhor atendem ao seu aluno, para então aliá-los à sua prática.

Acreditamos que a partir das discussões levantadas ao longo desta pesquisa, poderemos trazer contribuições para a inclusão educacional de alunos com baixa visão, e também, para a formação de professores que atendem ou irão atender ao longo da sua trajetória profissional, educandos com alguma deficiência. Além disso, este artigo poderá servir de apoio para pesquisas futuras que tenham como propósito, discutir e investigar temáticas relacionadas a este trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 12, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 30 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 05 mai. 2020.

BRASIL. Portaria Ministerial nº 1.739, de dezembro de 1994. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 18473, 3 dez. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2020.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1E, p. 39-40, 14 set. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2020.

DOMINGUES, Celma dos Anjos; SÁ, Elizabet Dias de; CARVALHO, Silvia Helena

Rodrigues de; ARRUDA, Sônia Maria Chadi de Paula; SIMÃO, Valdirene Stiegler. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira. Brasília: MEC/SEESP/UFC, 2010.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér; PIETRO, Rosangela Gaviolo. In. ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade**. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: ACESSO E QUALIDADE, Salamanca, Espanha. Salamanca: UNESCO: ED-94/WS/18, 1994. Disponível em: [http://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaraao_Salamanca.pdf](http://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaraao_Salamanca.pdf) . Acesso em: 05 mai. 2020.

CAPÍTULO 28

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE LEITURA E DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria de Fátima A. S. Scomparin
Solange Alves de Oliveira-Mendes

RESUMO

Esse trabalho investigou se as práticas de leitura e de contação de histórias contribuem para a formação do aluno leitor. A pesquisa foi realizada numa escola pública de Brasília - Distrito Federal, no período entre 18 de março a 30 de abril de 2015, numa turma de 2º ano do ensino fundamental, com 10 observações de aulas. Realizamos, também, entrevista semiestruturada com a professora regente. Consideramos os eixos: letramento, letramento literário, leitura e contação de histórias. Pautamos o trabalho nos autores: Abramovich (1993); Cosson (2014), Moraes (2005); Soares (2009; 2011; 2004), Brasil (2012), dentre outros. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de tipo etnográfico. Como resultado geral, enfatiza-se que, na prática acompanhada, houve espaço para as atividades de contação de histórias, entretanto, não se evidenciou momentos destinados à leitura de textos. No momento em que essa atividade ocorria, era realizada, apenas, pela professora, o que sinalizou para a não inserção autônoma do aprendiz nessa prática.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Contação de histórias; Letramento; Ensino e Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Neste estudo, objetivamos apreender possíveis implicações da atividade de contação de histórias e de leitura de textos para a formação do aluno leitor, por meio da prática docente numa turma do 2º ano do ensino fundamental. Para isso, elegemos como questão norteadora da pesquisa: é possível assegurar uma prática sistemática de contação de histórias no ensino dos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que evidenciamos o discurso do tema nas práticas incorporadas à educação infantil?

A partir do questionamento e no âmbito das práticas escolares, priorizamos a temática como uma proposta de ensino, tendo em vista que o 2º ano faz parte do Bloco Inicial de Alfabetização-BIA, que insere a contação de histórias considerando os eixos de oralidade, leitura como contribuição à competência discursiva de alunos da Educação Básica (BRASIL, 2012). A justificativa para a pesquisa surgiu em decorrência do Projeto IV-UnB,¹⁶ quando elaboramos planos de aula com enfoque em contação de histórias para uma turma de 1º ano, especialmente no trabalho com os clássicos infantis. Por meio das regências ministradas,

16 Componente curricular concernente ao estágio curricular obrigatório.

pudemos aprender um pouco mais sobre o assunto e isso nos inspirou à realização da investigação. Era extraordinária a percepção de como essa atividade influenciava as crianças, pois, contar histórias possibilita aprender e ensinar, numa constante troca de saberes.

Com base nessa experiência do projeto IV, partimos para a pesquisa, compreendendo que as atividades de contação de histórias, tão enfatizadas na educação infantil, bem como a leitura de textos, podem assumir a mesma relevância no ensino fundamental. Assim, discutimos as concepções e enfoques de autores que contribuíram para a realização do estudo: Abramovich (1993); Cosson (2014); Moraes (2005); Soares (2011; 2009; 2004); Solé (1998), além de outros.

Seguimos com uma discussão a respeito do letramento.

LETRAMENTO: CONCEPÇÕES E RELAÇÕES

Considerando o contexto educacional no Brasil, na década de 1980, as atenções estavam voltadas para as novas formas de conceituar a alfabetização. Nessa seara, temos como contribuição as concepções de Soares (2009) e Moraes (2005), sobre a alfabetização e letramento. Para a autora, tornar-se alfabetizado e letrado têm implicações específicas para o indivíduo, ao mesmo tempo que o eleva a uma situação diferenciada, uma vez que:

[...] adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos [...] (SOARES, 2009, p.17-18).

Enquanto a alfabetização estava em pauta, no entendimento de estudiosos da educação e demais áreas afins, houve a interpretação de que somente alfabetizar o indivíduo já não daria conta de contemplar os usos da leitura e da escrita frente às demandas sociais. Assim, crescia a necessidade de um termo que representasse o novo momento - o letramento. Essa palavra é de origem inglesa literacy e “designa o estado ou a condição daquele que é literate, daquele que não só sabe ler e escrever, mas, também, faz uso competente e frequente da leitura e da escrita” (SOARES 2009, p.36).

O termo ganhou proporção em diversas publicações como, por exemplo, nas obras de Mary Kato, visto que ela enfatiza que “[...] a língua falada culta “é consequência do letramento” (KATO, 1986 apud SOARES, 2009, p.15). O termo também se destaca nas obras de Tfouni (1988; 2006 apud SOARES, 2009) em que a autora evidencia a abordagem do letramento mais voltada para uma perspectiva social e a alfabetização individual, realizando, portanto, uma distinção. Soares (2009) ressalta que as obras de Kleimam (1995) deram notoriedade à

temática, ampliando estudos e pesquisas. Enquanto processo interposto às mudanças, o letramento adquiriu mais espaço, constituindo-se importante por dois aspectos: dava-se maior visibilidade à questão do analfabetismo, e o mais expressivo, ampliava as possibilidades de ensino da língua materna, no contexto da prática. Por conseguinte, dava-se mais credibilidade ao fenômeno letramento, com múltiplas formas de desdobramentos, o que deu a esse campo a conotação em níveis. Compreendeu-se que o sujeito não precisava, necessariamente, ser alfabetizado para ser letrado, isto é, o fato de não ter o domínio da leitura e da escrita alfabética não o colocava numa classificação de iletrado, conforme assinalado por Soares (2009).

Acerca de níveis de letramento, na concepção de Mortatti (2004), não existe classificação nível “zero” nessa área, mesmo nas sociedades letradas, conforme cita: “[...] não se pode afirmar que exista um nível zero de letramento, nem uma distinção precisa entre letramento e analfabetismo, tampouco iletrados absolutos [...]” (106). Os processos estão interligados, podendo se distinguir. O que importa é compreendermos que letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, num contexto específico, e como estas se relacionam com suas necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2009, p.72). Posteriormente, teceremos reflexões em torno do letramento literário.

LETRAMENTO LITERÁRIO: O COTIDIANO DE SALA DE AULA

A partir do uso do vocábulo letramento literário, explicitado por Paulino (2004), o termo passou a ser reconhecido como objeto de pesquisa que compreende “o processo de escolarização da literatura, as práticas de formação de leitores e as especificidades da leitura literária, do texto literário. [...] um impacto importante na formação de leitores literários na escola” (p.54). Na mesma direção, Coenga (2010) define letramento literário como o “[...] conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (p.55). Cosson (2014) enfatiza que o letramento literário tem especificidade e se diferencia da leitura por fruição, mas que pelas vias do letramento, acabam por se constituírem em processos semelhantes, pois, ao se trabalhar com o letramento literário, a inserção do aluno acontece pela leitura literária com ênfase na escrita, em perspectivas que muitas vezes ultrapassam as práticas escolares. Ainda de acordo com o autor,

[...], o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela

escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade (COSSON, 2014, p.12).

A despeito do cenário até então apresentado, a inserção da literatura na escola, pelo viés do letramento literário, trouxe certa ponderação na opinião de alguns autores. Segundo Zilberman (2003), esse processo se tornaria um instrumento pedagógico de doutrinação da escola, resultando num produto de escolarização mal elaborado. Entretanto, Soares (2011) esclarece que, por vezes, o que existe, de fato, é uma confusão na forma de se interpretar a expressão **escolarização**, dando ao termo contornos preconceituosos. Além disso “[...] é preciso lembrar que essa escolarização inadequada pode ocorrer não só com a literatura, mas também, com qualquer outro tipo de conhecimento, quando transformados em saberes escolares” (p. 5-6). Para Cosson (2014), “a questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, [...], mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la [...]” (p. 23).

Na concepção de Paiva e Rodrigues (2008) “[...] o conceito de letramento vem sendo também aplicado à literatura, na convicção de que existe uma especificidade na leitura literária – a realizada ou pretendida. [...]” (p. 103). Desenvolver o trabalho com a leitura literária na educação básica tem se revelado um desafio, apesar das parcerias de acesso ao livro, visto que “[...] as propostas, muitas vezes ainda, carecem de mediação mais adequada, no ambiente da sala de aula” (PAIVA; RODRIGUES, 2008, p.104).

Todavia, a escola não pode deixar de se apropriar do gênero literário como se fosse particular à literatura, em detrimento da didatização ou da escolarização mal interpretadas. Embora as atuais produções literárias queiram desvincular-se da literatura do círculo didático-pedagógico, a escola é o lugar onde se constitui o leitor. Conforme a análise de Paiva e Rodrigues (2008), no que concerne à “sistematização de possibilidades concretas”, tem se visto, no cenário educacional, que a literatura tem estado cada vez presente na escola e isso, de certa forma, reflete de maneira positiva, haja vista as contribuições de produções literárias em obras que tratam do assunto.

Outro ponto diz respeito ao advento de políticas públicas voltadas para o livro de literatura infanto-juvenil como incentivo à formação de leitores, como recomenda os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's (BRASIL, 1998), que instituiu as práticas de leitura na escola com abrangência em todos os níveis de ensino. Além disso, há, ainda, a constante preocupação de educadores com inserção da literatura na escola, como forma de garantir a democratização do livro físico e/ou digital.

No entendimento de Paiva e Rodrigues (2008), a instituição escolar não tem demandado

esforços suficientes em ações que visem a intermediação da experiência da criança com o imaginário e a fantasia, nas narrativas infantis, sobretudo no período que antecede à fase escolar. Elas ressaltam que essa “[...] experiência deveria ser intensificada com a entrada da criança na escola” e evidenciada na fase em que esse sujeito está buscando referências para a construção de sua relação com o adulto. Essa ponte torna-se importante “no diálogo professor mediador/aluno-leitor. Entretanto, ainda é preciso superar a assimetria existente na relação criança /adulto, buscando instaurar outra relação que considere as características cognitivas, sociais e afetivas das crianças” (PAIVA; RODRIGUES, 2008, p.107).

Levando em conta as reflexões, atrelamos as discussões do letramento literário às concepções de contação de histórias e de leitura, traçando contornos que diferenciam e vinculam as duas atividades, enquanto sistemáticas de ensino, contribuintes na/para a formação do aluno-leitor.

CONCEPÇÕES DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E DE LEITURA

A contação de histórias e a leitura têm sido apontadas como estratégias para o ensino e aprendizagem, por apresentarem “[...] algumas pistas que permitem estabelecer um conjunto de questões cuja resposta ajuda a construir o significado do texto” (SOLÉ, 1998, p.111). Cabe a reflexão da temática na implicação dessas atividades na escola, levando em consideração que essas práticas têm se constituído como recursos pedagógicos que viabilizam os trabalhos em sala de aula. O tema contação de histórias não tem sido incorporado nos anos iniciais do ensino fundamental como um processo que integra a aprendizagem da escrita na formação básica. É na esteira da reflexão, para além de pensar as modalidades de maneira opostas, que a contação de histórias ganha extensão no currículo escolar, conforme descrito no documento (BRASIL, 2012) que assegura essa prática como uma atividade de ensino de língua materna dentro dos eixos de leitura e oralidade discursiva, com indicação para a educação básica.

Apesar de ser uma atividade corriqueira na educação infantil, entendemos que é crucial, também, nos anos iniciais do ensino fundamental, objetivando a constituição do aluno-leitor. Essa atividade não pode ser desconsiderada nesse estágio da escolarização, por assim dizer, mas deve ser continuada no currículo da educação básica, pois o prazer de ouvir uma história não pode ser evitado à criança no transcurso da escolarização, haja vista o fato de que esse sujeito não diferencia a atividade quando muda de fase escolar, ao contrário, continua se reconhecendo nas narrativas, como referências que atravessam sua infância e historicidade.

É preciso levar em conta, o interesse e a aprendizagem por meio das histórias, independentemente da faixa etária. O entrave, por vezes, acontece em decorrência de uma prática escolar que atribui pouca ou nenhuma importância à ênfase dessa experiência em sala de aula, quando sua aquisição poderia favorecer a complementaridade entre a mediação da criança com a sua leitura de mundo e fantasia. Conforme Machado e Rocha (2011), a contação de histórias faz parte da tradição oral, popular e folclórica, sendo um costume de raízes familiares e históricas desde os tempos antigos. A arte tem atravessado gerações e permanecido como um hábito cultural que exprime emoções, valores e troca de saberes, destacando-se nas mais variadas formas de linguagem. A criança começa sua trajetória no mundo real pela leitura das histórias, é o que nos ensina Abramovich (1993). Conforme a autora, “o primeiro contato da criança com um texto é feito oralmente, através da voz da mãe, do pai ou dos avós, contando contos de fada, trechos da bíblia, histórias inventadas[...]” (p.16).

Essa arte pode ser constituída como uma atividade que promove a aprendizagem e o acesso à leitura literária. Na opinião de Pedroza (2013), a prática da atividade tem se revelado de maneira expansiva, visto que “nos últimos tempos, vivenciamos um resgate da tradicional arte de contar histórias como instrumento de aprendizado e como forma de conhecimento e de valorização da identidade cultural dos povos” (p.47). A arte de contar histórias como literatura passou a ser considerada, como um alicerce à formação do leitor, em outras palavras, “[...] a atividade deixou de ser vista como simples atividade de lazer e entretenimento voltado ao público infantil e passou a ser reconhecida como um forte instrumento de aprendizagem e de estímulo ao prazer da leitura” (PEDROZA, 2013, p.47).

Segundo o autor, a entrada da arte na escola revelou-se atrativa, principalmente, para a criança que outrora, não teve acesso às narrativas em suas experiências. A assimilação crítica da realidade ligada à escolarização, constitui-se numa oportunidade para a formação leitora da criança, anteriormente, intermediadas pela figura do contador tradicional, agora, na figura do professor, à medida que este permite ultrapassar as narrativas, entre o imaginário e o real.

Terra (2013, p.65) compactua que “as narrativas conferem traços de historicidade humana, portanto, carrega as características do contador em decorrência das mutações que passa ao longo de sua vida”. Por outro lado, tem o ouvinte, criança ou adulto que se enche de expectativas em relação às histórias. Diante disso, deve-se dar créditos à leitura de mundo do sujeito no que tange às suas dúvidas, fantasias, emoções e sentimentos. E, ainda, considerar que a narrativa é mais que um contato, é o encontro entre contador, histórias, ouvinte e suas

experiências, sublinha Terra (2013).

Zilberman (2003) salienta que, por essa razão, “as histórias infantis desempenham, pois, uma primeira forma de comunicação sistemática das relações da realidade, que aparecem à criança numa objetividade corrente. [...] além de atividade imediata social e individual da criança” (p.45). Abramovich (1993) reitera que as narrativas podem provocar emoções e sentimentos importantes na criança que as ouve, desde tristeza, raiva e medo à alegria, gozo e satisfação. Para a autora, as crianças devem vivenciar esse momento de forma plena, com significância e verdade, aproveitando cada espaço das narrativas para deixar florescer a fantasia e a imaginação.

Terra (2013) ainda reitera que o limite desse encontro acontece pelo tipo de linguagem que o professor utilizará, isto é, entre o ouvir e ler uma história. Segundo a autora:

Um leitor é alguém que lê o mundo. Ler é dispor as histórias vividas para um encontro com as narrativas do livro. É se sentir pertencendo ao perceber que sua história cabe naquilo que lê. Ler é um encontro. Ouvir uma história é uma experiência bastante parecida. **O que difere ler e ouvir é a linguagem.** A literatura é um mundo específico. As palavras, a construção de um texto, o livro, as escolhas do autor. É, na maioria das vezes, uma experiência individual. (Pode ser compartilhada, mas costuma ser um encontro a dois, o autor e o leitor) [...]. (TERRA, 2013, p.64, **grifos nosso**).

As linguagens podem se complementar e se adequarem em experiências diferenciadas. Assim, Terra (2013) compreende “a história como algo que se constrói no encontro entre público e o narrador” (p.61). É pela aproximação do público (aluno) e do narrador (professor) que a contação de histórias pode e deve conversar com a leitura. De acordo com Terra (2013), essa relação é possível tanto para “[...] a formação de leitores em diálogo com o método e suas possibilidades de desdobramentos, quanto no exercício de narrar como no trabalho com a mediação de leitura” (p.61). Enquanto prática de atividade intencional nos encaminhamentos de ensino e aprendizagem, as linguagens se vinculam. Assim, Terra (2013) aponta que isso é possível quando “compreendemos a ideia de leitura como um processo amplo que abrange não só o letramento e a compreensão de texto, mas o exercício de narrar, ouvir e criar sentidos para sua história” (p.61). A articulação desse intercâmbio contribui para o processo de formação leitora da criança, uma vez que “consideramos tornar-se leitor um trabalho para a vida que “[...] se inicia quando nascemos e somos convidados a pertencer ao mundo por meio das palavras, histórias gestos e sentidos de adultos que narram o mundo [...]” (p.61). É importante salientar o planejamento das ações que serão realizadas com os alunos antes, durante e pós narrativas. Dentre as ações, estão os elementos da oralidade e da escrita.

Entrar no universo das histórias, por vezes, é lhe atribuir uma dualidade, pois, se para alguns autores a atividade tem sua importância, como instrumento que viabiliza o ensino articulado com outras formas de linguagens, por outro lado, sua prática, por si só, sem nenhuma contextualização prévia, por parte de quem a conta ou lê, fica fora do significado de realidade que a criança atribui. Procuremos compreender as narrativas, seja no formato de contação ou de leitura, ou, ainda, nas produções textuais, como parceiras e instrumentos que o professor irá se adequando no percurso de sua prática e encaminhamentos cotidianos. Desse modo, é importante considerá-la como meio para se chegar ao objetivo proposto e não como um fim em si. Machado e Rocha (2011) compreendem que, independentemente do objetivo pedagógico, o momento da história é importante para a criança, “seja ouvindo alguém que as conta, seja ouvindo alguém que as lê para nós. Porque a leitura de histórias também é fundamental” (p.14).

A seguir, descrevemos a natureza da pesquisa, instrumentos e procedimentos metodológicos.

METODOLOGIA

Esse estudo teve por objetivo analisar as concepções e práticas de leitura e de contação de histórias no ensino fundamental. Recorremos à pesquisa do tipo etnográfico que, conforme André (1995), enfatiza o processo educativo que abrange alguns aspectos da educação, a saber: a observação participante e a entrevista semiestruturada, sendo esta última a escolha para a realização do trabalho. Caracteriza-se como uma “pesquisa qualitativa aquela que procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.34).

Com base na conceituação da pesquisa, caracterizaremos: a escola campo, os perfis: profissional e acadêmico da professora e da turma contribuinte com a pesquisa, os instrumentos metodológicos utilizados e o tratamento dos dados.

ESCOLA CAMPO DE PESQUISA

A instituição escolhida para a pesquisa estava localizada na L2 Norte - Área Especial de Brasília- Distrito Federal, em meio a amplo espaço verde, entre residências. Trata-se de uma escola pública que, de acordo com o Projeto Político Pedagógico – (PPP), até 2014 atendia em torno de 212 alunos na faixa etária de 6 a 14 anos, da educação básica (1º ao 5º ano – ensino fundamental) nos turnos: matutino e vespertino. Fundada em junho de 1963, com pouco mais de 50 anos de atuação na comunidade. Do ponto de vista da gestão escolar, a escola era

composta de diretor e vice-diretora, eleitos por meio de eleição participativa. Contava, ainda, com a presença de orientadora educacional, coordenadores, um por turno, técnicos administrativos; servidores e auxiliares. Com 11 classes regulares inclusivas de educação especial nas especificidades: Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD, Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade- TDAH e Deficiência Intelectual – DI, com seis classes especiais de TGD. A instituição tinha estrutura média, com um pátio, oito salas de aula distribuídas a sua volta e, ainda sete banheiros (diferenciados para meninos e meninas), um cozinha, um refeitório, um laboratório de informática, uma secretaria, uma sala/ direção, sala / seção de orientação educacional, uma sala de coordenação, uma sala de recurso, uma sala de apoio e uma dispensa, um parquinho, do lado de fora do prédio. A escola tinha, ainda, biblioteca com pequeno acervo bibliográfico, revistas e periódicos, um DVD e VHS e uma TV, mesas e cadeiras. Apesar de os livros estarem dispostos em estantes, não tinham sido catalogados. Durante o período da pesquisa, o que se percebia em relação ao espaço destinado à biblioteca era que o ambiente costumava ser pouco utilizado para a leitura, ficando evidenciado que isso não se dava pela falta de livros, mas pela ausência de profissionais para organizá-la, haja vista a quantidade de livros que a escola recebia do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e, ainda, livros doados pelo Banco Itaú do Programa Itaú Criança (Leia um livro para uma criança). Conforme o Projeto Político Pedagógico de 2014, a escola dispunha de princípios que norteavam seu funcionamento, a saber: “[...] formar o indivíduo para a vida, numa concepção de cidadão crítico, para que o aluno construa conhecimentos e valores necessários, para sua inserção na sociedade” (p.20).

TURMA CONTRIBUINTE NA PESQUISA

Participaram da pesquisa 21 alunos de uma turma do 2º ano do ensino fundamental do turno matutino, distribuídos na faixa etária entre sete e oito anos, sendo 15 meninas e apenas seis meninos, além da participação da professora regente que, também, contava histórias dialogando com alunos que compunham a turma.

PERFIS PROFISSIONAL E ACADÊMICO DA PROFESSORA REGENTE

A professora regente, a quem chamaremos de (P), participante da pesquisa, licenciada em Pedagogia pela Universidade de Brasília – UnB, com Habilitação em Magistério em Deficiência Mental, antiga habilitação do Curso de Pedagogia (1997). Posterior a sua formação, passou-se a designar: Deficiência Intelectual. Possuía mestrado em educação pela mesma universidade, cursos de aperfeiçoamento e formação continuada - Pacto Nacional pela

Alfabetização na Idade Certa- PNAIC, nas áreas de linguagem e matemática.

INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Entrevista semiestruturada

Durante o procedimento da produção de dados, foram utilizados como apoio à pesquisa, um diário de bordo para a transcrição dos diálogos e gravador para a entrevista. Utilizamos, também, como um dos instrumentos para a pesquisa de campo, a entrevista semiestruturada.

No decorrer de sua realização, deu-se abertura para outros desdobramentos e indagações. Algo que, segundo André (1995), “[...] tem a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados” (p.28). As técnicas utilizadas compreendem a relação entre pesquisador e pesquisado, sendo a produção de dados que caracteriza o principal instrumento da pesquisa do tipo etnográfico. A entrevista com a professora regente foi realizada em: 27 de abril de 2015 das 13h30 às 14h45, no prédio da F3 - Faculdade de Educação-UnB.

Observação participante

Outro instrumento para a realização da pesquisa foi a observação. Apesar de ser uma técnica relevante para a condução da pesquisa, não é um exercício simples, pois, além da elaboração de um roteiro, o pesquisador deve ir a campo desprovido de preconceitos, a fim de que possa ficar **livre**, para apreender o máximo de informações. É preciso analisar que não basta seguir parâmetros de outros pesquisadores, mas que é de suma importância que o pesquisador se reconheça como potencial pesquisador, vivenciando as experiências decorrentes dos momentos de observação para, posteriormente, poder interpretá-las da forma fiel, primando pelo compromisso com as questões éticas, e educacionais, conforme assinala Bortoni-Ricardo (2008).

A observação ocorreu no período 18/03/15 à 30/04/15, em 10 encontros com a turma do 2º ano, objetivando verificar como era conduzida a prática da contação de histórias e de leitura, em sala de aula, pela professora regente. E, a partir disso, verificar qual a contribuição das atividades para a formação leitora da criança, nos anos iniciais do ensino fundamental. Conforme a logística das aulas, a professora alterava os horários da contação de histórias e/ou de leitura, isto é, modificava a agenda sem aviso prévio. Reiteramos nossa opção teórica no tratamento dos dados: análise de conteúdo temática que, de acordo Franco (2005), é utilizada para produzir inferências acerca de dados verbais e/ou simbólicos, por intermédio de questionamentos e observações que interessam ao pesquisador.

ALGUNS RESULTADOS

Nessa parte da pesquisa, apresentaremos a sistematização dos dados. Ressaltamos que tanto as questões para a entrevista quanto as observações, não foram abordadas em sua totalidade, devido à quantidade de material apreendido. Para fins de identificação dos participantes, quando se tratar da professora, terá símbolo (P) e, quando for aluno no singular, símbolo (A). Ao se tratar da turma completa, símbolo (T).

Concepções e práticas de contação de histórias

Segundo Abramovich (1993), a atividade se constitui numa arte em que se usam pausas precisas na voz do narrador, aproximando o ouvir do sentir, a fim de que se consiga perfeita harmonia com os elementos da história. Por essa razão, é preciso bom senso na escolha de uma obra. Durante a entrevista, ao nos remetermos às concepções vinculadas à atividade de contação de histórias, a professora apontou:

Contar histórias é você envolver o outro num tema em um assunto e levá-lo a viver tudo que está acontecendo. Você fazer com que ele viva todas as emoções que estão escritas ali num papel. Acho que isso que é contar uma história. É fazer com que a pessoa viva aquilo que está escrito: o texto! Tornar o texto vivo” (Entrevista com a professora regente, realizada em 27 de abril de 2015 na Faculdade de Educação – UnB).

A professora demonstrou que detinha conhecimentos teóricos acerca das concepções de contação de histórias e, num primeiro momento da entrevista, teve convicção e clareza da prática que desempenhava em sala de aula. Na sequência, foram selecionados recortes de diálogos da primeira observação entre a professora e os alunos, nos momentos que antecederam à narrativa, durante e pós contação, em sala de aula:

(P) Era uma vez uma floresta encantada, Joãozinho começou a passear e o sol gostoso batendo nele e, de repente, ele dormiu... (T) Ronco do sono [...] (T) Um feijão... Um castelo... (P) Nãoooo! Ele viu a ponta da árvore! (A) Risos... Ah, professora! Ah, eu achei que ele ia ficar rico! Que ia achar um pote de ouro! Risos... (P) Mas, Joãozinho continua andando (T) Barulho de passos... (P) Ele ouviu alguém lhe chamar: Joãozinhooooo! [...] - O que você está fazendo aqui na minha floresta? Perguntou a árvore. Ele disse: - Eu vinha andando e me perdi! E ele começou a chorar... (T) Som de choro. (P) Nessa floresta os animais falam, as árvores falam também... Depois, Joãozinho foi jogado de um lado para outro no meio das árvores e faz o movimento cantando: Pra lá, prá cá, prá lá, prá cá, prá lá... E, Joãozinho acordou do sonho. (T) Ah professora! Era só um sonho? (A) de novo professora! (P) Pra lá, prá cá, prá lá, prá cá, prá lá [...] (1ª narrativa: “Joãozinho e a floresta encantada” - Adaptação irmãos Grimm). (1ª observação, 2º ano, professora regente, em 18/03/ 2015).

No decorrer da aula observada, antes de iniciar a história, a professora solicitou aos alunos que guardassem os materiais. Os educandos a atenderam prontamente e se agitaram por causa da história. Ela iniciou a leitura da narrativa extraída do livro de histórias: Joãozinho e a

floresta encantada. Iniciou com duas árvores grandes e a figura de um menino. E assim seguia contando a história. Conforme falava, criava desenhos. Além disso, pedia a participação da turma na sonoplastia. Na ocasião, ocorreu um questionamento acerca do planejamento. A princípio, pensamos que, por dispor de poucos recursos, apenas quadro e giz, se tratasse de uma atividade sem planejamento, pela ausência de adereços e materiais próprios. Entretanto, percebemos que isso não significava despreparo, uma vez que a professora soube conduzir a história com o uso de recursos: voz, gestos, sonoridade e emoção, elementos que fazem parte das narrativas, porém, anterior ao texto, os estudantes não tiveram acesso a pistas sobre a história que iria ser contada. A abertura somente aconteceu quando a professora solicitou deles a sonoplastia.

Nesse aspecto, podemos considerar que a docente se remeteu aos conhecimentos prévios dos aprendizes, momento que, para Solé (1998), é de extrema importância ao se realizar a atividade. De acordo com a autora, “quanto mais informação possuir um leitor sobre o texto [...], menos precisará se fixar nele para construir uma interpretação “(p.24). Em relação ao término da história, momento em que o contador pode recuperar o que não conseguiu efetivar no início da contextualização da narrativa, a professora também não o fez. Ao contrário, a história foi abandonada como algo sem importância. Destacamos que esse fato foi um acontecimento isolado das demais aulas observadas. A seguir, enfocaremos, especificamente, o que a mestra apontou acerca da atividade de contação de histórias e a formação do leitor no 2º ano do bloco inicial de alfabetização.

A atividade de contação de histórias e a formação do leitor

No decorrer da entrevista, a professora se posicionou sobre a possibilidade (ou não) de atrelar a atividade de contação de histórias à formação do aluno leitor. Vejamos o que ela enfatizou:

[...] Em alguns momentos de sala, prendo-me ao texto e, em outros momentos, quando o texto é muito técnico, então eu saio um pouquinho, mas eu procuro fazer os dois, para eles perceberem que eu estou lendo, que aquilo que eles estão vivendo vem de um texto. Então um texto tem que ser vivo! Perceber que mesmo aquele texto que exige mais, que tem palavras mais complexas, aquele texto pode ser divertido, pode trazer algo bom para eles, algo gostoso, algo novo. Acho que esse é o grande desafio de se contar uma história em sala de aula: fazer com que o aluno perceba que ele não está lendo sozinho; que o texto pode ser algo interessante para ele. É algo que tenho me preocupado bastante, porque eu tenho alunos que quando eu vou trabalhar o livro com eles; ah, não! Por quê? Porque o livro exige leitura. Então para eles a leitura está se tornando algo dolorido, algo difícil. Então a contação de histórias, num primeiro momento, é para isso: é tornar a leitura prazerosa para o aluno. Então isso, para o aluno, contribui para a ortografia, criatividade, produção de ideias, ler a contação de

histórias traz muitas contribuições. Esse é o meu grande objetivo ao contar uma história. (Entrevista com a professora regente realizada em 27 de Abril de 2015 na Faculdade de Educação – UnB).

A partir da continuidade da entrevista, percebemos que a professora deu ênfase à leitura de textos atrelados à contação de histórias. Entretanto, se por um lado, isso pudesse se refletir de maneira positiva utilizando a atividade de contação de histórias como recurso auxiliando o aluno na leitura, por outro lado, não podemos esquecer que é importante incentivar, continuamente, o uso da leitura do livro literário em sala de aula como recurso necessário na/para a formação do leitor. Como em outros recursos didáticos, entendemos que são dispositivos desencadeadores da aprendizagem que aproximam o aluno da leitura e não um fim em si mesmo. Assegurá-los em sintonia com os encaminhamentos de sala de aula é fundamental. Conforme salientam Paiva e Rodrigues (2008) acerca dos livros de literatura: “a leitura de livros de literatura pode também instituir novos modos de ler na escola. Por ser um objeto de fácil locomoção, o espaço em que acontece a leitura não precisa ser necessariamente, a carteira da sala de aula” (p.113).

Na sequência, temos momentos das observações em que a professora articulou a contação de histórias com uma parte da leitura de um livro pedagógico. Inicialmente, a professora informou aos alunos que iria contar duas histórias, sendo que uma fazia parte do livro: O carteiro chegou (Janet; Ahlberg, 2007) leitura articulada à terceira narrativa: Cachinhos Dourados (Adaptação inglesa de Solthey). E que a outra narrativa seria: Cachinhos dourados e os três ursos. Explicou que as histórias se relacionavam e que, para se entender a leitura do livro, era necessário, primeiro, que os alunos entendessem a história de Cachinhos Dourados.

Após explicar a condução da atividade, pediu que tomassem assento ao chão e fizessem um círculo. As crianças o fizeram. Logo depois, a mestra perguntou se alguém já conhecia o livro. Uma das crianças afirmou que conhecia. A professora solicitou que mesmo que alguém já tivesse conhecimento, prestasse atenção. Ela utilizou como recurso complementar a primeira história, a exploração das ilustrações de Cachinhos Dourados. Conforme ia narrando, mostrava imagens às crianças e ia organizando a sequência de cenas da história no chão. As crianças escutavam com atenção. Ao final da história, a professora disse que passaria à leitura do livro: O carteiro chegou, porém, abriu-o apenas para retirar um modelo de carta em que a personagem principal: Cachinhos Dourados, escrevia uma carta aos ursos pedindo desculpas por ter invadido sua casa. Ela leu a carta e, a partir daquele momento, orientou os estudantes a escreverem, também, uma carta, conforme o exemplo que mostrou, como se eles fossem a

personagem. Nesse momento, foi possível apreender a resistência deles. Entretanto, após explicar como gostaria que fizessem, ela escreveu no quadro os dados da carta, exemplo: para – data- assinatura, isto é, após dar um exemplo no quadro, compreenderam a proposta da atividade. Assim, a mestra distribuiu a forma impressa igual a que havia na proposta do livro. As crianças participaram da atividade. Algumas apontaram, em suas cartas, que a Cachinhos Dourados não deveria se desculpar com os ursos; outros já fizeram a escolha de pedir desculpas aos ursos. Nesse momento, teve um fato curioso: uma das alunas se recusou a fazer a carta, alegando que a Cachinhos Dourados só existia na Disney. Inferimos dessa reação da criança que não só ela, como também outras perceberam que essa atividade era um pretexto da professora para se chegar à escrita do texto. Por fim, a turma acabou realizando a atividade, tanto que mais tarde, cada estudante quis apresentar sua cartinha para a turma. A seguir, os diálogos da narrativa Cachinhos Dourados entre professora e a turma, conforme terceira aula observada descrita:

(P) Agora uma história eu vou contar... (T) Vocês vão escutar... (P) Era uma vez, numa floresta, num local muito distante, uma casinha muito, muito bonitinha onde moravam três ursinhos. Era um. Não, eram três: Pai Urso, a Mãe Urso e o Pequeno Urso. (A) E a filhinha? (P) Não, não era só três: Papai, mamãe e o filhinho. Cabe mais um aqui? (T) Não... (P) São só três! Eles moravam felizes nessa casinha. Lá, eles passavam o dia nessa floresta procurando mel e outras coisas para comerem. Tinha uma menina que se chamava Cachinhos Dourados. Certo dia... Ela era muito “danada”. Sabe quem ela lembra? (A) Quem professora? (P) A Emília do sítio do Pica-pau Amarelo! A mãe dela falava: - Cachinhos Dourados, você não pode ir para a floresta! O que a Cachinho Dourados fazia? (T) Ela ia para a floresta. (P) Ela foi para a floresta mesmo assim... E olha só o que ela viu na floresta? (T) A casinha dos ursinhos. (P) E como ela era muito curiosa... E vocês sabem que numa floresta ninguém fecha as portas, porque a floresta é um lugar mágico! Lá eles não precisam se preocupar em chegar alguém mal-educado e entrar sem ser convidado, mas Cachinhos Dourados era educada? (T) Não! (P) Certa manhã, ao se levantarem, mamãe Urso fez um delicioso mingau, como era de costume. Porém, o mingau estava muito quente. Sendo assim, mamãe Urso propôs que fossem dar uma voltinha juntos pela floresta enquanto o mingau esfriava. E assim fizeram. Mamãe Urso deixou o mingau em suas tigelinhas, esfriando em cima da mesa e os três ursos saíram pela floresta. E saiu a família feliz a cantar: Lá... (T) Lá, lá, lá, lá. (essa música é dos Smurfs) (P) E aí Cachinhos Dourados que estava escondida, quando viu que os três ursinhos saíram, ela não perdeu tempo entrou na casa e deu de cara com o quê? (T) Com as tigelas de mingau! (P) Ela olhou e resolveu provar a iguaria. Provou, então, o mingau da tigela maior, mas achou-o muito quente. Provou o da tigela do meio e achou-o muito frio. Provou o mingau da tigelinha menor e achou-o delicioso. Não resistiu e comeu-o todo. Após comer o mingau, Cachinhos Dourados foi em direção à sala [...]. (P) muito bem, já sabemos o que a Cachinhos Dourados fez. Agora nesse livro aqui, ele está cheio de modelos de cartas e agora o que nós vamos fazer? (A) O que tia? (P) Vamos fazer uma carta nesse modelo. Vamos escrever como se a gente fosse a Cachinhos Dourados pedindo desculpas aos ursinhos por ter comido o mingau de todos eles e quebrado suas cadeiras e camas. Vamos lá [...] (3ª aula observada, professora regente, 25/03/ 2015).

Com base no que ocorreu no momento dessa aula, percebemos que havia interesse, por

parte da professora, em trabalhar com a formação de leitores, visto que facilitava a inserção do aprendiz, por exemplo, quando dispunha de estratégias durante a contação e sugeria a escrita do gênero textual carta, para atrair o aluno para a leitura, no uso de instrumentos intermediadores, embora alguns preferissem outra atividade à escrita. Sobre a leitura, Solé (1998) pontua que

aprender a ler compreensivamente é uma condição necessária para poder aprender a partir de textos escritos. As estratégias de leitura aprendidas em contextos significativos contribuem para a consecução da finalidade geral da educação, que consiste em que os alunos aprendam a aprender (p.172-173).

A seguir, destacaremos as concepções da professora acerca das práticas de letramento em sala de aula.

Práticas de letramento adotado em sala de aula

Conforme Soares (2009), “letramento é 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” (p.18). Observemos o que a professora apontou durante a entrevista, considerando o aspecto do letramento:

Letramento é fazer com que a criança consiga, por exemplo: quando se fala em uma palavra “roteiro”, letrar uma criança de acordo com o que li, é atribuir significado a esse roteiro. É ele poder mais a frente aplicar isso: Eu li o roteiro para um livro e gostei. Eu acredito que seja isso. Trabalhando com eles a interpretação. Associando, relacionando. Hoje, por exemplo, tem um aluno que ele trouxe um livrinho. E no livro tinha uma flauta e eu já tinha contado uma história para eles num outro momento que tinha uma flauta e aí eu tentei puxar deles: gente, onde é que a gente teve uma flauta? O que tem em comum nesta história com a outra? Enfim, fazendo correlação de um texto com outros, puxando pela memória deles. (Entrevista com a professora regente realizada em 27 de abril de 2015 na Faculdade de Educação – UnB).

Nesse tópico da entrevista, percebemos que, embora a mestra tenha se referido ao trabalho com textos, não identificamos uma compreensão teórica e metodológica acerca da especificidade do eixo de leitura, ou seja, criar alternativas na sala de aula, objetivando a apropriação da linguagem presente nos mais diversos gêneros textuais, o sujeito fazendo uso social dessa linguagem. Acerca disso, Terra (2013) salienta que isso só é possível quando se compreende a ideia de leitura como um processo amplo abrangendo não só o letramento e a compreensão de texto, mas o exercício de narrar, ouvir e criar sentidos para uma história.

Ensino de leitura, produção de textos e escrita alfabética

Nessa seção, enfatizamos as concepções e práticas dos eixos de leitura, produção textual e escrita alfabética articuladas ao segundo objetivo específico da pesquisa e, sobretudo, às dificuldades apresentadas pela professora no trato com as questões cotidianas de ensino e

aprendizagem de sala de aula. Segundo o material do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012) no concernente à leitura:

[...] deve avançar mais do que simplesmente investir na capacidade de ler palavras soltas. É necessário adquirir autonomia, a criança deve ter condições de ler e compreender textos de gêneros diversos para atender a diferentes finalidades. Essas habilidades podem e devem ser trabalhadas no ciclo de alfabetização (p.14).

De acordo com o referido documento, em relação à escolha da produção textual empregada em sala de aula, deve-se levar em conta que:

Ao definirmos o gênero, em seguida, teremos que pensar na proposta de produção propriamente dita. E, como toda situação de escrita, seja para avaliar ou não, essa deve ser contextualizada e com significado para a criança. Dessa forma, é necessário deixar claro para o aluno: o que ele produzirá (qual gênero)? Para que produzirá (o objetivo do texto)? Para quem (destinatário)? Onde esse texto circulará? (BRASIL, 2012, p.31).

No que tange à concepção da escrita alfabética, o documento aponta:

[...] no 2º ano, espera-se que, além de continuar a consolidação do que está previsto para o 1º ano, o aluno esteja apto: a reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais; usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos; dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler sozinho palavras e textos; dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos (BRASIL, 2012, p.44).

Vejamos o posicionamento da mestra acerca das principais dificuldades enfrentadas em relação às práticas de leitura, produção textual e à escrita alfabética em sala de aula:

Acho que as maiores dificuldades sou eu mesma. Da gente como profissional fazer uma avaliação, porque isso tem que ser feito diariamente. Hoje foi bom, o que foi bom? E se tem algo que preciso me policiar também é perguntar para os alunos. Ter um feedback mesmo para redirecionar o meu trabalho. Isso é fundamental. Professor tem um ego muito grande. Para a gente admitir que isso ou aquilo não foi legal não é fácil. Então, acho que a maior dificuldade é essa: o professor se autoavaliar e, a partir dali, ele reavaliar, revisar a sua prática e tentar de novo. (Entrevista realizada em 27/04/2015. Faculdade de Educação - UnB).

Inferimos do tópico da entrevista que a professora não se remeteu à questão posta, isto é, relacionada às dificuldades enfrentadas em sala de aula no trato com os eixos de leitura, produção de texto e escrita alfabética. Preferiu não tecer comentários acerca de dificuldades. Ao reformularmos a pergunta, se seria possível articular a atividade de contação de histórias à apropriação da escrita e da leitura por parte da criança e de que forma ela trabalhava esses eixos, a professora respondeu com entusiasmo:

Sim, com certeza! O contar história é tornar a história viva. A história vem da palavra. Hoje eu contei uma história para eles que foi: A princesa e o dragão e eles receberam muito bem. Eu dei 10 tampinhas para um grupo, porque justamente estamos trabalhando a questão da dezena. Então tinham várias situações que eles tinham que fazer som e em uma das situações, de maneira bem simplória. Num momento lá tinha assim: a princesa arrancou os dentes caninos do dragão... Quantas letras têm a palavra

canina? Aí eles foram contar c a / n i / n o s //. Porque infelizmente alguns colegas acham que a gente só está trabalhando a escrita quando você está ali escrevendo, mas a escrita ela começa aqui. Então no momento que eu estou trabalhando, ela vai chegar no momento certo. Então, tem que primeiro formar a palavra para depois ele ir para o registro, o papel. Então aí nós fizemos: seis letras, cinco, então vamos contar... Aí eu fui escrevendo no quadro, porque o quadro às vezes é o meu caderno e o caderno do aluno, porque tem o visual. Eu fui escrevendo e eles foram fazendo. Alguns não precisaram do apoio visual, mas outras não teriam conseguido sem esse apoio. A próxima vez que eles forem escrever, alguns desses que fizeram no quadro comigo já vão ter visualizado, agora outros não, eles vão ter que escrever e eu vou ter que estar do lado. Então assim, são processos que eles precisam passar para chegar a um determinado nível e que a contação de histórias me ajudou a chegar lá (entrevista realizada em 27/04/ 2015. Faculdade de Educação- UnB).

Nessa última etapa da entrevista, a professora conseguiu explicitar um exemplo de articulação com a escrita alfabética atrelado à contação de histórias, diferentemente do que ocorreu no bloco anterior. Conforme verbalizou, além de trabalhar as sílabas das palavras **caninos** no encaminhamento pós-narrativa, a regente mesclou outros conteúdos como, por exemplo: a matemática. Ressaltamos que era comum, em suas aulas, a mesclagem de conteúdo, qualquer que fosse o encaminhamento textual trabalhado. Durante as observações, presenciamos que pouco se trabalhou a questão da escrita alfabética, em conformidade com outros eixos de ensino.

Sendo assim, percebemos que ainda houve dificuldades de realização do trabalho nesse grupo-classe, principalmente no que se referia à escrita alfabética. Durante o período da pesquisa, foi observado que a turma estava muito dividida entre os níveis silábico e alfabético, de acordo com Ferreira (2011). Ainda verificamos que, em relação aos desdobramentos dos eixos de ensino, presenciamos poucas atividades voltadas para o sistema de escrita alfabética. A partir dos assuntos discutidos na pesquisa, percebemos que é de suma importância considerar, nas atividades de leitura e de contação, a vinculação de estratégias não só voltadas para a formação do aluno-leitor mas, também, para a do escritor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme já assinalado, nesse estudo, buscamos apreender concepções e práticas de leitura e de contação de histórias no ensino fundamental, a fim de problematizarmos as possíveis implicações da atividade dessas atividades na/para a formação do aluno leitor. Como resultado geral da prática acompanhada, houve espaço para as atividades de contação de histórias como estratégia para a formação de leitores, pressuposto defendido por Solé (1998). Essa atividade como alternativa do ensino apresenta algumas pistas que favorecem as situações de aprendizagem e que dão significado às produções textuais, aproximando o aluno da leitura.

Entretanto, não verificamos momentos destinados à leitura textual. Por consequência, o aluno não foi inserido nessa prática, apenas na atividade de contação de histórias.

Todavia, a apropriação dessa prática, por parte do professor, deve ser ponderada, uma vez que se trata do viés didático-pedagógico da contação na escola. A atividade precisa estar em consonância com os eixos norteadores de ensino de língua, isto é: leitura, oralidade. A prática de contação de histórias pode estar alinhada à prática de leitura nos encaminhamentos didáticos.

Durante a prática observada, em nenhum momento foi dada a oportunidade aos alunos para ler ou contar/recontar as histórias. Ou seja, embora tenham se envolvido nessa última atividade, não foi conferida sua condução. Quanto à articulação com os eixos de ensino de língua, da qual a leitura faz parte, durante as observações, por mais que a mestra tenha trabalhado alguns encaminhamentos pós-contação, as narrativas eram utilizadas como pretexto para se chegar ao conteúdo programado. Apesar disso, não havia uma sistematização da escrita alfabética, fundamental nessa etapa de alfabetização para os desdobramentos do ensino e aprendizagem escritora do aluno.

Outro ponto de destaque a observar: não presenciamos o incentivo à leitura do livro literário em sala de aula, tão importante quanto outro recurso para a formação do aluno-leitor. Assim, como qualquer recurso didático-pedagógico, entendemos que a contação de histórias não pode ser um fim em si mesma, mas um dos dispositivos desencadeadores para se chegar à leitura.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: Gostosuras e bobices. São Paulo. Scipione, 1993.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, São Paulo. Papirus, 1995.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, PNAIC. **Avaliação no Ciclo de Alfabetização**: Reflexões e Sugestões. Brasília, 2012.

COENGA, Rosemar. **Leitura e letramento literário**: diálogos. Cuiabá, MT: Carlini & Caniato, 2010.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do Conteúdo**. Brasília: Liber livros, 2005.

MACHADO, Ana Maria; ROCHA, Ruth. **Contando histórias, formando leitores**. São Paulo. Papirus, 2011.

MORAIS, Artur Gomes. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código) que implicações isso tem para a alfabetização? In MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita**. Belo Horizonte: autêntica, 2005.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

PAIVA, Aparecida; RODRIGUES, Paula Cristina de. Letramento literário na sala de aula: desafios e possibilidades. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes ET alli. **Alfabetização e Letramento na sala de aula**. Belo Horizonte. Autêntica, 2008.

PEDROZA, Giba. Tecendo histórias: uma vivência com a literatura e as histórias. In: FRAGA, Tatiana ET alli. Por que ler? Reflexões a partir do I Fórum do Espaço de Leitura. São Paulo, 2013.

SORES, M. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). **Escolarização da leitura literária**. 2ª ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **Letramento e alfabetização: As muitas facetas**. Minas Gerais: Cale. Revista Brasileira. 2004.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TERRA, Kiara. **A história aberta: narrativas colaborativas**. In: FRAGA, Tatiana ET alli. Por que ler? Reflexões a partir do I Fórum do Espaço de Leitura. São Paulo, 2013.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo. Global, 2003.

CAPÍTULO 29

O PROGRAMA DE AUXÍLIO MONITORIA NO IFES CAMPUS VITÓRIA

Patrícia Helmer Falcão
Maria José de Resende Ferreira

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar o Programa de Auxílio Monitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) *Campus* Vitória. Do ponto de vista metodológico, desenvolvemos uma pesquisa documental (CELLARD, 2008) e análise bibliográfica de natureza qualitativa. Apoiadas em autores(as) como Frison (2016); Amato (2016); Nunes (2007) e Sousa (2019) compreendemos que a monitoria contribui para desenvolver a capacidade cognitiva, emocional e as relações interpessoais entre professores(as), monitores(as) e estudantes monitorados(as), coopera para a construção do conhecimento de forma colaborativa, além de fomentar maior organização e disciplina em relação ao processo de ensino-aprendizagem dos(as) discentes. Depreendemos que a monitoria extrapola os muros das instituições e contribuem para a formação humana integral, responsável, participante e emancipatória do ser humano. No entanto, apesar da importância da monitoria para o processo de ensino-aprendizagem essa atividade precisa de maior atenção por parte do Ifes.

PALAVRAS-CHAVES: Ensino-Aprendizagem. Monitoria no Ifes. Programa de Auxílio Monitoria.

INTRODUÇÃO

Atualmente o Programa de Monitoria baseia-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, o artigo 84, relata que “os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos” (BRASIL, 1996, p. 32).

Apesar da LDB não prever, nas Seções que abordam as especificidades da Educação Básica, a distribuição de monitorias para esse nível de ensino, o Programa de Monitoria tem sido ofertado nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT)) também para os Cursos Técnicos.

A partir dos(as) autores(as) que discutem a temática, compreendemos que o Programa de Monitoria pode: fortalecer as relações interpessoais; desenvolver a comunicação, a criatividade, o pensamento crítico, o desenvolvimento cognitivo, o trabalho em equipe; auxiliar nas dificuldades referentes a determinados conteúdos/disciplinas; além de ser um momento de

auxílio às atividades realizadas pelo(a) professor(a), ajudando a desenvolver a autonomia do(a) estudante no que tange o processo de ensino-aprendizagem.

Diante da importância do Programa de Monitoria, seja para os Cursos Superiores ou Técnicos e da preocupação de algumas instituições e professores(as) de discutirem a monitoria como forma de ampliar o processo de ensino-aprendizagem, de potencializar o Programa para além da monitoria tradicional propondo novas metodologias e materiais didáticos para serem utilizados por professores(as) e estudantes, de preparar os(as) monitores(as) para a iniciação à docência e de utilizar a monitoria para promover a permanência e o sucesso do(a) estudante (AMATO, 2016; NUNES, 2007; SOUSA, 2019; STEFANELLO; JUNIOR; BEATRICI, 2017), ampliamos nosso interesse de pesquisar a Monitoria no Ifes com objetivo de analisar o Programa de Auxílio Monitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) *Campus Vitória*.

A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA DE MONITORIA PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Ao longo das pesquisas analisadas os(as) autores(as) apontam experiências exitosas e alguns desafios que persistem na oferta do Programa de Monitoria. Como pontos positivos os(as) pesquisadores(as) enfatizam a monitoria como um momento de aprendizagem que auxilia nas relações afetivas e cognitivas, no melhoramento das notas, no desenvolvimento da autoestima, do trabalho em equipe e da autonomia do(a) estudante (FRISON, 2016; AMATO, 2016; STEFANELLO; JUNIOR; BEATRICI, 2017; SOUSA, 2019).

Como desafios destacamos a falta de participação dos(as) estudantes nas monitorias; a dificuldade de planejar horários que atendam às necessidades dos(as) estudantes; a utilização mais concentrada das monitorias no período de provas/avaliações, além da necessidade de maior valorização do Programa por parte das instituições de ensino (NUNES, 2007; AMATO, 2016; SOUSA, 2019; BERNARDES, 2020; FRISON, 2016).

A experiência empreendida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar) *Campus São Borja* com estudantes dos primeiros anos dos Cursos Técnicos em Eventos e Informática Integrado ao Ensino Médio, relatada por Genz *et al.* (2019) demonstrou que a monitoria para a disciplina de Matemática contribuiu para ampliar o processo de ensino-aprendizagem dos(as) educandos(as).

Ao analisar as monitorias ofertadas para as disciplinas de **Física I e II, Matemática I, II**

e III, Química I e III do Curso Técnico em Agropecuária e Desenvolvimento WEB do Curso Técnico em Informática para a Internet, disciplinas consideradas críticas para os(as) estudantes do Ensino Médio Integrado *regular* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano *Campus Ceres*, Sousa, (2019) relata que:

A pesquisa revelou que realmente o programa contribui para a aprendizagem dos alunos, no qual entre os alunos que participaram das aulas, responderam à pesquisa e apresentaram defasagem de conteúdos em disciplinas críticas, 77,4% foram aprovados sem dependência. Quando tomamos a totalidade dos alunos pesquisados (monitores e não monitores) os índices são mais positivos ainda, pois a monitoria refletiu na permanência de 97.9% e no êxito de 85.4% dos alunos (SOUSA., 2019, p.149).

Bernardes (2020) argumenta que a monitoria fomenta a aprendizagem entre pares, os(as) estudantes monitorados(as) sentem-se mais à vontade para perguntar para outros(as) estudantes, assim, em um processo de colaboração um aprende com o(a) outro(a). Outro fator importante é que na monitoria há um número menor de estudantes o que contribui para um atendimento mais individualizado e personalizado desencadeando “não só ganhos no aprendizado de conteúdos específicos da Física, mas também assuntos de outras áreas e disciplinas, métodos de estudo, além de melhorias na autoestima dos alunos e na leitura que fazem do processo evolutivo da Ciência” (BERNARDES, 2020, p. 8).

Ao pesquisar a monitoria ofertada para os(as) estudantes dos primeiros anos dos Cursos Técnico em Manutenção e Suporte em Informática e Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio com monitores(as) do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) *Campus Sertão*, Stefanello, Junior e Beatrici (2017) esclarecem que a monitoria tinha como objetivo auxiliar os(as) estudantes que possuíam dúvida nos conteúdos da disciplina de Biologia. Os(as) autores(as) compreendem que a monitoria é “uma ação que auxilia os estudantes no processo de aprendizagem, permanência e êxito acadêmico e como um canal para a problematização do trabalho pedagógico e da formação docente” (STEFANELLO; JUNIOR; BEATRICI, 2017, p.1).

Os(as) discentes afirmaram que a monitoria foi importante para o processo de ensino-aprendizagem, “de forma afetiva e humanizada” como possibilidade de “colocar em prática a teoria e as discussões ocorridas em sala de aula”, e a facilidade de “desmembrar nossas dúvidas com o monitor” (STEFANELLO; JUNIOR; BEATRICI, 2017, p. 9).

Frison (2016) relata que a participação dos(as) estudantes nas monitorias contribuiu para que conseguissem atingir uma aprendizagem mais consciente, deixando a memorização como

única forma de aprender. Argumenta ainda que a monitoria é uma modalidade de ensino que contribuiu para a consciência crítica e o avanço da aprendizagem dos(as) estudantes.

Conforme De Vasconcelos *et al.* (2020) a monitoria desenvolvida no Curso Técnico em Enfermagem Integrado ao Ensino Médio do CEFET/RJ *Campus* Nova Iguaçu, colaborou para o desenvolvimento de procedimentos práticos, diminuiu o nervosismo e a ansiedade dos(as) monitores(as), influenciou na postura profissional, despertou para o compromisso com o saber e desenvolveu maior autonomia do(a) monitor(a) contribuindo para a formação integral dos(as) monitores(as) e a integração entre professores(as) e estudantes monitorados(as).

Durante a pesquisa foi constatado que os(as) monitores(as) tiveram melhora nas notas e nas atividades práticas e teóricas, isso porque, segundo os(as) monitores(as) para ensinar tiveram que rever os conteúdos teóricos/práticos para terem maior confiança na hora de auxiliar os(as) estudantes monitorados(as) (DE VASCONCELOS *et al.*, 2020), confirmando a ideia de Freire quando o autor salienta que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 12).

Após analisarmos a pesquisa de De Vasconcelos *et al.* (2020), inferimos que mesmo que o(a) monitor(a) no futuro não seja professor(a), a monitoria contribuirá para a formação humana, o trabalho em equipe, maior responsabilidade e compromisso do futuro trabalhador(a), sem contar que ao longo da vida, o Técnico em Enfermagem trabalhará diretamente com pessoas e formará outros(as) colegas para atuarem nas alas/setores dos hospitais, clínicas e prontos atendimentos, logo, a monitoria por ser um espaço de ensino-aprendizagem, respeito as diferenças de conhecimento e aprendizagem contribui para formar o(a) futuro profissional.

A respeito da importância da monitoria para o trabalho docente, Nunes (2007) destaca a necessidade do(a) professor(a) envolver o(a) monitor(a) no planejamento das atividades, possibilitando a interação em sala de aula e no laboratório.

Para o autor o(a) professor(a) responsável pela monitoria precisa ampliar o diálogo com o(a) monitor(a), ouvir sua opinião, sua perspectiva de estudante/monitor(a) e aproveitar o elo que o monitor(a) representa entre estudantes monitorados(as) e professores(as), “isso tende a enriquecer o trabalho de preparação da disciplina” (NUNES, 2007, p. 49). Por acreditar que o papel do(a) monitor(a) vai além de sanar dúvidas dos(as) estudantes que estão com dificuldades em algumas disciplinas, Nunes (2007) aponta que:

Durante o planejamento das aulas, pode-se compartilhar com o monitor a função de pesquisar sobre tópicos que o docente pretende tratar, com o intuito de apresentar

novas abordagens e inovações em evidência na mídia e nas publicações da área. Ademais, ele pode contribuir com a preparação de material para aula (por exemplo, na organização de experimentos e do material para aulas práticas, assim como de recursos audiovisuais, desde que em parceria com o docente) (NUNES, 2007, p. 49-50).

Ou seja, a parceria professor(a)-monitor(a) qualifica ainda mais o trabalho docente. A Monitoria é uma oportunidade de construir conhecimento de forma coletiva, na qual todos(as) são considerados(as) capazes, sujeitos(as) do processo e da construção da sua história, sujeitos(as) de escolhas e decisões, assim, a monitoria construída de forma cooperativa, colaborativa, solidária caminha lado a lado com as ideias de Freire (1996) sobre a construção do conhecimento com a participação dos(as) estudantes e dos(as) professores(as) baseada no diálogo. Nesse viés, investir na monitoria pode ser uma das medidas promovidas pelo Ifes para ampliar a qualidade do ensino, permanência e êxito dos(as) estudantes.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Cabe situar a opção feita pela pesquisa documental, de natureza qualitativa, tendo em vista o objeto de estudo proposto. A partir das orientações da pesquisa documental (CELLARD, 2008) nos detemos na fontes bibliográficas constituídas por meio da revisão bibliográfica e análise dos documentos oficiais do Ifes, tais como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2024, Estatuto, Regimento entre outros. O intuito era conhecer as pesquisas desenvolvidas sobre o Programa de Monitoria nos Cursos Técnicos, com especial atenção para as experiências desenvolvidas na RFEPCT e as normativas legais que embasam a oferta do Programa de Auxílio Monitoria no Ifes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Ifes *Campus* Vitória oferta a monitoria para os(as) estudantes dos Cursos Técnicos Subsequente, Ensino Médio Integrado *regular*, para o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e Superior por meio do Programa de Auxílio Monitoria vinculado a Assistência Estudantil.

Ao analisarmos o último edital divulgado pelo Ifes *Campus* Vitória, Edital de Monitoria nº 002/2019 – Programa de Auxílio Monitoria – Programa de Assistência Estudantil, verificamos que a instituição possibilitou a distribuição de 70 monitorias com vagas para 76 monitores(as). Esse documento descreve o objetivo do Programa de Auxílio Monitoria que é:

Contribuir para o bom desenvolvimento do processo de formação acadêmica dos discentes envolvidos, desenvolvendo nos monitores conhecimentos e habilidades relativas à prática docente, na perspectiva de disseminar a prática de grupos de estudo

e por esta contribuir para minimização dos índices de retenção e progressão parcial (IFES, 2019a, p. 1).

O Programa de Auxílio Monitoria baseia-se no Decreto nº 7.234, de 19 de junho de 2010 que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), nos anexos I e II da Portaria nº 1.602, de 30 de dezembro de 2011, na Resolução do Conselho Superior nº 19, de 09 de maio de 2011 e no Anexo I desta Resolução.

O Decreto nº 7.234/10, no artigo 1º, inciso I, afirma que o PNAES tem “como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal”, no entanto, o artigo 4º, amplia as ações da Assistência Estudantil para os Institutos Federais, “considerando suas especificidades” (BRASIL, 2010, p. 1).

Ou seja, como os Institutos Federais (IFs) são instituições que trabalham de forma verticalizada, abrangendo Cursos Técnicos, Educação Básica integrada a Educação Profissional e Tecnologia (EPT), Graduação, Especialização *Lato sensu* e Pós-graduação *Stricto sensu*, o PNAES expande a assistência também para essas instituições.

Os anexos I e II da Portaria nº 1.602/11, abordam a definição de todos os Programas vinculados a Assistência Estudantil do Ifes. O Anexo I descreve os Programas Universais, e o Anexo II, os Programas Específicos divididos em Programas de Atenção Primária e Secundária. Nesta seção nos ateremos aos dois últimos.

Os Programas de Atenção Primária compreendem os Auxílio Transporte, Alimentação, Material Didático e Uniforme, Moradia e Financeiro. Já os Programas de Atenção Secundária, englobam o Programa de Auxílio Monitoria (IFES, 2011a). Assim, o Programa de Auxílio Monitoria:

É um Programa Específico de Atenção Secundária da Política de Assistência Estudantil do Ifes destinado a valorizar o potencial do discente com desempenho acadêmico notório, oferecendo-lhe a oportunidade de desenvolver atividade de monitoria, entendida como uma atividade de ensino-aprendizagem voltada à formação acadêmica do corpo discente e vinculada a uma disciplina e/ou bloco de disciplinas dos cursos do Ifes. O objetivo deste Programa é contribuir para o bom desenvolvimento do processo de formação acadêmica dos discentes envolvidos e desenvolver nos monitores conhecimentos e habilidades relativas à prática docente (IFES, 2011a, p. 23-24).

A Resolução do Conselho Superior nº 19/11, define que os Programas Específicos são programas de auxílio financeiro, “que visam o atendimento ao estudante em vulnerabilidade social” (IFES, 2011b, p. 16). Contudo, apesar de compreenderem os Programas de Atenção

Primária e de Atenção Secundária “[...] o recurso para assistência estudantil deve ser destinado, preferencialmente, ao primeiro e posteriormente ao segundo” (IFES, 2011b, p. 20).

Nos Programas de Atenção Primária os critérios para ter direito aos auxílios estão baseados em análise socioeconômica, diferentemente dos Programas de Atenção Secundária, composto pelo Programa de Auxílio Monitoria que requer análise de desempenho acadêmico (histórico, prova e nota em determinada disciplina).

O Anexo I da Resolução do Conselho Superior nº 19/11 afirma que o Programa de Atenção Primária são determinantes para a permanência dos(as) estudantes, pois esse tem como prioridade disponibilizar os auxílios financeiros, sem o qual muitos(as) não poderiam continuar os estudos.

Já o Programa de Atenção Secundária é considerado como não determinante para os(as) estudantes permanecerem na instituição, uma vez que, o Programa de Auxílio Monitoria não se caracteriza como auxílio financeiro e ao participar do processo seletivo para monitor(a) e não ser selecionado(a), o(a) candidato(a) não deixará a instituição.

À luz do Decreto 7.234/10, é importante esclarecer que o PNAES não se resume ao auxílio financeiro. Em outras palavras, os recursos destinados à Assistência Estudantil também englobam apoio educacional e cultural, portanto, o investimento nessas áreas caracteriza-se como um direito, dessa forma, o Ifes deve priorizar todas as áreas estabelecidas no Decreto, não sendo uma mais importante que a outra. Conforme artigo 3º, parágrafo 1º, as ações devem ser desenvolvidas nas seguintes áreas:

I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; **IX - apoio pedagógico;** e X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010, p.1, grifo nosso).

Outro objetivo presente no artigo 1º, inciso III, é “reduzir as taxas de retenção e evasão” (BRASIL, 2010, p. 1). No entanto, a redução da retenção e da evasão não ocorrerá investindo exclusivamente no auxílio financeiro aos(as) discentes. Para contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, com o intuito de combater a situação de repetência e evasão/não-permanência, é preciso investir também no acompanhamento pedagógico dos(as) discentes, algo que não tem ocorrido no Ifes, uma vez que, conforme **Relatório de Gestão do Ifes ano**

2019, do recurso destinado para a Assistência Estudantil, apenas 1% foi designado para o Programa de Auxílio Monitoria (IFES, 2020a).

A secundarização do Programa de Auxílio Monitoria é nítida quando observamos essa separação evidenciada no Anexo I da Resolução nº 19/11 e do recurso destinado ao Programa, o que reflete diretamente no número de bolsas de monitorias e na quantia paga aos(as) monitores(as) que difere do valor pago por outras instituições aos(as) estudantes vinculados(as) aos Programas de Iniciação Científica, Residência Pedagógica, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID e Programa de Educação Tutorial – PET, por exemplo.

Nunes (2007) relata a necessidade de ampliar o investimento no Programa de Monitoria e valorizar essa atividade de ensino-aprendizagem. Para o autor é preciso atuar por meio de “políticas educacionais e institucionais efetivas, que lhe garantam a sustentabilidade e a equivalência com outros programas direcionados a [estudantes]” (NUNES, 2007, p. 56).

Kuenzer (2009) contribui dizendo “que os menos favorecidos necessitam de mais numerosas e diversificadas mediações para se apropriar de conhecimentos e desenvolver capacidades que os filhos da burguesia desenvolvem naturalmente em face de suas experiências de classe” (KUENZER, 2009, p. 46).

Diante dos fatos apresentados, concebemos que as monitorias não podem ser tratadas como algo secundário, elas são muito importantes para estudantes que precisam sanar suas dúvidas fora e dentro da sala de aula, principalmente para os(as) estudantes que não tiveram a oportunidade de desenvolver alguns conhecimentos em etapas anteriores, já que a maioria não possui esse prolongamento da vida escolar no cotidiano familiar. Para alguns, a monitoria talvez seja o único espaço para aprimorá-los. Mas, o que relatam os documentos oficiais do Ifes sobre o Programa de Auxílio Monitoria?

No **Regulamento da Organização Didática dos Cursos Técnicos do Ifes – ROD 2020**, constatamos que não há menção sobre a possibilidade do(a) estudante utilizar a monitoria como forma de auxiliá-lo(a) no processo de ensino-aprendizagem. Existe a previsão de adotar estratégias e metodologias diversificadas para o regime de dependência, mas não cita quais seriam (IFES, 2020b).

Outros documentos que não abordam questões referentes aos Programas de Atenção Secundária e, portanto, não fazem menção ao Programa de Auxílio Monitoria são: PDI (IFES,

2019b), o **Regimento Geral do Ifes (IFES, 2019c)**, o **Estatuto (IFES, 2009)** e o **Código de Ética e Disciplina do Corpo Discente do Ifes (IFES, 2016a)**.

Já o **Relatório do Plano Estratégico de Ações de Permanência e Êxito dos estudantes do Ifes (IFES, 2016b)**, elaborado de forma coletiva por comissões nomeadas em cada *Campus*, tinha como objetivo estudar e avaliar “os dados de evasão e retenção dos cursos do Ifes, referente aos anos de 2014 e 2015” (IFES, 2016b, p. 7), apontou como medida de intervenção, a monitoria, indicada como uma alternativa para auxiliar os(as) estudantes na redução da evasão e retenção no *Campus* Vitória, o que ratifica a defesa que a monitoria pode contribuir para a permanência e êxito do(a) estudante.

Diante dos fatos apresentados e por sua relevância, comprovada por muitos(as) autores(as) e pelos(as) participantes da pesquisa, como probabilidade de ampliar o conhecimento, as monitorias não podem ser secundarizadas nos documentos oficiais do Ifes, nas ações pedagógicas e muito menos no investimento destinado ao Programa.

Quando abordamos a necessidade de ampliar o investimento no Programa de Atenção Secundária, responsável pelo Programa de Auxílio Monitoria, não podemos desconsiderar que nos últimos anos os recursos orçamentários destinados à EPT sofreram uma redução abrupta, e que cada *Campus* precisou estabelecer prioridades para gerir o orçamento disponível. Nesse cenário, o investimento no Programa foi reduzido.

Pereira (2018) defende que o investimento na Assistência Estudantil tem grande impacto social e que, diante dos benefícios, o custo, considerando outras despesas que compõem o orçamento da Rede Federal é relativamente baixo. Relata ainda que no ano de 2014, ano que mais investiu-se na Assistência “foram aplicados apenas 3% do total do orçamento da Rede Federal de EPCT” (PEREIRA, 2018, p. 212).

Apesar dos desafios compreendemos que o Ifes precisa (re)ver os valores destinados à Assistência Estudantil e, em particular, para o Programa de Auxílio Monitoria. Defendemos que as monitorias precisam ser valorizadas quantitativa e qualitativamente, haja vista a sua importância para o processo de ensino-aprendizagem e, portanto, para a permanência e êxito dos(as) educandos(as). Nunes (2007) colabora afirmando que:

Infelizmente, nem toda instituição valoriza a monitoria como lhe é devido. A ânsia pela pesquisa que domina o cenário acadêmico reflete-se na oferta de bolsas para estudantes de graduação, pelos órgãos financiadores, apenas para iniciação científica. Gera-se a marginalização dos programas de monitoria acadêmica, que tendem a

sobreviver com o financiamento, geralmente muito limitado, da própria IES (NUNES, 2007, p. 47).

É notório que a redução do financiamento na EPT impacta diretamente na manutenção dos cursos, vagas e na Assistência Estudantil, o que dificulta o aumento do número e valor das bolsas de monitorias. Entretanto, é necessário pensar quais são as prioridades do Ifes diante do público estudantil que atende.

Outra questão que deve ser levantada é que o Ifes *Campus* Vitória disponibilizou 34 cursos no segundo semestre letivo de 2019¹⁷ na área de qualificação profissional (1), técnico (12), graduação (11) e pós-graduação, dividido em *Lato sensu* (4) e *Stricto sensu* (5) e o curso de Formação Inicial Continuada (1), nesse período estavam matriculados 3.521 estudantes, destes 1.646 estavam nos Cursos Técnicos e 1.438 no Ensino Superior.

Das 70 monitorias ofertadas, foram disponibilizadas 55 para atender aos Cursos Técnicos Subsequente, Integrado ao Ensino Médio *regular* e PROEJA, apesar da maior oferta está voltada para os Cursos Técnicos, o quantitativo de monitoria destoa do quantitativo de estudantes no Ifes *Campus* Vitória.

Ao examinarmos o Edital, percebemos que 40 (quarenta) monitorias foram ofertadas para as disciplinas vinculadas as áreas de Ciências da Natureza e Matemática. Assim, partindo do princípio que a oferta está diretamente ligada à demanda, inferimos, por meio do quadro de vagas (IFES, 2019a) que as maiores necessidades/dificuldades dos(as) estudantes estão ligadas aos conteúdos de Matemática, Física, Química e Biologia.

As pesquisas produzidas sobre a importância da monitoria e sua contribuição para a permanência e êxito dos(as) discentes têm demonstrado resultados positivos na implementação dessa atividade de ensino-aprendizagem.

No entanto, apesar da importância do Programa de Monitoria para monitores(as), estudantes monitorados(as) e professores(as), no geral, observamos que os documentos oficiais do Ifes abordam o Programa de Auxílio Monitoria como mais uma possibilidade de certificação, não enfatizam a importância desse Programa para o processo de ensino-aprendizagem e muito menos incentivam os(as) discentes a participarem dessas atividades.

Inferimos que a certificação é importante para os(as) monitores(as), especialmente para aqueles(as) que pretendem seguir a carreira docente e para cumprirem parte das horas exigidas

17 Conforme Relatório da Gerência de Gestão Educacional do dia 9 de outubro de 2019.

nas Atividades Complementares definidas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), todavia, a monitoria, pela importância que possui para a vida acadêmica dos(as) discentes, não pode resumir-se a uma certificação.

Devido a relevância da monitoria para o processo de ensino-aprendizagem e da possibilidade de ampliar a permanência e o sucesso acadêmico dos(as) discentes é necessário que o Ifes aumente o investimento no Programa, ampliando o número de monitorias, o valor pago aos(as) monitores(as) e valorize o Programa por meio do incentivo à participação dos(as) professores(as), monitores(as) e estudantes monitorados(as), prevendo nos documentos oficiais a importância dessa participação para além da certificação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As monitorias consistem em um momento privilegiado de estudos, uma vez que, elas são oportunizadas para os(as) estudantes que cursam uma determinada disciplina pela primeira vez; que reprovaram uma ou mais vezes; que procuram esse espaço para esclarecer dúvidas relacionadas ao conteúdo ministrado em sala de aula; para rever conteúdos não aprendidos em anos anteriores; para desenvolver novas estratégias de ensino-aprendizagem, seja de forma individual ou coletiva, além de contribuir para reduzir a retenção e a não permanência dos(as) discentes nos Cursos Técnicos e Superiores.

A análise realizada contribui para pensarmos outras alternativas em relação as monitorias desenvolvidas no Ifes, apontam para a possibilidade de formação do futuro profissional, de utilizar a monitoria como forma de acolher e orientar os(as) estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem e para o mundo do trabalho. Diante do exposto, consideramos de extrema importância ampliar o investimento nas monitorias no Ifes *Campus* Vitória, com um olhar voltado para aqueles(as) que utilizam e pensam esse espaço privilegiado de estudo.

REFERÊNCIAS

AMATO, Danila Tavares. **Programa de Monitoria: o estudo de caso no CEFET/RJ. 110 f. Dissertação de Mestrado em Sistemas de Gestão. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.**

BERNARDES, Jader. A monitoria de Física sob o ponto de vista de seus monitores. **Revista Liberato**, v. 21, n. 35, p. 7-14, 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/D7234.htm. Acesso em: 29 set. 2019. (2010b).

BRASIL. Portal da Transparência. Controladoria-Geral da União. **Orçamento atualizado para área de atuação educação (2016 a 2020).** Disponível em: <http://www.portaltransparencia.gov.br/funcoes/12-educacao?>. Acesso em: 20 ago. 2020.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* (org). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Monitoria: uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada. **Pro-Posições**, v. 27, n. 1, p. 133-153, 2016.

GENZ, Felipe Klein *et al.* Monitorias: Uma alternativa para qualificar o ensino da Matemática. In: GONÇALVES, Felipe Antônio Machado Fagundes. (org). **Matemática: ciências e aplicações 4. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. p.185- 191.**

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **Estatuto.** Vitória, ES. 2009. **Disponível em:** https://www.ifes.edu.br/images/stories/files/Institucional/PDI_estatuto.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **Anexos I e II da Portaria nº 1.602, de 30 de dezembro de 2011 - Regulamentação dos Programas de Apoio à Formação Acadêmica, em âmbitos universais e específicos, previstos na Política de Assistência Estudantil do Ifes.** Vitória, ES. 2011. Disponível em: <https://vitoria.ifes.edu.br/assistencia-estudantil?showall=&start=5>. Acesso em: 2 out. 2019. (2011a).

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **Resolução do Conselho Superior nº 19/2011, de 09 de maio de 2011. Aprova a Política de Assistência Estudantil do Ifes.** Vitória, ES. 2011. Disponível em: https://cariacica.ifes.edu.br/images/stories/Paginas/Manual_do_Aluno/RES_CS_19_2011_Politica_Assistencia_Estudantil.pdf. Acesso em: 02 out. 2019. (2011b).

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **Anexo I da Resolução do Conselho Superior nº 19, de 09 de maio de 2011 – Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo.** Vitória, ES. 2011. Disponível em: https://ifes.edu.br/images/stories/files/estude_aqui/legislacao/politica_de_assistencia_estudant

il.pdf. Acesso em: 02 out. 2019. (2011c).

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **Código de Ética e Disciplina do Corpo Discente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Portaria nº 1.896, 8 de julho de 2016.** Vitória, ES. 2016. Disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/files/documentos_institucionais/portaria_1896-2016_codigo_etica_disciplina_corpo_discente_ifes.pdf. Acesso em: 21 Jul. 2020. (2016a).

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **Relatório do Plano Estratégico de Ações de Permanência e Êxito dos estudantes do Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes.** Vitória, ES. 2016. Disponível em: https://ifes.edu.br/images/stories/files/Pro_reitoria_ensino/relatorio_final_comite_permanencia-ilovepdf-compressed.pdf. Acesso em: 09 jul. 2020. (2016b).

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **Edital de Monitoria Nº 002/2019 – Programa de Auxílio Monitoria – Programa de Assistência Estudantil do Ifes Campus Vitória.** Vitória, ES. 2019. Disponível em: https://vitoria.ifes.edu.br/images/stories/Edital_Monitoria_002-2019_revisado.pdf. Acesso em: 13 ago. 2019. (2019a).

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Ifes – 2019/2 a 2024/1.** Vitória, ES. 2019. Disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/Res_CS_48_2019_-_PDI_-_Anexo.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020. (2019b).

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **Regimento Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo.** Vitória, ES. 2019. Disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/-publicacoes/documentos-institucionais/regimento-geral/anexo_1_regimento_geral.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020. (2019c).

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **Relatório de Gestão do Ifes 2019.** Vitória, ES. 2020. Disponível em: https://prodi.ifes.edu.br/images/stories/Prodi/Relatorios_gestao/Relatorio_de_Gesto_Ifes_2019.pdf. Acesso em: 20 fev. 2021. (2020a).

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **Regulamento da Organização Didática dos Cursos Técnicos do Ifes.** Vitória, ES. 2020. Disponível em: <https://www.ifes.edu.br/images/stories/-publicacoes/documentos-institucionais/regulamento-organizacao-didatica/rod-tecnicos.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2020. (2020b).

KUENZER, Acácia Zeneida. Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. In: KUENZER, Acácia Zeneida. (org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 25- 93.

NUNES, João Batista Carvalho. A monitoria acadêmica: espaço de formação. In: SANTOS, Mirza Medeiros dos; LINS, Nostradamos de Medeiros. (org.). **A monitoria como espaço de iniciação à docência: possibilidades e trajetórias.** Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN,

2007. p. 45- 57.

PEREIRA, Josué Vidal. **O financiamento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 276 f. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

SOUSA, Clécia Messias de. **A eficiência da monitoria nos cursos integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal Goiano – Campus Ceres**: o processo de ensino-aprendizagem, permanência e êxito escolar. 203 f. Dissertação de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal Goiano, Goiânia, 2019.

STEFANELLO, Flávia; JUNIOR, Mario Luiz Junges; BEATRICI, Alexandra Ferronato. A Monitoria Acadêmica com Estudantes do Ensino Técnico e a Intervenção na Aprendizagem. **Redin-Revista Educacional Interdisciplinar**, v. 6, n. 1, 1-11, 2017.

VASCONCELOS, Suzy Darlen Dutra de *et al.* Monitoria no curso técnico como estratégia de ensino e aprendizagem. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 9, p. 64313-64320, 2020.

CAPÍTULO 30

A RELEVÂNCIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PARA A FORMAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL DOS DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMS

Valdênia Rodrigues Fernandes Eleotério
Adriana da Silva Ramos de Oliveira
José Geraldo Eleotério

RESUMO

Devido ao momento político instável, o alto índice inflacionário, a supervalorização do capital e o enorme contingente de desempregados que assola o Brasil associado ao desenvolvimento tecnológico, à forma como os sujeitos dessa sociedade contemporânea produzem conhecimento muda consideravelmente. Essa mudança cultural têm influenciado os educadores a buscarem soluções através de cursos e projetos oferecidos nas universidades públicas de todo o país que contemplem o desenvolvimento não só do acadêmico, mas, também da sociedade na qual o campus está inserido. A busca por práticas de ensino e metodologias que despertem através da problematização uma postura crítica/reflexiva se faz necessária para o processo de ensino/aprendizado na formação cultural e acadêmica do futuro profissional. O objetivo foi identificar se os conhecimentos adquiridos no desenvolvimento dos projetos de extensão pelos licenciados do curso de pedagogia de uma instituição pública federal brasileira contribuíram para transformar suas práticas sociais no exercício da profissão e da cidadania. A pesquisa é de natureza qualitativa e para o seu desenvolvimento optamos pela metodologia da pesquisa bibliográfica e de campo, com aplicação de questionário semiestruturado e entrevistas. Os resultados apresentados revelam que a participação dos docentes nas ações de extensão universitária foi favorável para a construção e propagação de conhecimentos, que colaboraram significativamente no exercício da cidadania e no exercício de suas práticas docentes. Que os saberes adquiridos no desenvolvimento dos projetos sevem como base na formação acadêmica e profissional, mas, se faz necessário que esse profissional esteja sempre em busca de formação continuada para que suas práticas docentes sejam condizentes com as frequentes mudanças sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Extensão Universitária. Formação Profissional.

INTRODUÇÃO

Devido ao momento político instável, o alto índice inflacionário, a supervalorização do capital e o enorme contingente de desempregados que assola o Brasil associado ao desenvolvimento tecnológico, à forma como os sujeitos dessa sociedade contemporânea produzem conhecimento muda consideravelmente. Essa mudança cultural têm influenciado os educadores a buscarem soluções através de cursos e projetos oferecidos nas universidades públicas de todo o país que contemplem o desenvolvimento não só do acadêmico, mas, também da sociedade na qual o campus está inserido. A busca por práticas de ensino e metodologias

que despertem através da problematização uma postura crítica/reflexiva se faz necessária para o processo de ensino/aprendizado na formação cultural e acadêmica do futuro profissional.

Pensando em todas essas mudanças sociais fomos provocados a responder as seguintes interrogações: A participação em projetos de extensão universitária contribui para a formação de cidadãos crítico/reflexivo na tomada de decisão? As ações de extensão desenvolvidas colaboram com o desenvolvimento da sociedade na qual a instituição está inserida? Os conhecimentos adquiridos na extensão universitária são aplicáveis na vida profissional? Tardif (2002) cita que os professores em razão de seu número e função que desempenham são um dos mais relevantes grupos ocupacionais e uma das peças mais importantes das sociedades modernas. Concordamos com o autor e a citação responde o porquê da pesquisa ocorrer no curso de pedagogia. Esperamos que os resultados contribuam significativamente com a comunidade escolar e acadêmica.

REFERENCIAL TEÓRICO

Quando o aluno conclui o ensino médio e se dispõe a trilhar o mundo acadêmico das universidades públicas espalhadas em todo território nacional, se deparam com um universo novo e desafiador. Práticas de ensino diferenciadas na forma presencial e virtual, projetos de pesquisa, ensino e extensão, palestras, congressos, seminários e rodas de debates dentre outras. Formas diversas de aprendizado que fazem com que o conhecimento permaneça em movimento. Dentre esses movimentos educacionais universitários destacamos as ações de extensão (séc. XX), que o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Brasileiras conceitua como,

A Extensão Universitária é entendida como processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade, além de indispensável na formação do estudante, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade. (FORPROEX, 1987, p. 05).

Segundo o conceito do FORPROEX (1987) os projetos de extensão universitária devem ser planejados de acordo com a realidade local vivida pelos indivíduos que nela habitam que essas ações são fundamentais na formação inicial (acadêmicos) e continuada (professores). Porém para que os objetivos almejados sejam alcançados elas devem ocorrer de maneira articulada com os saberes populares numa ação didático/científica na construção do conhecimento.

O conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações. (FREIRE,

2006, p. 36).

Dentre vários acontecimentos históricos relevantes no dia 28 de novembro de 1968 foi promulgada a lei nº 5.540/68 que determina no Art. 20, “As universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior estenderão à comunidade, sob forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhes são inerentes” (BRASIL, Nº 5.540/68, ART. 20).

Ocorre à institucionalização das ações de extensão universitárias com o intuito de fazer com que universidades e a comunidade possam estreitar caminhos para que os conhecimentos adquiridos nas ações beneficiem o desenvolvimento da sociedade na qual está inserida, plenamente definida lei nº 5.540/68, Art. Nº 40.

Por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão aos discentes oportunidades de participação em programas de melhorias das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento [...]. (BRASIL, Nº 5.540/68, ART. 40).

Em 1988 a Constituição Federal do Brasil estabelece no Art. 207, “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indivisibilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (EC nº 11/96). Magalhães (2004) ressalta que o exercício da cidadania ocorre quando os conhecimentos teóricos adquiridos são colocados em prática na sociedade.

A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizado, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizada deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. (FORPROEX, 1987, p. 8).

Percebemos que os sujeitos que decidem elaborar um projeto de extensão universitária são motivados por fatores diversos na busca de solucionar problemas sejam eles de cunho educacional, político ou econômico dentre outros e que ao realizarem essas ações produzem conhecimentos numa proposta de atuação que envolva a comunidade acadêmica e a população local.

METODOLOGIA

A presente pesquisa é de natureza qualitativa e teve como percurso metodológico 1) pesquisa bibliográfica documental; 2) pesquisa de campo; 3) análise do material coletado. Os

sujeitos convidados para participar da pesquisa assinaram um termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Percebemos durante a graduação a oferta de diversos projetos de extensão na universidade, notamos que uma parcela significativa de acadêmicos presentes no campus nesse período participa de várias ações de extensão e ficamos instigados a pesquisar a relevância desses projetos para a vida acadêmica e profissional desses indivíduos e de que forma essas ações contribuem com a sociedade.

No decorrer da pesquisa de campo foram realizadas entrevistas, aplicação de questionário com a última turma de formandos (2014-2018) licenciados do curso de pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Foram entrevistados cinco sujeitos com idade média entre 24 e 45 anos. Desses cinco trouxemos apenas três para a pesquisa. Os dados coletados foram registrados em caderno de bordo e serão apresentados no tópico a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com os dados coletados na pesquisa de campo através de entrevistas e questionários tínhamos o intuito de respondermos os seguintes questionamentos: A participação em projetos de extensão universitária contribui para a formação de acadêmica formando cidadãos crítico/reflexivo na tomada de decisão? As ações de extensão desenvolvidas colaboram com o desenvolvimento da sociedade na qual a instituição está inserida? Os conhecimentos adquiridos na extensão universitária são aplicáveis na vida profissional?

Os dados coletados demonstram que dos três entrevistados(as) um professor(a) atua na educação especial e dois no ensino regula, todos formados em pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. A pesquisa foi realizada no dia 13 de julho do ano de 2018. Para mantermos o anonimato dos entrevistados(as) os denominaremos como professor(a) 1, professor(a) 2 e professor(a) 3. Fizemos a seguinte pergunta aos educadores, para você o que é extensão universitária?

É uma ação de ensino e pesquisa universitária que possibilita à produção de novos conhecimentos, interagindo e transformando a realidade social da comunidade local beneficiando todos os envolvidos. (PROFESSOR 1, ENTREVISTA CONCEDIDA DURANTE A PESQUISA DE CAMPO, REALIZADA NO DIA 13/07/2018).

É uma ação que possibilita a interação entre academia e sociedade numa troca mutua de saberes dando origem a novos conhecimentos um dos papeis mais importantes das universidades de todo o país. (PROFESSOR 2, ENTREVISTA CONCEDIDA DURANTE A PESQUISA DE CAMPO, REALIZADA NO DIA 13/07/2018).

Percebemos que todos os entrevistados saem da academia sabendo o conceito e e o

objetivo de um projeto de extensão. Os educadores relataram que antes das ações ocorrerem com a participação da sociedade antes é feito um estudo do tema do projeto, o local onde o projeto será desenvolvido juntamente com os objetivos que serão trilhados. Que no início aprendem o conceito de extensão universitários cientificamente embasados no PROFOEX (1987), Paulo Freire (2006) dentre outros autores, mas que todos só entenderam a conceituação e a relevância das ações no final do primeiro projeto. Segundo a fala do Professor 2,

o ensino regular ainda está com a maioria de suas raízes fixadas no ensino tradicional com práticas pedagógicas centradas no repasse e memorização de conteúdos. As pesquisas ainda acontecem para o aluno saber o conceito, onde se aplica e para que se aplique sobre temáticas que já estão prontas em sites e livros de pesquisa. Quando cheguei à universidade me senti acuado, deslocado e até envergonhado. Fiz o segundo grau na rede pública de ensino, hoje percebo que serviu para memorizar datas comemorativas e conceitos tal qual o autor escreveu. Quando chegamos à universidade o professor quer o entendimento é um processo dolorido. ((PROFESSOR(A) 2, ENTREVISTA CONCEDIDA DURANTE A PESQUISA DE CAMPO, REALIZADA NO DIA 13/07/2018).

Segundo Freire (2000, p. 43) “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”, essa reflexão que o autor propõe não é válida somente para o ensino superior, precisamos formar cidadãos que exerçam autonomia em suas práticas sociais, gerando novos conhecimentos. Concordamos Lima (2015, p. 1) quando cita que “[...] uma educação ativa promove uma sociedade proativa, com estudantes que participam, colaboram e produzem [...]”. Esses direcionamentos devem ser pensados durante todo o ciclo de formação escolar dos alunos.

Com relação à pergunta quantos projetos de extensão você participou em sua formação acadêmica? Apenas um dos entrevistados respondeu mais de cinco, os outros dois responderam 4 (quatro), ou seja, um por ano. Os professores contam que os projetos de extensão oferecidos pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul tem duração em média entre seis meses e um ano, um tempo de duração longo a participação em mais de quatro projetos compromete a formação acadêmica devido as várias atividades que tem que participar como palestras, seminários e congressos dentre outros.

Um dado que nos chamou atenção foi com relação a pergunta participar de ações de extensão contribuiu para sua formação pessoal, acadêmica e profissional? Todos os entrevistados responderam que já foram autores e co-autores de pesquisas publicadas em revistas científicas. Isso demonstra que as práticas pedagógicas vivenciadas nos projetos de extensão serviram para construção e propagação de novos conhecimentos a partir de práticas vivenciadas nas ações de extensão.

Já a sobre a pergunta se conhecimentos práticos, teóricos e metodológicos adquiridos nos projetos de extensão são aplicáveis no exercício da docência? Todos responderam que sim, com adaptações. A professora 2 fala:

Trabalho na educação especial com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) dessa forma toda a vivência acadêmica no próprio curso, ações de extensão e demais práticas vivenciadas necessitam ser adaptadas, mas, posso dizer que contribuíram 50% para os resultados que alcancei até aqui. (PROFESSOR(A) 2, ENTREVISTA CONCEDIDA DURANTE A PESQUISA DE CAMPO, REALIZADA NO DIA 13/07/2018).

De acordo com a pergunta dissertativa qual o projeto de extensão que você participou que mudou não só a sua realidade social, mas, contribuiu de maneira significativa para o desenvolvimento de suas práticas docentes, o Professor 1 respondeu “O Projeto Ludicidade: uma ferramenta para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes em situação de acolhimento,

ele me possibilitou um novo olhar par criança e adolescente, a utilizar as diversas ferramentas pedagógicas propiciando a construção de conhecimentos por meio da ludicidade, desenvolvendo em todo o aspecto cognitivo, afetivo, intelectual e social. (PROFESSOR(A) 1, ENTREVISTA CONCEDIDA DURANTE A PESQUISA DE CAMPO, REALIZADA NO DIA 13/07/2018).

Segundo dados do Jornal eletrônico o Globo o Brasil possui 47 milhões de crianças e adolescentes em abrigos, ter um projeto de extensão voltado para o processo de ensino/aprendizado desses indivíduos é contribuir com praticas que colaborem para que tenham direito ao exercício da cidadania. O Professor 2 respondeu, Os despropósitos da poesia: criança e infância com Manoel de Barros,

uma ação diferente de todas que já participei alfabetizar crianças através das poesias do poeta Manoel de Barros foi um desafio gratificante, pois a cada poesia trabalhada eram construídos brinquedos simples sempre relacionados ao tema trazendo de volta a simplicidade e a relevância da aprendizagem através da ludicidade. (PROFESSOR(A) 2, ENTREVISTA CONCEDIDA DURANTE A PESQUISA DE CAMPO, REALIZADA NO DIA 13/07/2018).

As crianças tem um jeito de brincar que é peculiar próprio dela, através desse ato se relacionam com o mundo a sua volta, porém se o intuito é a aprendizagem se faz necessário planejar a atividade para que o objetivo seja alcançado. [...] “É pelo brincar e repetir a brincadeira que a criança saboreia a vitória da aquisição de um novo saber fazer, incorporando-o a cada novo brincar” Craidy e Kaercher (2001, p.103). O Professor 3 respondeu, A utilização das tecnologias educacionais em classes hospitalares,

O curso aconteceu no período de um ano, todo no ambiente virtual, eu podia acessar o conteúdo pelo meu celular de acordo com minhas necessidades de aprendizagem em qualquer lugar a qualquer hora. Também ficou evidenciado o direito que a criança hospitalizada tem. Porém saber que existe a formação em pedagogia hospitalar foi

uma surpresa, pouquíssima gente aqui no campus sabia que existia essa área de atuação. (PROFESSOR(A) 3, ENTREVISTA CONCEDIDA DURANTE A PESQUISA DE CAMPO, REALIZADA NO DIA 13/07/2018).

Com relação à temática do projeto de extensão acima citado ressaltamos que a Declaração da Criança e Adolescente Hospitalizado na resolução nº 41 de 13 de outubro de 1995 assegura, “desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do curriculum escolar, durante sua permanência hospitalar” (CNDCA 1995). Sobre o curso ter acontecido num ambiente virtual de aprendizagem, [...] “As mudanças técnicas produzidas por essas novas tecnologias requerem e produzem novas formas de representação dando origem a novos modos de conhecimento” (MORAES & GALLIAZZI, 2007, p.123).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos afirmando que as ações de extensão universitária são relevantes para a formação acadêmica e profissional, pois elas estreitam e fortalecem o relacionamento entre universidade e sociedade numa troca mútua de saberes através de práticas ativas na construção de novos conhecimentos relevantes para o exercício da cidadania e da profissão almejada pelos milhares de brasileiros que ingressam todos os anos nas instituições de ensino superior publica de todo o Brasil.

Que a participação dos discentes do curso de pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul nas ações de extensão ofertadas pela instituição e o fato de a grande maioria ser desenvolvidas dentro das escolas municipais e estaduais lhes permitiu vivenciar o cotidiano escolar seus desafios e possibilidades, tornando-os mais participativos enquanto sujeitos na tomada de decisão para a resolução de problemas em suas praticas sociais. Que os conhecimentos teórico/prático/metodológico adquiridos em todo o curso são utilizados para o desenvolvimento de pesquisas científicas educacionais colaborando com a construção e difusão do conhecimento.

Que as vivências no desenvolvimento dos projetos de extensão servem como base em suas práticas docentes e os conhecimentos adquiridos são adaptados de acordo com o publico alvo (alunado) e o contexto escolar que a instituição está inserida. Ressaltamos que a diversidade das ações que variam do letramento e alfabetização até a utilização das tecnologias educacionais e os diversos formatos (presencial e virtual) que aconteceram contemplou a comunidade acadêmica de maneira global.

Diante do exposto percebemos que a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul tem se preocupado em adaptar seu currículo com o intuito de formar profissionais capazes de utilizar os conhecimentos adquiridos para enfrentar os desafios do exercício da prática docente contemporânea.

REFERENCIAS

ADOLESCENTE, C. N. D. C. **Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados**,

Resolução N° 41/1995, CONANDA, 13 de Outubro de 1995.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, Promulgada em 05 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso: 15 Jun. 2018.

CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (Org.). **Educação Infantil; Pra que te Quero?** Porto Alegre: ARTMED, 2001.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. Et e tal. **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

JEZINE, E. As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária. In:

CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2. Anais do. Belo Horizonte. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/congrext/Gestao/Gestao12.pdf>> Acesso em: 15 Jun. 2018.

LIMA, J. P. H. Saberes da Universidade: Metodologias Ativas. **Anais do Fórum Metodologias Ativas META**, 2015. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/reunindo-saberes-da-universidade>>. Acesso: 15 jul. 2018.



MAGALHÃES, H. G. D. **A pedagogia do êxito: projetos de resultado**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí/RS, 2007.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. **Políticas da Extensão Universitária**

Brasileira. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

BERTOLUCCI, Rodrigo. **Brasil têm 47 mil crianças em abrigo**, mas só 7.300 podem ser adotadas. 2017. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/brasil-tem-47-mil-criancas-em-abrigos-mas-so-7300-podem-ser-adotadas-21384368>. Acesso em 21 de Jul. 2018.



PAULO, Freire. **Extensão ou comunicação**. 13ª Edição. São Paulo: Paz e Terra. 2006.

ROCHA, R. M. Gurgel. **A Construção do Conceito de Extensão universitária na America Latina**. In. FARIA, Dóris Santos de (org.). **Construção Conceitual da Extensão na America Latina**. Brasília. Editora UNB 2001.

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

EDUCAÇÃO

em

TRANSFORMAÇÃO:

PRÁXIS, MEDIAÇÕES, CONHECIMENTO E PESQUISAS MÚLTIPLAS

Willian Douglas Guilherme
Cristiana Barcelos da Silva
Patrícia Gonçalves de Freitas
Organizadores



2022

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

EDUCAÇÃO

em

TRANSFORMAÇÃO:

PRÁXIS, MEDIAÇÕES, CONHECIMENTO E PESQUISAS MÚLTIPLAS

Willian Douglas Guilherme
Cristiana Barcelos da Silva
Patrícia Gonçalves de Freitas
Organizadores



2022