



EDUCAÇÃO
EM
FOCO

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM

2

PATRÍCIA GONÇALVES DE FREITAS
ROGER GOULART MELLO
(Organizadores)



2020



EDUCAÇÃO
EM
FOCO

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM

2

PATRÍCIA GONÇALVES DE FREITAS
ROGER GOULART MELLO
(Organizadores)



2020

2020 by Editora e-Publicar
Copyright © Editora e-Publicar
Copyright do Texto © 2020 Os autores
Copyright da Edição © 2020 Editora e-Publicar
Direitos para esta edição cedidos à Editora e-Publicar
pelos autores.

Editora Chefe

Patrícia Gonçalves de Freitas

Editor

Roger Goulart Mello

Diagramação

Roger Goulart Mello

Projeto gráfico e Edição de Arte

Patrícia Gonçalves de Freitas

Revisão

Os Autores

**EDUCAÇÃO EM FOCO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM, Vol 2.**

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

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

Conselho Editorial

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

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

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

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

Dr^a Danyelle Andrade Mota – Universidade Tiradentes

Dr^a Rita Rodrigues de Souza – Universidade Estadual Paulista

Dr. Helio Fernando Lôbo Nogueira da Gama – Universidade Estadual de Santa Cruz

Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Me. Doutorando Mateus Dias Antunes – Universidade de São Paulo

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

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

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

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

Me. Doutorando Milson dos Santos Barbosa – Universidade Tiradentes

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

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

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



M^a Andrelize Schabo Ferreira de Assis – Universidade Federal de Rondônia
Me. Daniel Ordane da Costa Vale – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Me. Gláucio Martins da Silva Bandeira – Universidade Federal Fluminense
Me. José Henrique de Lacerda Furtado – Instituto Federal do Rio de Janeiro
M^a Luma Mirely de Souza Brandão – Universidade Tiradentes

2020 by Editora e-Publicar
Copyright © Editora e-Publicar
Copyright do Texto © 2020 Os autores
Copyright da Edição © 2020 Editora e-Publicar
Direitos para esta edição cedidos à Editora e-Publicar
pelos autores

Editora Chefe
Patrícia Gonçalves de Freitas
Editor
Roger Goulart Mello
Diagramação
Roger Goulart Mello
Projeto gráfico e Edição de Arte
Patrícia Gonçalves de Freitas
Revisão
Os Autores

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

E24 Educação em foco [recurso eletrônico] : Desafios e perspectivas para o processo de ensino-aprendizagem 2 / Organizadores Patrícia Gonçalves de Freitas, Roger Goulart Mello. – Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar, 2020.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-87207-19-3

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

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



2020



APRESENTAÇÃO


A Educação é sem dúvida alguma uma das áreas de maior importância para a sociedade. A partir desta perspectiva, é com grande satisfação que a **Editora e-Publicar** vem apresentar a obra intitulada “Educação em foco: Desafios e Perspectivas para o Processo de Ensino-Aprendizagem, Volume 2”. Neste livro, engajados pesquisadores da área de educação contribuíram com estudos, pesquisas e práticas educacionais.

Com a aspiração de contribuir para o desenvolvimento da educação enquanto campo de pesquisa e de promover uma melhor qualidade em função da aplicação de novas práticas no processo de ensino-aprendizagem, a presente obra promove diálogos acerca do currículo, formação de professores, metodologias de ensino, desafios e problemáticas da área da educação com abordagens metodológicas diversas, incluindo estudos de caso e experiências pedagógicas.

As pesquisas permitem desmistificar a ideia de que educar trata-se apenas a transferir conhecimentos através da exposição de novas abordagens, propostas e problemáticas enfrentadas pelos profissionais da educação e demais interessados da área, permitindo assim condições favoráveis para o desenvolvimento profissional e pessoal de todos os envolvidos com o segmento de educação.

Desejamos a todos uma excelente leitura!

Patrícia Gonçalves de Freitas
Roger Goulart Mello
Equipe e-Publicar



SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - A ÁLGEBRA E A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NA ATUALIDADE: UMA PESQUISA DO ENCANTAMENTO À APRENDIZAGEM

..... 13

Beatriz Rodrigues de Almeida
Roger Ruben Huaman Huanca

CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE GUANAMBI-BA

..... 25

Nivalda Pereira Coelho
Tiago Dantas Pereira
Ana Carla da Rocha Farias

CAPÍTULO 3 - A LITERATURA DE CORDEL NAS TURMAS DE EJA EM PILAR: PRÁTICAS LIBERTADORAS DE LEITURA E ESCRITA

..... 37

Simone da Silva
Vanessa de Oliveira Silva Ferraz Cabral
Leila Carla dos Santos Quaresma

CAPÍTULO 4 - A PRÁTICA DA LEITURA LITERÁRIA EM SALA DE AULA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE NOVOS LEITORES

..... 52

Christian Eduardo Campos da Silva
Valdineia Alves dos Santos Matias
Rafael Francisco Braz

CAPÍTULO 5 - A PRIMAVERA SILENCIOSA DE RACHEL CARSON NO ENSINO DE QUÍMICA: UM RELEVANTE INSTRUMENTO PARA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

..... 62

Pâmela Ribeiro Lopes Soares
Alex William Sanches
Fernando de Azevedo Alves Brito

CAPÍTULO 6 - A RELAÇÃO ENTRE A SOCIOLOGIA E O ENEM SEGUNDO A VISÃO DOS LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA UERJ

..... 74

Walace Ferreira
Stella de Sousa Martins
Juliana Dias Lima
Victor Romero de Lima
Renato Anacleto
Gláucia Soares Nogueira

CAPÍTULO 7 - ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL: A IMPORTÂNCIA DE BONS HÁBITOS ALIMENTARES NO CONTEXTO ESCOLAR

..... 90

Bruno Pinho de Lucena
Maria Auxiliadora da Silva Ramalho
Thayná Kelly Formiga de Medeiros
Alex Bruno da Silva Farias
Maria Andréa Amorim Ferreira

CAPÍTULO 8 - APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS NO CURSO DE PEDAGOGIA

..... 95

Luana da Silva pinheiro
Giselyda Leite da Silva
Margarete Bertolo Boccia

CAPÍTULO 9 - AS CONTRIBUIÇÕES DOS ESTÁGIOS EM CURSOS DE LICENCIATURA PARA FORMAÇÃO DOCENTE

..... 107

Francisco Catelli
Paula Bergozza

CAPÍTULO 10 - CURRÍCULO ESCOLAR E A INSERÇÃO DOS SABERES COTIDIANOS DOS ESTUDANTES DE ENSINO FUNDAMENTAL: PESQUISA EM UMA ESCOLA ESTADUAL, PARINTINS, AM

..... 114

Alex Seixas Jordão
Kézia Siméia Barbosa S. Martins

CAPÍTULO 11 - CURRÍCULO ESCOLAR: O CAMINHO PARA UMA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E EMANCIPADORA

..... 130

Nagib Buzar Neto
Raiane Ribeiro Cardoso
Jhonata Marques do Rego
Benedito Douglas Pantoja Pinheiro
Francilene Farias Valente

CAPÍTULO 12 - EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: IMPASSES PARA O ENSINO FORMAL

..... 144

Aline Peixoto Vilaça Dias
Cristiana Barcelos da Silva
Gelbis Martins Agostinho
Jackeline Barcelos Corrêa
Carlos Henrique Medeiros de Souza

CAPÍTULO 13 - EDUCAÇÃO SEXUAL NAS INFÂNCIAS

..... 152

Elder Cardoso Fernandes Silva

CAPÍTULO 14 - ESTÁGIO EM ENSINO DE BIOLOGIA: A PRÁTICA COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DOCENTE

..... 162

Ana Paula Borges da Silva
Icaro Pereira Bernardo da Silva
Adriane Amazonas da Silva Aragão
Rodrigo Emanuel Celestino dos Santos
José Luís Simões

CAPÍTULO 15 – EXPERIMENTAÇÃO INVESTIGATIVA, UMA BOA ESTRATÉGIA PARA A APRENDIZAGEM DE CONCEITOS DE ELETROQUÍMICA EM UM CURSO TÉCNICO DE QUÍMICA NO MUNICÍPIO DE BELO JARDIM/PE

..... 170

Asheley Iaponira Campos Oliveira da Silva
Juliana Thaís da Silva Amaral
Ana Paula Freitas da Silva

CAPÍTULO 16 - IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO ESCOLAR

..... 182

Luana Mayara de Souza Brandão
Milson dos Santos Barbosa
Luma Mirely de Souza Brandão
Lays Carvalho de Almeida
Isabela Nascimento Souza
Danyelle Andrade Mota

CAPÍTULO 17 - INCENTIVO À LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES NOS ENSINOS FUNDAMENTAL E MÉDIO: DIFICULDADES E DESAFIOS

..... 201

Keliane dos Santos Nascimento
Elaine Cristina Nascimento da Silva

CAPÍTULO 18 - INTERDISCIPLINARIDADE NAS DISCIPLINAS DE INGLÊS E DE MÚSICA: PERCEPÇÃO DISCURSIVA METODOLÓGICA

..... 220

Bruna Maria Paz de Lira

CAPÍTULO 19 - MEDICALIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

..... 240

Eline Cristina de Paula Silva
Meiriany Gomes Serejo
Maria Durciane Oliveira Brito

CAPÍTULO 20 - MONITORIA: CONHECIMENTO E PARCERIA, UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

..... 250

Dhayanna Cardoso Lima
Marcílio da Costa Carvalho

CAPÍTULO 21 - O DOCENTE ATUANTE NO ENSINO DO IDIOMA PORTUGUÊS

..... 256

Janiara de Lima Medeiros

CAPÍTULO 22 - OBTENÇÃO DE SABONETES ARTESANAIS: ABORDAGEM NO ENSINO DE QUÍMICA

..... 270

Jocielys Jovelino Rodrigues
Priscilla Silveira de Lima Vieira
Josevânia Rodrigues Jovelino
Lucas Aguiar Braga Viana

CAPÍTULO 23 - PARA ALÉM DO MOMENTO RELAXANTE, A MÚSICA COMO ELEMENTO DO CURRÍCULO: UTILIZAÇÃO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

..... 278

Míriam Márcia Alves de Oliveira
Sergio Rufus Lima Lopes
Juliana Bremenkamp Medeiros Dumer
Miguel Carlos Ramos Dumer

CAPÍTULO 24 - PONTE DE WHEATSTONE: UMA PROPOSTA EXPERIMENTAL PARA O ENSINO DA ELETRODINÂMICA

..... 297

Vanessa Karla de Medeiros
Emerson Soares da Silva
Ana Maria da Silva

CAPÍTULO 25 - POLÍTICA CURRICULAR E DOCÊNCIA: UMA LEITURA ANTIESSENCIALISTA REFERENCIADA NA TEORIA DO DISCURSO DE ERNESTO LACLAU

..... 307

Kátia Costa Lima Corrêa de Araújo

CAPÍTULO 26 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A INFANCIA: O QUE AS CRIANÇAS PODEM APRENDER NAS UNIDADES DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL?

..... 323

Hellen Silva Carneiro
Rosvane de Moraes Martins Dutra

CAPÍTULO 27 - REPRESENTAÇÕES SOBRE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, SECRETARIADO: DO PRESCRITO À PERCEPÇÃO DISCENTE, IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM

..... 337

Rita Rodrigues de Souza
Maria Fernanda Borges Daniel de Alencastro

CAPÍTULO 28 - SOBRE DISCURSOS E INTERAÇÕES DISCURSIVAS NA SALA DE AULA DE MATEMÁTICA EDUCAÇÃO BÁSICA: A COMUNICAÇÃO DO PROFESSOR

..... 355

Mariana Ramos Nóbrega
Pedro Lucio Barboza

CAPÍTULO 29 - USO DE INDICADOR NATURAL DE PH COMO ALTERNATIVA PARA O ENSINO INTERDISCIPLINAR DE QUÍMICA E BIOLOGIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE PATOS, PARAÍBA

..... 366

Thayná Kelly Formiga de Medeiros
Alex Bruno da Silva Farias
Bruno Pinho de Lucena
Ozivaldo Ferreira de Souza
Rayssa Ferreira de Lima
Maria Andréa Amorim Ferreira

CAPÍTULO 30 - O ENSINO DE SOCIOLOGIA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL, DIALOGANDO COM A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

..... 372

Kleberon Almeida de Albuquerque

CAPÍTULO 31 - PRÁTICAS DE ENSINO E DE AVALIAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE MUDA COM A IMPLANTAÇÃO DOS CICLOS DE APRENDIZAGEM?

..... 385

Solange Alves de Oliveira-Mendes

CAPÍTULO 32 - CULTIVANDO NOVOS HÁBITOS ALIMENTARES: EDUCAÇÃO ALIMENTAR NA ESCOLA DE ATIVIDADE COMPLEMENTAR FAZENDINHA ESPERANÇA, MARITUBA/PA.

..... 402

Kleberon Almeida de Albuquerque

CAPÍTULO 33 - PERCEPÇÃO DE ALUNOS ACERCA DA QUALIDADE DO ENSINO A DISTÂNCIA DURANTE A PANDEMIA DO SARS-COV-2: UMA ANÁLISE QUANTITATIVA

..... 412

Ana Carolina Gomes
Ana Caroline Lins de Oliveira
Erika Carlos Medeiros
Giseli Cezina Silva
Medianeles da Silva Bezerra
Patrícia Cristina Moser

CAPÍTULO 34 - PRÁTICA EDUCACIONAL DE NEUROCIÊNCIAS SOBRE TIPOS DE RECEPTORES SENSORIAIS UTILIZANDO A METODOLOGIA ATIVA DE APRENDIZAGEM: ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES, NO IFPE-CAMPUS RECIFE

..... 431

Isabela Vieira de Carvalho
Fernando Jun-ho Peixoto Kim
Flávia Carolina Lins da Silva
Jessiklécia Josinalva de Siqueira
Keila Pessoa de Oliveira
Laurici Maria Pires dos Santos

CAPÍTULO 35 – SUSTENTABILIDADE DE RECURSOS EDUCACIONAIS ATRAVÉS DO COMPARTILHAMENTO DE LIVROS ACADÊMICOS

..... 439

Neyliane Costa de Souza
Áurea Kelly Jordão Borges de Araújo
Tayná Macedo Dantas
Myllena Kevellyn Souza de Medeiros
Marcia Ramos Luiz



CAPÍTULO 1

A ÁLGEBRA E A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NA ATUALIDADE: UMA PESQUISA DO ENCANTAMENTO À APRENDIZAGEM

Beatriz Rodrigues de Almeida, Graduanda do Curso de Matemática, UEPB
Roger Ruben Huaman Huanca, Doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista – UNESP – Rio Claro/SP. Professor e Pesquisador da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

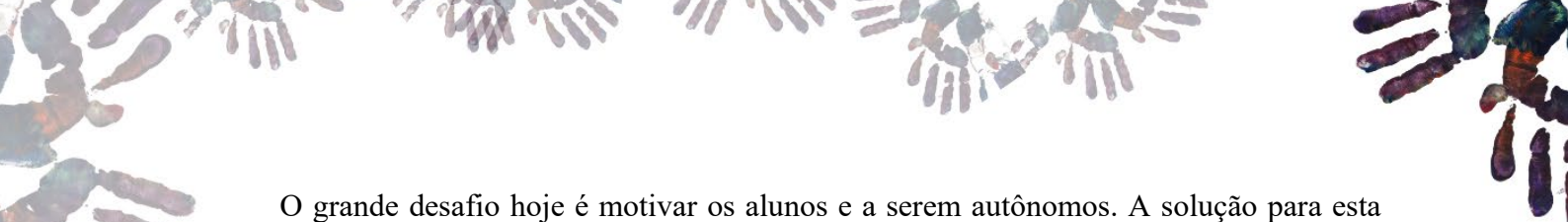
RESUMO

Este trabalho é fruto de uma pesquisa de Iniciação Científica, de cunho qualitativo, que teve como objetivo contribuir com a formação inicial de professores de matemática no sentido de reconstruir determinados conceitos algébricos e/ou ressignificá-los a partir de uma revisão de literatura, destacando aspectos que podem ser orientadores para o estudo da Álgebra, em um contexto prático de estudo e pesquisa, criando possibilidades de um novo pensar e fazer matemática. A pesquisa tem sido desenvolvida com o apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, desde agosto de 2018, na Universidade Estadual da Paraíba, campus Monteiro. Sabemos que, os problemas enfrentados atualmente, no ensino da Álgebra, podem ser reflexo da evolução da Álgebra, desde a sua inclusão no currículo até os dias atuais. O que ocorre na aprendizagem de álgebra na Educação Básica e Superior talvez seja uma fixação exagerada nas manipulações mecânicas com símbolos, e isso, pode produzir uma falsa sensação de facilidade. Na verdade, vários dilemas se apresentam na aprendizagem da álgebra e somente os conhecendo a fundo se pode evitar as concepções erradas. Segue uma breve apresentação das concepções da álgebra de Usiskin (1995) para ilustrar o caráter multifacetado das variáveis e propomos que, o ensino da álgebra seja feito através da Resolução de Problemas, permitindo a aprendizagem significativa da álgebra e não puramente mecânica. Dada a complexidade do ensino de Matemática, consideramos que tais estudos auxiliemos futuros professores no desenvolvimento de uma prática baseada nessas concepções de álgebra.

Palavras-chave: Álgebra, Aprendizagem de Álgebra, Ensino de Matemática, Resolução de Problemas.

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma época de oportunidades sem precedentes. As crianças e adolescentes têm acesso a mais conhecimento do que nunca na história. Novos avanços na tecnologia digital estão colocando informações ao toque de um botão. As tecnologias estão fornecendo mais e mais informações sobre como aprendemos, como processamos informação além de termos um vasto material, em relação à Matemática.



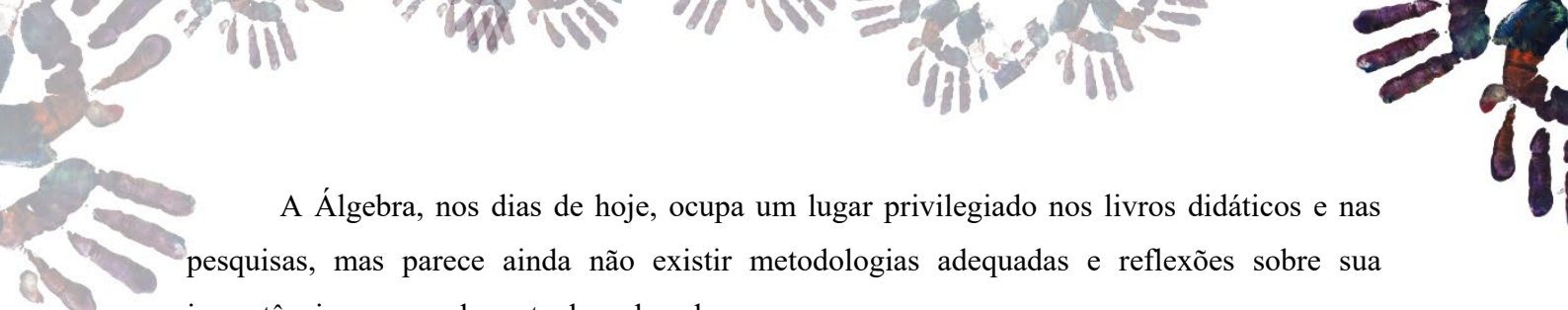
O grande desafio hoje é motivar os alunos e a serem autônomos. A solução para esta questão seria colocar a aprendizagem centrada no aluno, ao invés de centrada no professor, como é na atualidade ainda. Entendemos, a partir dessas reflexões, que os problemas enfrentados na atualidade, no ensino da Álgebra, podem ser reflexo da evolução da Álgebra, desde a sua inclusão no currículo até os dias atuais.

Miguel, Fiorentini e Miorim (1992) dizem que, desde o início do estudo da Álgebra até o início da década de 60, quando se inicia o Movimento da Matemática Moderna, o seu ensino era predominantemente de caráter mecânico e reprodutivo, sem clareza alguma, já que seu ensino, era na maioria das vezes, apresentado por meio de procedimentos que conduziam a uma aprendizagem mecânica. De acordo com essa ideia, segue um exemplo de Dumont, em seu livro Álgebra Elementar, na explicação da divisão de monômios: “Para se dividir dois monômios: 1º observa-se a regra de sinais; 2º dividem-se os coeficientes; 3º escrevem-se uma só vez as letras do dividendo com o expoente igual à diferença dos expoentes no dividendo e do divisor” (DUMONT, 1938, p. 31).

A Matemática Moderna apostava na introdução de elementos unificadores dos campos da Matemática, como a teoria dos conjuntos e as estruturas algébricas. Nesse sentido, foi na década de 60 que a Álgebra ganhou um lugar de destaque em sua concepção moderna, tornando-se o elemento unificador dos campos da Matemática. A Matemática Moderna também tinha a preocupação em superar a forma mecânica e reprodutiva do ensino da Álgebra. Sobre as principais alterações no ensino da Matemática durante a sua implantação.

Miorim, Miguel e Fiorentini (1993), colocam que houve uma tentativa de superar o caráter pragmático, mecânico e não justificado do ensino de álgebra, substituindo-o por uma abordagem que enfatiza a precisão da linguagem matemática, o rigor e a justificação das transformações algébricas através das propriedades estruturais. De fato, o movimento modernista não conseguiu dar conta da crise, pois acabou se tornando difuso e diversificado pelas formas diferentes pelas quais foi assimilado em diferentes países.

Dizem os autores, que no caso brasileiro, aos poucos, vai adquirindo um caráter eclético devido às influências que recebeu. A partir do final da década de 70 aparecem alternativas para superar essa situação focando na correção de distorções e excessos cometidos. Uma das distorções foi o esvaziamento do ensino da Geometria, passando a ser esta a principal preocupação das novas propostas.



A Álgebra, nos dias de hoje, ocupa um lugar privilegiado nos livros didáticos e nas pesquisas, mas parece ainda não existir metodologias adequadas e reflexões sobre sua importância por grande parte dos educadores.

Sendo assim, este trabalho tem como objetivo contribuir com a formação inicial de professores de matemática no sentido de reconstruir determinados conceitos algébricos e/ou ressignificá-los a partir de uma revisão de literatura, destacando aspectos que podem ser orientadores para o estudo da Álgebra, em um contexto prático de estudo e pesquisa, criando possibilidades de um novo pensar e fazer matemática. A pesquisa tem sido desenvolvida com o apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, desde agosto de 2018, na Universidade Estadual da Paraíba, campus Monteiro.

Nesse sentido, esta pesquisa é de caráter bibliográfico, pois visa apresentar um artigo muito mais narrativo que descritivo e foram utilizados, como procedimentos metodológicos, leituras sobre Álgebra (MIGUEL, FIORENTINI, MIORIM, 1992; WAGNER, PARKER, 1993; USISKIN, 1995; SAUL, 2008). Em relação ao ensino de Álgebra discutimos, brevemente a história da álgebra e como os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam o ensino da álgebra. Analisamos as diferentes concepções da álgebra, de acordo com a interpretação de suas variáveis e apresentamos os resultados e discussões.

METODOLOGIA

A tomada de consciência das leituras em relação à álgebra trouxe reflexões significativas a respeito da aprendizagem da álgebra na Educação Básica. Desta forma, pode-se discutir abordagens que priorizem as tais manifestações, de modo que seja possível propor metodologias alternativas para a aprendizagem de álgebra propriamente dita de maneira eficaz. Consequentemente, o trabalho foi desenvolvido em dois pontos:

- Levantamento bibliográfico e leituras sobre o conhecimento da álgebra.
- Discussões que auxiliem professores de matemática na resolução de problemas e implementação destes no ensino de álgebra.

Nesse sentido, a metodologia da pesquisa adotada reflete de certa maneira a problemática apresentada nesta investigação. Assim, utilizamos a abordagem qualitativa. Lüdke e André (1986) definem pesquisa qualitativa como sendo aquela que envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com as situações estudadas, que enfatiza mais o processo do que o produto.



DESENVOLVIMENTO

Sabemos que, a Aritmética está definida como o ramo da Matemática que trabalha com números, relacionando-os, determinando operações sobre eles, estabelecendo propriedades sobre essas operações e fazendo aplicações. Por sua vez, a Álgebra já não é tão simples de definir. Então, o que é álgebra?

Lins e Gimenes (1997) afirmam que a Álgebra consiste em um conjunto de ações para os quais é possível produzir significado em termos de números e operações. No entanto percebe-se que o trabalho com o estudo algébrico não vai muito adiante de manipulações de símbolos que, na maioria das vezes, não possuem nenhum significado para o aluno, sendo o seu estudo desenvolvido de forma mecânica.

Além disso, Wagner e Parker (1993, p. 119) dizem que, a maioria das pessoas,

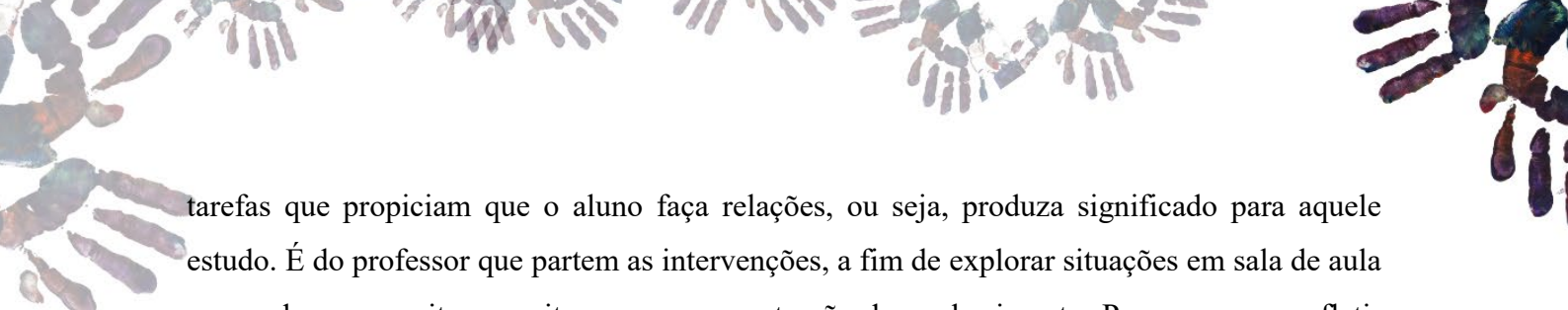
Quando pensa em “álgebra”, pensa em resolução de equações, fatoração de polinômios, fazer gráficos de funções, e em outras atividades que desenvolveram nas aulas de álgebra do Ensino Fundamental utilizando x e y . Observam ainda que, muita gente, incluindo alguns que tiveram boas notas em matemática, pode se lembrar que álgebra era o ponto no qual a matemática deixava de ter muita conexão com o mundo real.

As autoras, se referindo ao passado, ainda destacam que, muitos estudantes passaram pela álgebra memorizando, ou seja, procedimentos formais para a manipulação de símbolos que perderam sua conexão com os números que representam. Na atualidade, ao fazer álgebra, os computadores e as calculadoras gráficas podem nos desobrigar de construir gráficos e até mesmo da monótona manipulação de símbolos.

Esta forma de ensino tem sido limitadora, na qual o papel do aluno se restringe a memorização de regras, já que não propicia relação dos procedimentos algébricos com situações reais. De acordo com os PCNs:

[...] para que a aprendizagem possa ser significativa é preciso que os conteúdos sejam analisados e abordados de modo a formarem uma rede de significados. Se a premissa de que compreender é apreender o significado, e de que para apreender o significado de algum objeto ou acontecimento é preciso vê-lo em suas relações com outros objetos ou acontecimentos, é possível dizer a ideia de conhecer assemelha-se a ideia de tecer uma teia (BRASIL, 1998, p. 75).

Cabe lembrar que, muitas vezes, o único recurso didático utilizado pelo professor em sala de aula é o livro didático. É deste que ele retira as explicações, os exercícios a serem propostos para a turma e também se informa de alguma novidade dentro do ensino da Matemática. A nosso ver, o papel do professor é fundamental, pois é dele que partem as



tarefas que propiciam que o aluno faça relações, ou seja, produza significado para aquele estudo. É do professor que partem as intervenções, a fim de explorar situações em sala de aula que podem ser muito proveitosas para a construção do conhecimento. Pensamos que refletir sobre os tipos de atividades a serem desenvolvidas no estudo da Álgebra é fundamental, para isto é necessário reflexão e estudo. O ideal seria uma formação continuada, mas sabemos que esse estudo esbarra em uma série de fatores complicadores, impedindo que o professor esteja constantemente se atualizando e se capacitando.

Nesse sentido, Wagner e Parker (1993), defendendo a importância da pesquisa em ensino da álgebra, ou seja, a pesquisa pode nos ajudar a compreender de como os alunos constroem os conceitos da álgebra,

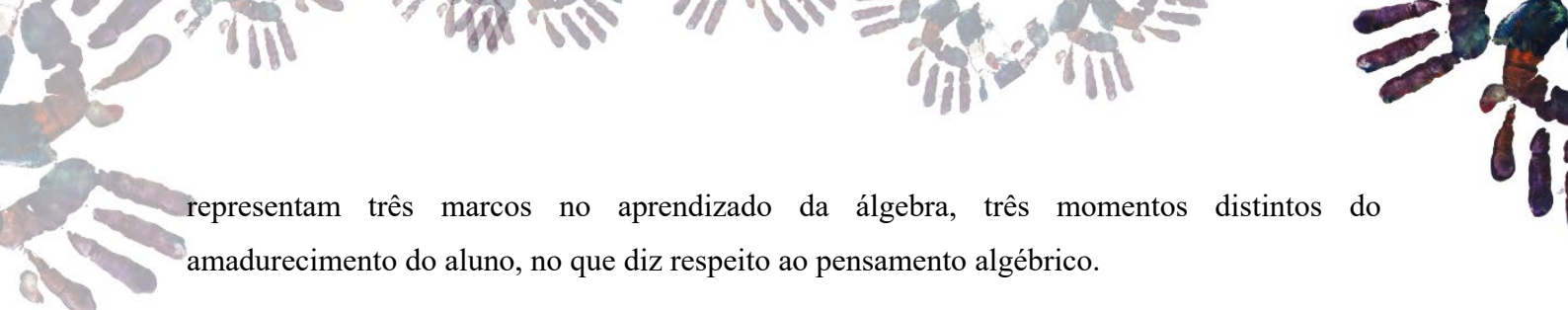
A pesquisa pode sugerir atividades para a sala de aula que fortalecem as conexões que levam à compreensão. A pesquisa pode sugerir formas de tornar as ideias algébricas acessíveis a todos os estudantes, fazendo com que a álgebra se torne parte do propulsor matemático que leva os estudantes a atingirem maiores realizações, ao invés de um filtro que pode lhes barrar o caminho. Traduzir ideias teóricas da pesquisa em ideias práticas para a sala de aula pode, também, ajudar os professores a ensinarem de modo mais eficaz e os estudantes a aprenderem de modo mais proveitoso (WAGNER; PARKER, 1993, p. 120).

Segundo essas autoras, a pesquisa em aprendizagem da álgebra começou no início do século XX, por volta da época em que psicólogos estavam desenvolvendo métodos para medir a inteligência, a aptidão e a realização. A matemática era um instrumento popular para estudar constructos como a aprendizagem e a memória devido a facilidade de se pontuar as respostas. A álgebra foi usada frequentemente para estudar o aprendizado avançado porque muito pouco tinham alguma compreensão desse assunto.

Nessa perspectiva, Saul (2008) apresenta duas questões: Porque álgebra é tão difícil de aprender? O que tem o assunto de desafiador para os estudantes? Estas são questões com as quais o professor novato se depara logo que entra em sala de aula.

Conforme os professores adquirem experiência em suas práticas, novas questões emergem. Quais são os pontos difíceis em um curso de álgebra? O que torna estes pontos difíceis? O que poderia ajudar os estudantes a superá-los? Respostas a essas questões podem direcionar a investigação dos professores em auxílio de seus estudantes (SAUL, 2008, p.63).

Desse modo, o autor, ressalta que, com respeito ao conteúdo matemático, podemos distinguir três modos de analisar o fenômeno da álgebra: como uma generalização da aritmética, como o estudo de operações binárias, e como o estudo do corpo das expressões racionais e corpos relacionados. Assim, os três pontos de vista mencionados acima



representam três marcos no aprendizado da álgebra, três momentos distintos do amadurecimento do aluno, no que diz respeito ao pensamento algébrico.

Já para os PCNs, “O estudo da Álgebra constitui um espaço bastante significativo para que o aluno desenvolva e exercite sua capacidade de abstração e generalização, além de lhe possibilitar a aquisição de uma poderosa ferramenta para resolver problemas”. (BRASIL, 1998, p. 115). Também, podemos verificar que,


Para uma tomada de decisões a respeito do ensino da Álgebra, deve-se ter, evidentemente, clareza de seu papel no currículo, além da reflexão de como a criança e o adolescente constroem o conhecimento matemático, principalmente quanto à variedade de representações. Assim, é mais proveitoso propor situações que levem os alunos a construir noções algébricas pela observação de regularidades em tabelas e gráficos, estabelecendo relações, do que desenvolver o estudo da Álgebra apenas enfatizando as ‘manipulações’ com expressões e equações de uma forma meramente mecânica. [...] Existe um razoável consenso de que para garantir o desenvolvimento do pensamento algébrico o aluno deve estar necessariamente engajado em atividades que interrelacionem as diferentes concepções da Álgebra (BRASIL, 1998, p. 116).

Concordamos com Huanca e Assis (2019) quando estes dizem que, a Álgebra é um dos temas mais importantes e presentes em, praticamente, todas as áreas da matemática, desde estudos elementares até tópicos mais avançados. Ela tem um papel de extrema importância na representação dos mais variados elementos estudados em matemática, apesar de estudantes, professores e profissionais de diversas áreas fazerem uso desta com muita frequência e da importância de seu papel no ensino e na aprendizagem.

De acordo com os PCNs é evidente que resolvendo e explorando situações-problema que o aluno reconhecerá diferentes funções da Álgebra como, por exemplo, generalizar padrões aritméticos, estabelecer relação entre duas grandezas, modelizar, resolver problemas aritmeticamente difíceis, e também representará problemas por meio de equações e inequações, diferenciando parâmetros, variáveis, incógnitas, além de tomar contato com fórmulas, compreendendo assim a sintaxe (regras para resolução) de uma equação (BRASIL, 1998).

Cai (apud HUANCA, 2014, p. 92-93) diz que,

Embora pouco se conheça sobre os mecanismos atuais que os estudantes usam para aprender e dar sentido à matemática através da resolução de problemas, os pesquisadores concordam que no ensinar através da resolução de problemas permanece a promessa de aprendizagem nos estudantes. Muitas das ideias tipicamente associadas a essa abordagem - mudança nos papéis do professor, projetar e selecionar problemas para o ensino, aprendizagem colaborativa, e problematizar o currículo - têm sido extensivamente estudadas, resultando em respostas baseadas em pesquisa para as várias questões frequentemente levantadas sobre o ensino com resolução de problemas.



Nesse sentido, o problema é o ponto de partida e orientação para a aprendizagem e construção de um novo conhecimento, onde os professores, através da metodologia de Resolução de Problemas, devem fazer conexões entre diferentes ramos da Matemática, gerando novos conceitos e novos conteúdos.

Desse modo, devemos considerar ainda que ensinar Álgebra através da Resolução de Problemas é um caminho sólido com as recomendações dos PCNs, pois conceitos e habilidades matemáticas são aprendidos no contexto da Resolução de Problemas, ou seja, o papel do professor na seleção dos problemas é fundamental.

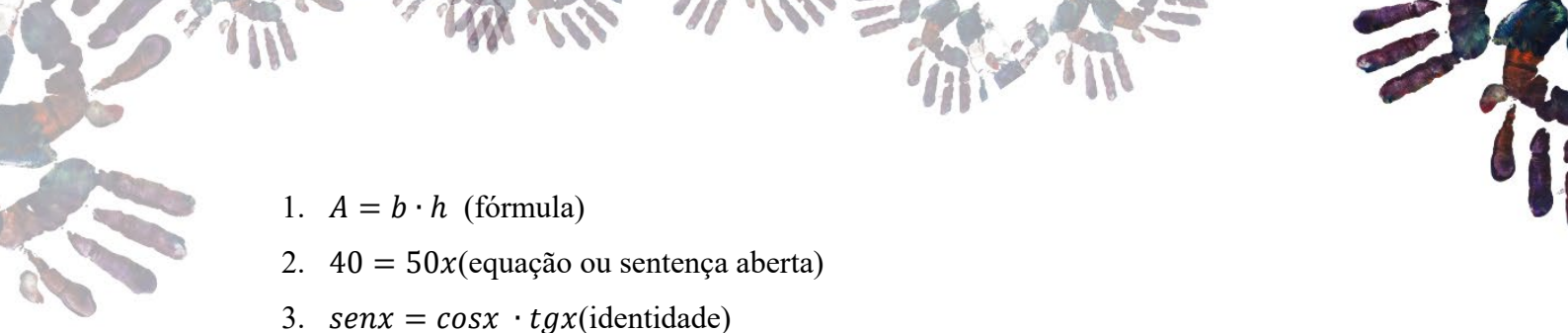
Também, identificamo-nos com as ideias de Van de Walle (2009) quando ele afirma que, os alunos fazendo matemática em um ambiente que estimule a correr riscos e promover a participação cooperativa e colaborativa são gratificantes. Ocorre que, vendo todas as exigências que são colocadas sobre o professor para ensinar matemática parece até impossível de realizar. É então que esse autor nos encoraja a não desistir, relatando que nós não podemos imaginar o ensino de matemática como algo fácil, ou seja, apenas demonstrar as regras e apresentar exercícios. O que Van de Walle sugere é que devemos criar uma cultura e um ambiente de sala de aula nos quais os alunos estejam fazendo matemática de ponta com compreensão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A álgebra refere-se a sistematização em relação às teorias e práticas matemáticas que envolvem incógnitas ou variáveis empregando técnicas e operações algébricas, solução de equações e tratando com números que faz parte da aritmética. Nesse sentido, a álgebra poderia ser assumida como um tipo de prática que trata com incógnitas ou variáveis, números indeterminados e quantidades em geral, ou seja, podem ser operadas como se tratasse de operações aritméticas generalizadas.

Hoje em dia, a tendência é pensar numa variável simplesmente como um símbolo pelo qual se podem substituir coisas. [...] Porém, as variáveis comportam muitas definições, conotações e símbolos. Tentar enquadrar a ideia de variável numa única concepção implica uma super simplificação que, por sua vez, distorce os objetos da álgebra (USISKIN, 1995, p.10-12).

Para ilustrar esse caráter multifacetado das variáveis, Usiskin (1995) considera o seguinte conjunto de equações, todas com a mesma forma: o produto de dois números é igual a um terceiro.

- 
1. $A = b \cdot h$ (fórmula)
 2. $40 = 50x$ (equação ou sentença aberta)
 3. $\text{sen } x = \text{cos } x \cdot \text{tg } x$ (identidade)
 4. $1 = n \cdot \frac{1}{n}, n \neq 0$ (propriedade)
 5. $y = kx$ (função)

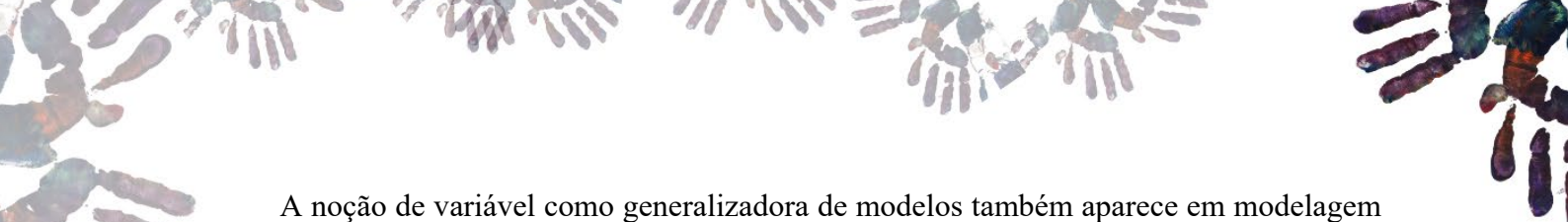
Cada uma dessas equações tem um caráter diverso e o nome de cada uma delas reflete uma interpretação diferente da ideia de variável. Em (1), A, b e h representam a área, a base e a altura de um retângulo e têm caráter de coisa conhecida. Em (2) tendemos a pensar em x como uma incógnita. Em (3), x é o argumento de uma função. A propriedade em (4), ao contrário das outras, generaliza um modelo aritmético e n identifica um exemplo do modelo. Em (5), x é mais uma vez o argumento de uma função, y o valor da função e k uma constante (ou parâmetro, dependendo de como é usada). Somente em (5) é que há o caráter de “variabilidade”, do qual resulta o termo variável. Mesmo assim, tal caráter não estará presente se imaginarmos aquela equação como a representação analítica de uma reta de inclinação k, passando pela origem.

De acordo com Usiskin, (1995, p.13) as finalidades do ensino de álgebra e as concepções que se tem dessa matéria estão intrinsecamente relacionadas com a utilização de variáveis: “As finalidades da álgebra são determinadas por, ou relacionam-se com, concepções diferentes da álgebra, que correspondem à diferente importância relativa dada aos diversos usos das variáveis”.

Apresentaremos neste artigo algumas discussões, a respeito do significado das variáveis em álgebra e suas diferentes concepções. Para Usiskin (1995), as diferentes concepções da álgebra podem, de acordo com a interpretação de suas variáveis, ser classificadas em quatro grupos: (1) aritmética generalizada; (2) métodos e procedimentos para resolver problemas; (3) relações entre grandezas; e (4) estudo das estruturas. Tais conceitos são demonstrados individualmente a seguir.

(1) Aritmética generalizada

Este conceito representa o entendimento da álgebra como generalização dos conhecimentos aritméticos, ou seja, os objetos algébricos são compreendidos como sendo resultados da ampliação das ideias da aritmética. Usiskin (1995) nos diz que, nesta concepção, é natural pensar as variáveis como generalizadoras de modelos. Por exemplo, $3 + 5 = 5 + 3$ generalizam-se como $a + b = b + a, \forall a, b$.



A noção de variável como generalizadora de modelos também aparece em modelagem matemática. Muitas vezes encontramos certas relações entre números e as variáveis são instrumentos úteis para descrever matematicamente essas relações. Por exemplo, segundo Usiskin (1995), o modelo $T = -0,4 A + 1020$ descreve, com bastante proximidade, o recorde mundial T (em segundos), do ano A , para o percurso de uma milha, desde o ano 1900. Certamente, as instruções-chave para o aluno, dentro dessa concepção de álgebra, são traduzir e generalizar. Esse é o poder da álgebra como aritmética generalizada.

(2) Métodos e procedimentos para resolver problemas

A álgebra como estudo de métodos e procedimentos para resolver certos tipos de problemas, talvez seja a manifestação de álgebra mais comum durante as aulas de matemática, pois de acordo com Usiskin (1995), esta interpretação trata de compreender quais procedimentos devem ser utilizados para resolver certos problemas relacionados à álgebra, sejam eles contextualizados ou não.

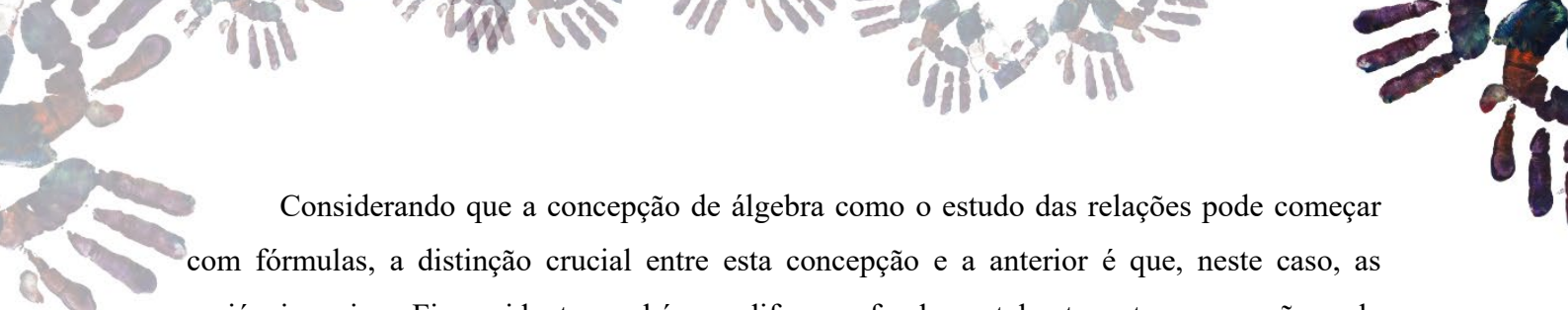
Consideremos o seguinte problema: Adicionando 3 ao quádruplo de um certo número, a soma é 40. Achar o número. Facilmente se traduz esse problema para a linguagem da álgebra: $5x + 3 = 40$. Um procedimento para resolver a equação, por exemplo, é somar (-3) a ambos os membros: $5x + 3 + (-3) = 40 + (-3)$. Simplificando $5x = 37$ e, então, $x = \frac{37}{5} = 7,4$.

Nesta concepção de álgebra, as variáveis são incógnitas ou constantes e as instruções-chave são simplificar e resolver, ou seja, ao resolver problemas desse tipo, muitos alunos têm dificuldade na passagem da aritmética para a álgebra. Daí a necessidade da pré-álgebra.

(3) Relações entre grandezas

Na álgebra como estudos de relações entre grandezas o estudo das funções é, provavelmente, o maior representante desta concepção, a qual explora o estudo de como as grandezas se relacionam (USISKIN, 1995). Nesse sentido, talvez devido à sua natureza intrinsecamente algébrica, alguns educadores em matemática acham que a álgebra deveria ser introduzida através da utilização da variável.

Quando escrevemos $A = b \cdot h$, fórmula da área de um retângulo, estamos expressando uma relação entre três grandezas. Não se tem a sensação de estar lidando com uma incógnita, pois não estamos resolvendo nada. Fórmulas como $A = b \cdot h$ transmitem uma sensação diferente de generalizações como $1 = n \cdot (1/n)$, com $n \neq 0$, embora se possa pensar numa fórmula como um tipo especial de generalização.



Considerando que a concepção de álgebra como o estudo das relações pode começar com fórmulas, a distinção crucial entre esta concepção e a anterior é que, neste caso, as variáveis variam. Fica evidente que há uma diferença fundamental entre estas concepções pela resposta que os alunos dão à seguinte pergunta:

O que ocorre com o valor de $1/x$ quando x se torna cada vez maior?

Não pedimos o valor de x , portanto, x não é uma incógnita. Não pedimos ao aluno que traduza. Há um modelo a ser generalizado, mas não se trata de um modelo que se pareça com a aritmética (não tem sentido perguntar o que aconteceria com o valor de $\frac{1}{2}$ quando 2 se torna cada vez maior). Neste caso, trata-se de um modelo fundamentalmente algébrico. Talvez devido à sua natureza intrinsecamente algébrica alguns educadores matemáticos acham que a álgebra deveria ser introduzida através dessa utilização da variável.

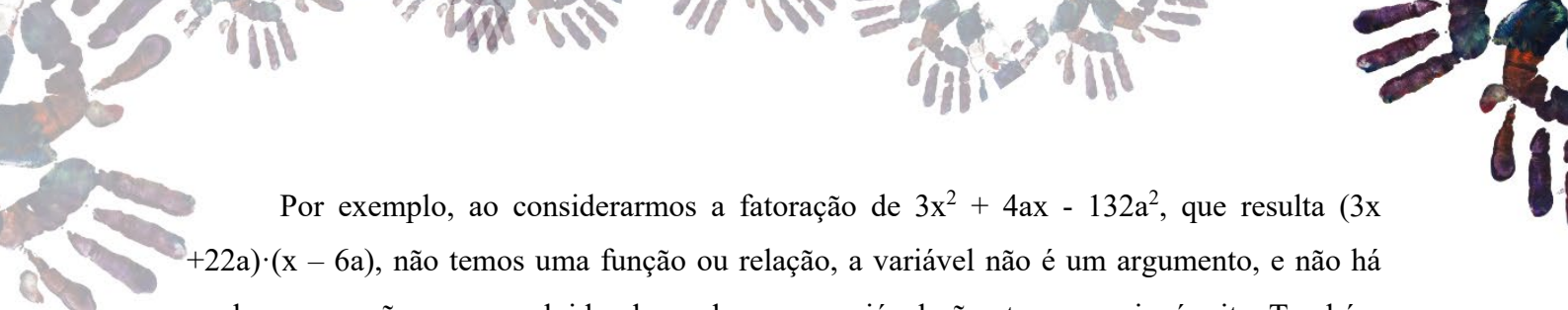
Dentro dessa concepção, uma variável é um argumento, (isto é, representa os valores do domínio de uma função) ou um parâmetro (isto é, representa um número do qual dependem outros números). Só no contexto dessa concepção existem as noções de variável independente e variável dependente. As funções surgem quase imediatamente, pois necessitam de um nome para os valores que dependem do argumento ou parâmetro x . A notação funcional é uma ideia nova quando os alunos a veem pela primeira vez: $f(x) = 3x + 5$ parece e dá uma sensação diferente de $y = 3x + 5$.

(4) Estudo de estruturas

Na álgebra como estudo das estruturas, tem-se de acordo com Usiskin (1995), uma interpretação que trata de entender quais as concepções matemáticas, tais como equivalências entre expressões, simplificações e outras atitudes matemáticas que podem ser úteis ou não para resolver um determinado problema.

O estudo da álgebra nos cursos superiores envolve estruturas como grupos, anéis, domínios de integridade, corpos e espaços vetoriais. Isso parece ter pouca semelhança com a álgebra do segundo grau (correspondente ao nosso atual ensino médio), embora os corpos dos números reais e dos números complexos e os vários anéis de polinômios fundamentem a teoria da álgebra, e as propriedades dos domínios de integridade e dos grupos expliquem por que certas equações podem ser resolvidas e outras não.

Contudo, reconhecemos a álgebra como o estudo das estruturas pelas propriedades que atribuímos às operações com números reais e polinômios.



Por exemplo, ao considerarmos a fatoração de $3x^2 + 4ax - 132a^2$, que resulta $(3x + 22a) \cdot (x - 6a)$, não temos uma função ou relação, a variável não é um argumento, e não há qualquer equação a ser resolvida, de modo que a variável não atua como incógnita. Também não há nenhum modelo aritmético a ser generalizado. A variável “x” e a letra “a” são objetos arbitrários de uma estrutura estabelecida por certas propriedades. Na concepção da álgebra como estudo de estruturas, a variável é pouco mais que um símbolo arbitrário.

CONCLUSÃO

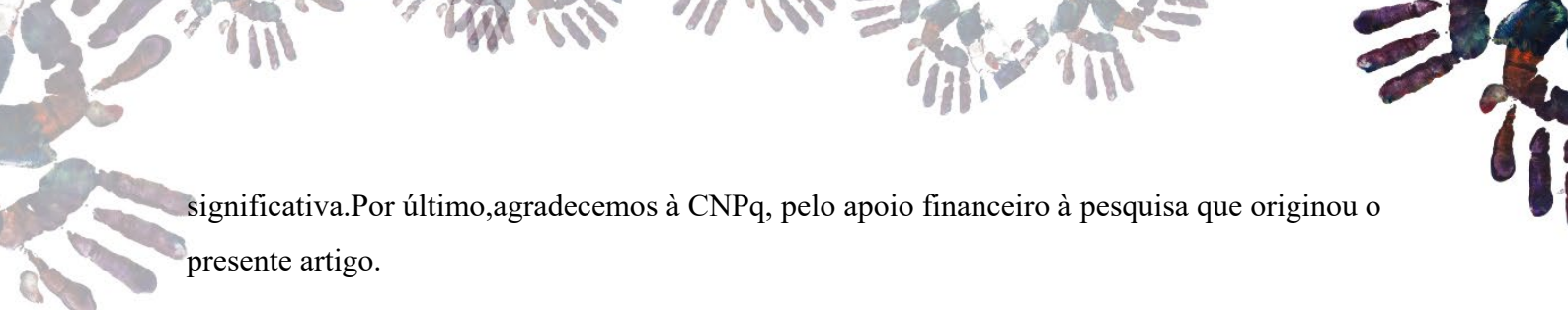
Este artigo foi apenas um extrato da pesquisa, “Analisando o conhecimento da álgebra e a resolução de problemas: uma pesquisa do encantamento à aprendizagem” do PIBIC 2018-2019, que vem sendo realizada. Nesse extrato evidenciamos a necessidade de uma reflexão sobre o estudo da álgebra, sobretudo a aprendizagem da álgebra, onde envolve uma interpretação exigindo a tradução da linguagem escrita para a linguagem matemática, e muitas vezes as dificuldades apresentadas pelos alunos na tradução de situações da linguagem corrente para a linguagem algébrica residem na interpretação.

Este trabalho se apoia na crença em que o ensino de algébrica pode ser feito por meio da Resolução de Problemas aonde vai exigir que o aluno utilize os conhecimentos prévios que fazem parte dos procedimentos algébricos. Notadamente, Os PCNs colocam o estudo da álgebra como um espaço bastante significativo para que os estudantes desenvolvam e exercitem suas capacidades de abstração e generalização, além de lhe possibilitar a aquisição de uma poderosa ferramenta para resolver problemas (BRASIL, 1998).

Onuchic (2013, p. 91) diz que a “Educação Matemática está modelada para produzir conhecimento matemático apropriado, com compreensão e habilidades, para diferentes populações de estudantes”. Conseqüentemente, a Educação Matemática é uma ciência social, com seus próprios padrões de evidência, métodos de argumentação e construção de teorias, discurso profissional, etc. Nesse contexto, pretendíamos com nossa pesquisa contribuir na área da Educação Matemática visando à Formação Inicial.

Acreditamos que o professor precisa ter uma postura crítica e reflexiva para decidir o tipo de atividade e as intervenções mais adequadas para o estudo da Álgebra, sendo capaz de mostrar que muitas vezes o uso apenas do livro didático pode ser limitador. Essa é uma questão que requer reflexão, estudo individual e colaborativo.

Esperamos que as futuras investigações tomem por base os resultados desta pesquisa contribuindo assim, para uma aprendizagem de álgebra cada vez mais eficiente e



significativa. Por último, agradecemos à CNPq, pelo apoio financeiro à pesquisa que originou o presente artigo.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática – 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC, 1998. 148p.

DUMONT, I. Álgebra Elementar: para uso dos colégios, ginásios e aspirantes a todas as escolas superiores. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1938.

HUANCA, R. R. H. A Resolução de Problemas e a Modelização Matemática no processo de Ensino-Aprendizagem-Avaliação: uma contribuição para a formação continuada do professor de matemática. 2014. 315f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

HUANCA, R. R. H.; ASSIS, M. A. P. Resolução de Problemas e Modelização Matemática na Sala de Aula. In: XV CIAEM - Conferencia Interamericana de Educación Matemática, Medellín – Colômbia, 7f. Anais do XV CIAEM, Universidad de Medellín, 2019.

LINS, R. C.; GIMENEZ, J. Perspectivas em aritmética a álgebra para o século XXI. Campinas: Papirus, 1997.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986. 99p.

MIGUEL, A.; FIORENTINI, D.; MIORIM, M. Â. Álgebra ou Geometria: Para onde Pende o Pêndulo? Pró-Posições, v. 3, n. 1(7), 1992. p. 39-54.

MIORIM, M. Â.; MIGUEL, A.; FIORENTINI, D. Ressonâncias e dissonâncias do movimento pendular entre álgebra e geometria no currículo escolar brasileiro. Zetetiké, São Paulo, ano 1, n. 1, 1993. p. 19-39.

ONUCHIC, L. R. A resolução de problemas na educação matemática: onde estamos? E para onde iremos?. Espaço pedagógico. Passo Fundo, v.20, n.1, p.88-104, jan/jun. 2013.

SAUL, M. Algebra: the mathematics and the pedagogy. In: GREENES, C.E.; RUBENSTEIN, R.(Ed.). Algebra and algebraic: thinking in school mathematics, seventieth yearbook. Reston: 2008. p.63-79. Publicação do NCTM.

USISKIN, Z. Concepções sobre a álgebra da escola média e utilizações das variáveis. In: COXFORD, A. F.; SHULTE, A. P (org.). As ideias da álgebra. Tradução de Hygino H. Domingues. São Paulo: Atual, 1995. p. 9-22.

WAGNER, S.; PARKER, S. Advancing Algebra. In: WILSON, P. S. (Ed.). Research ideas for the classroom: high school mathematics, Nova York, 1993. p. 119-136.

VAN DE WALLE, J. A. Matemática no Ensino Fundamental: formação de professores e aplicação em sala de aula. Tradução: Paulo Henrique Colonese. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.



CAPÍTULO 2

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE GUANAMBI-BA

Nivalda Pereira Coelho, Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Memória, Linguagem e Sociedade, UESB

Tiago Dantas Pereira, Licenciado em Educação Física, UNEB

Ana Carla da Rocha Farias, Licenciada em Educação Física, UNEB

RESUMO

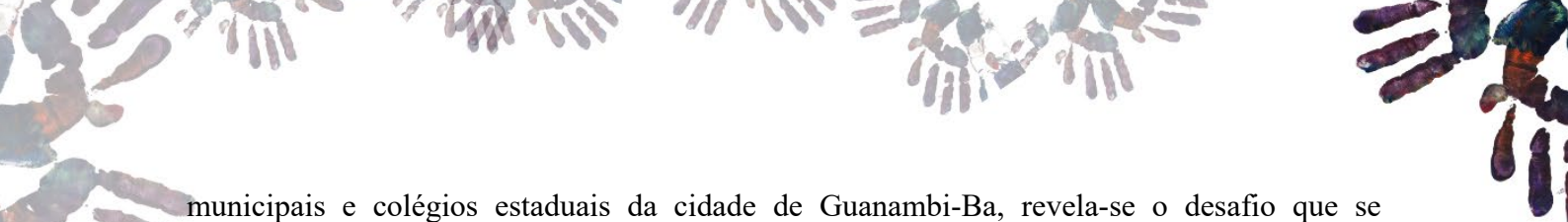
Este trabalho é fruto de um mapeamento realizado nas escolas da rede municipal/estadual da cidade de Guanambi-Ba, que recebem alunos com necessidades educativas especiais. Teve por objetivo caracterizar a educação especial na rede municipal e estadual do município de Guanambi-Ba, a fim de identificar a quantidade de escolas municipais e estaduais de Guanambi que possuem a educação especial, o número de alunos dessa modalidade em cada uma das escolas e o atendimento educacional especializado que é oferecido. Vale ressaltar a importância da inserção da educação especial dentro de todos os níveis da educação escolar, desde a educação infantil até a superior. Neste sentido, nota-se a grande relevância deste estudo para os profissionais que se interessem pela educação especial na área da Educação Física Escolar, permitindo-lhes a possibilidade de ampliar um leque de reflexões e possíveis ações de intervenção, já que transversalmente é a partir da caracterização que torna possível conhecer as diversas realidades. O professor de Educação Física pode ser considerado de grande relevância no processo de inclusão desses alunos na sociedade, afinal, essa parcela de educadores já possui em seu currículo a Educação Física Adaptada, o que favorece no trabalho diante destes alunos. Porém, isso não é suficiente, é preciso que o professor continue aprofundando seus conhecimentos na área, pois só assim conseguirá desenvolver atividades que possam facilitar a inclusão de alunos com necessidades especiais não só nas escolas, mas em toda sociedade, e assim fortalecer ainda mais a luta contra o preconceito.

Palavras-chave: Educação Especial; Inclusão; Educação Física.

INTRODUÇÃO

Este trabalho teve como ponto de partida um relatório feito a partir do mapeamento das escolas da rede municipal/estadual da cidade de Guanambi-Ba, que recebem alunos com necessidades educativas especiais. Contém dados relativos à quantidade de escolas e de alunos atendidos em cada uma delas, informações sobre existência de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMF), entrevista com professor (a) responsável pelo AEE, e uma discussão em torno da educação especial e de sua relação com a Educação Física.

Através de estudos que ressaltam a Educação Especial na Escola Inclusiva e de entrevistas concedidas por professores das salas de recursos multifuncionais das escolas



municipais e colégios estaduais da cidade de Guanambi-Ba, revela-se o desafio que se constitui a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular tanto por causa da estrutura física das escolas, quanto do despreparo dos professores que atendem nas salas regulares. Além de alguns destes possuírem uma visão estereotipada e preconceituosa a respeito dos alunos com necessidades especiais.

É dever do poder público inserir a educação especial em todos os níveis de ensino da educação escolar, desde a educação básica (educação infantil, educação fundamental, ensino médio) até a educação superior, e também dinamizar sua interação com as demais modalidades da educação escolar como: educação de jovens e adultos (EJA), educação profissional e a educação indígena (MEC/SEESP, 2001).

Neste sentido, esta pesquisa torna-se de grande relevância para futuros estudiosos que se interessem pela área da educação especial relacionada à Educação Física Escolar, pois apresenta características importantes no que diz respeito a esse tema, além disso, possibilita aos autores a caracterização dos espaços formais da Educação Física que recebem esse grupo de alunos nesta cidade do interior da Bahia.

Proporciona subsídios a acadêmicos para sua inserção no mercado de trabalho formal, onde certamente terão alunos com necessidades especiais que necessitem do máximo de conhecimento e especialização, e possui grande relevância social, pois possibilita que as escolas se aproximem cada vez mais da universidade. Portanto, constitui a possibilidade de ampliar um leque de reflexões e possíveis ações de intervenção, já que transversalmente é a partir da caracterização que conhecemos a realidade de diversos espaços físicos do campo formal.

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de cunho quali-quantitativo, pois apresenta aspectos qualitativos e também quantitativos. Segundo Richardson et al. (1999), a quantização acontece desde a coleta de dados até a análise dos dados por meios técnicos. Na pesquisa qualitativa a principal fonte de coleta de dados é o ambiente natural do pesquisado e a interpretação dos fenômenos, sendo que a atribuição de significados é a base para a pesquisa (GIL, 2009).

Para alcançar os objetivos propostos por este estudo foram utilizadas duas etapas para a coleta dos dados. Primeiramente, realizou-se o levantamento da quantidade de escolas na rede municipal e estadual que possui alunos com necessidades especiais eo levantamento dos dados na Secretaria Municipal de Educação na DIREC 30 referentes à rede Estadual de

Ensino. Em seguida optou-se por entrevistar o professor responsável pela Sala de Recursos Multifuncionais no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Para a coleta dos dados qualitativos foi utilizada a entrevista, que segundo Marconi e Lakatos (2003) é utilizada para obter informações sobre determinado assunto através de uma conversa entre o pesquisador e o entrevistado a fim de conseguir o máximo de informações possíveis sobre determinado assunto.

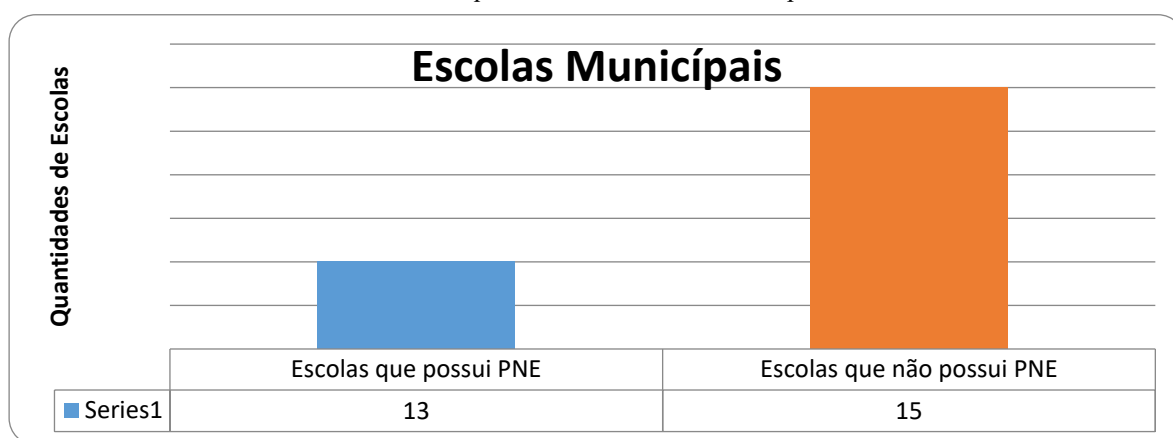
Os dados quantitativos foram apresentados em forma de gráficos e foram analisados com o auxílio do programa Microsoft do Excel. As entrevistas foram analisadas através da análise de conteúdos que segundo Bardin (2010) possibilita obter indicadores quantitativos ou qualitativos a partir de procedimentos sistematizados das descrições dos conteúdos presentes nas informações coletadas.

DESENVOLVIMENTO

Em busca de responder os objetivos da pesquisa dividiu-se o trabalho em duas partes. A primeira para responder o objetivo de caracterizar a educação especial na rede municipal e estadual do município de Guanambi-Ba, e em segundo momento trazer relatos de uma entrevista feita com o professor responsável pelo AEE. Serão apresentados primeiramente, os dados obtidos na rede municipal referentes às escolas e posteriormente os dados da rede estadual.

De acordo com os dados obtidos na Secretaria de Educação do município de Guanambi-Ba, obtivemos os seguintes resultados referentes à rede municipal de ensino de acordo com um censo realizado em 2013.

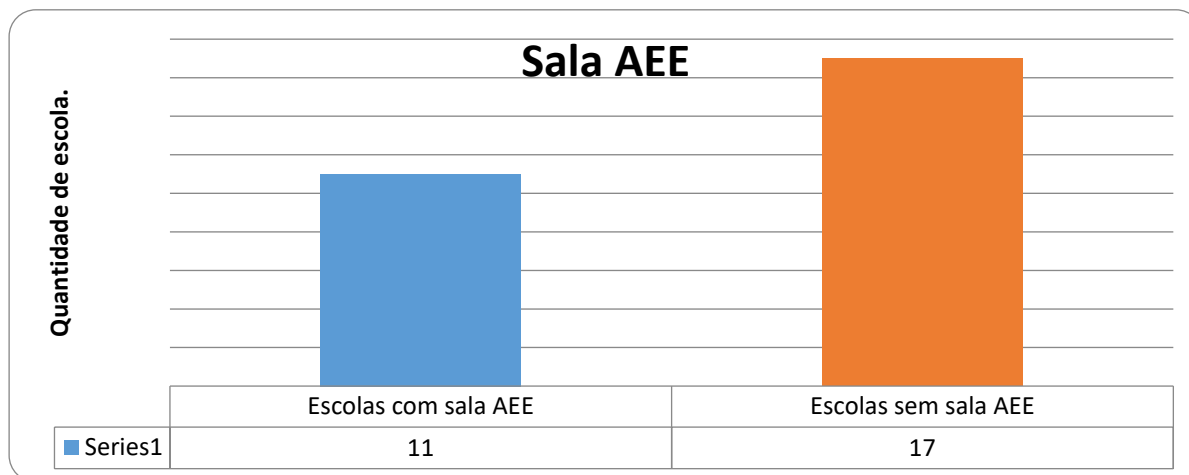
Gráfico 01: Referente à quantidade de Escolas Municipais de Guanambi-Ba



Fonte: Secretaria Municipal de Educação.
Legenda: Pessoas com Necessidades Especiais (PNE).

O gráfico acima demonstra que no município, no qual foi realizada a pesquisa, quase metade das escolas recebem alunos com necessidades especiais.

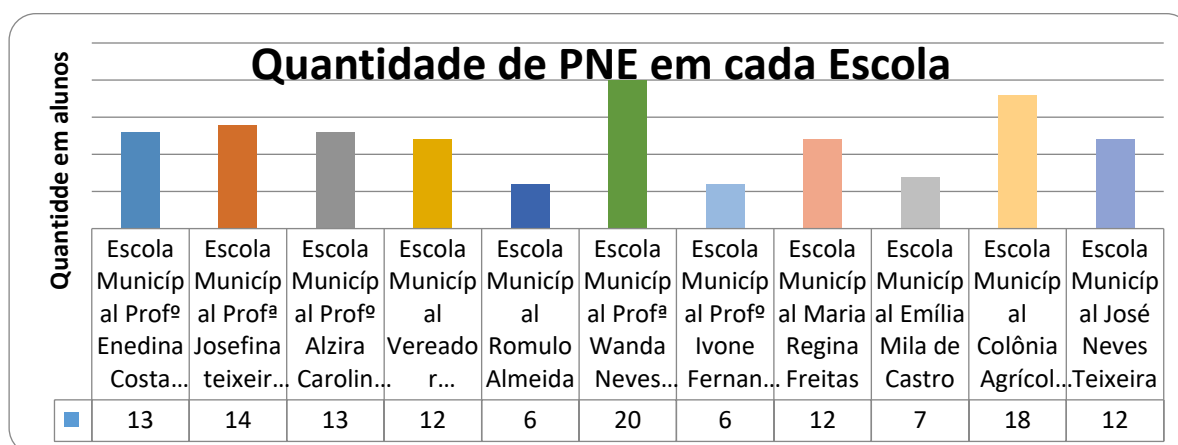
Gráfico 02: Referente à quantidade de Escolas que possuem a sala de Recursos Multifuncionais e Atendimento Educacional Especializado.



Fonte: Secretaria Municipal de Educação.

Das 28 escolas, como foi demonstrado no gráfico anterior, 11 possui sala de AEE, mas o gráfico traz também que destas escolas 13 recebem alunos com necessidades especiais. Segundo a secretária de educação, as outras 02 escolas possuem alunos com necessidades especiais, mas por não possuir na escola a SRMF os alunos são atendidos em outra escola.

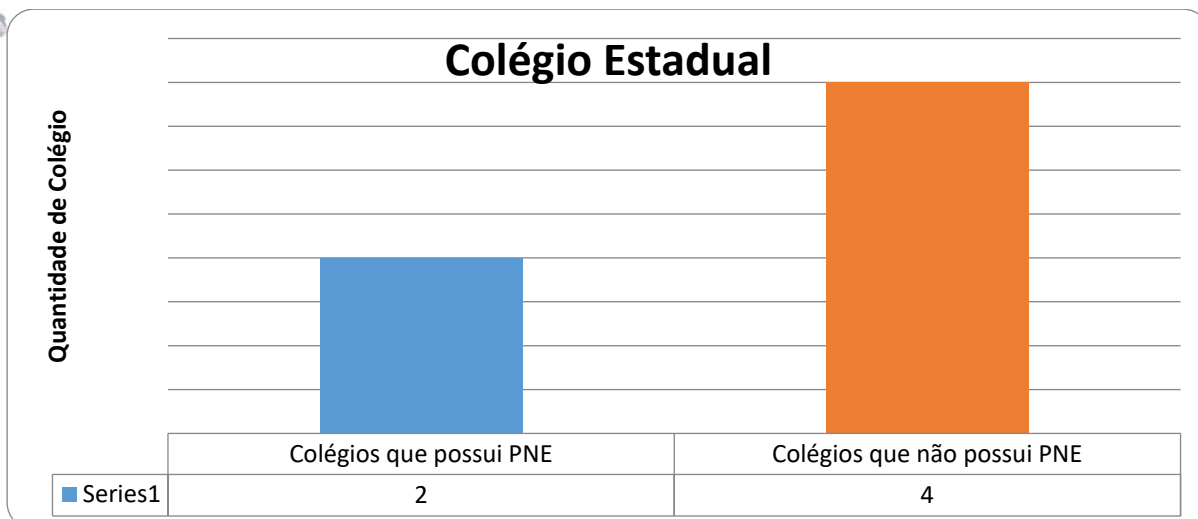
Gráfico 03: Distribuição dos alunos com necessidades especiais em cada escola no município de Guanambi-Ba.



Fonte: Secretaria Municipal de Educação.
Legenda: Pessoas com Necessidades Especiais (PNE).

Segundo os dados obtidos na Secretaria Municipal de Educação, o município de Guanambi conta com um número de 133 alunos com necessidades especiais matriculados e distribuídos pelas 11 escolas que recebe tais alunos.

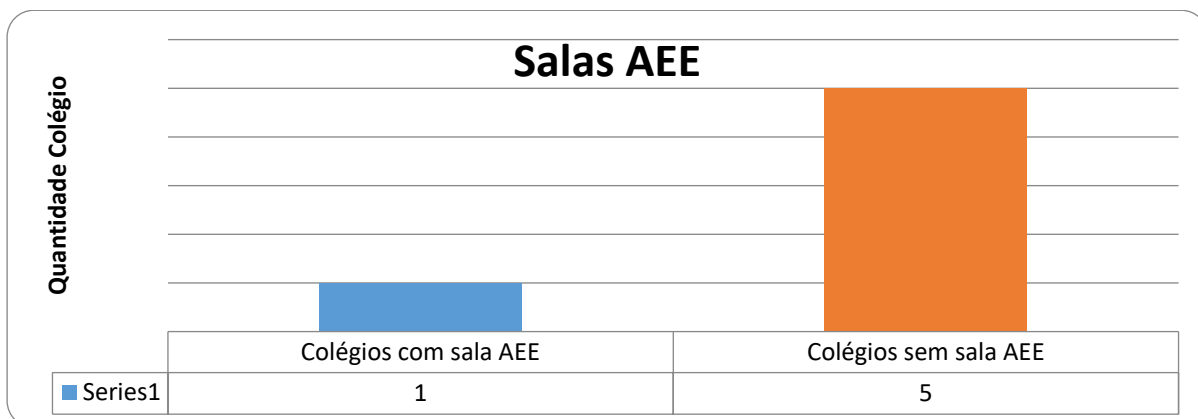
Gráfico 04: Referente à quantidade de Colégios Estaduais no município de Guanambi-Ba.



Fonte: DIREC 30 e Colégios Estaduais do Município.
Legenda: Pessoas com Necessidades Especiais (PNE).

O gráfico acima demonstra que o percentual de colégios que recebem alunos com necessidades especiais em relação à rede municipal é bem menor.

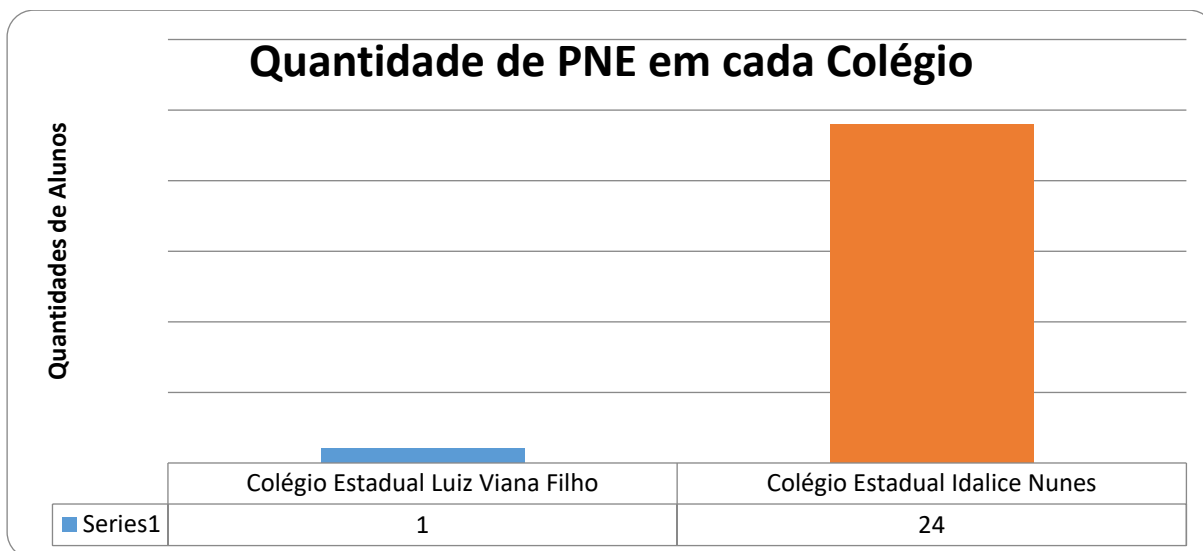
Gráfico 05: Referente à quantidade de Colégios Estaduais que possuem a sala de Recursos Multifuncionais e Atendimento Educacional Especializado.



Fonte: DIREC 30 e Colégios Estaduais do Município.

Diante do gráfico acima fica claro que a rede estadual em comparação com a municipal possui percentual bem menor de colégios com SRMF e AEE. Os dados referentes aos colégios foram analisados e expostos nos gráficos acima: dos seis colégios estaduais apenas dois recebem alunos com necessidades especiais, mas somente um possui a SRMF e AEE.

Gráfico 06: Referente à quantidade de alunos com necessidades especiais na rede estadual.



Fonte: DIREC 30, Colégio Estadual Idalice Nunes e Colégio Estadual Luiz Viana Filho.
Legenda: Pessoas com Necessidades Especiais (PNE).

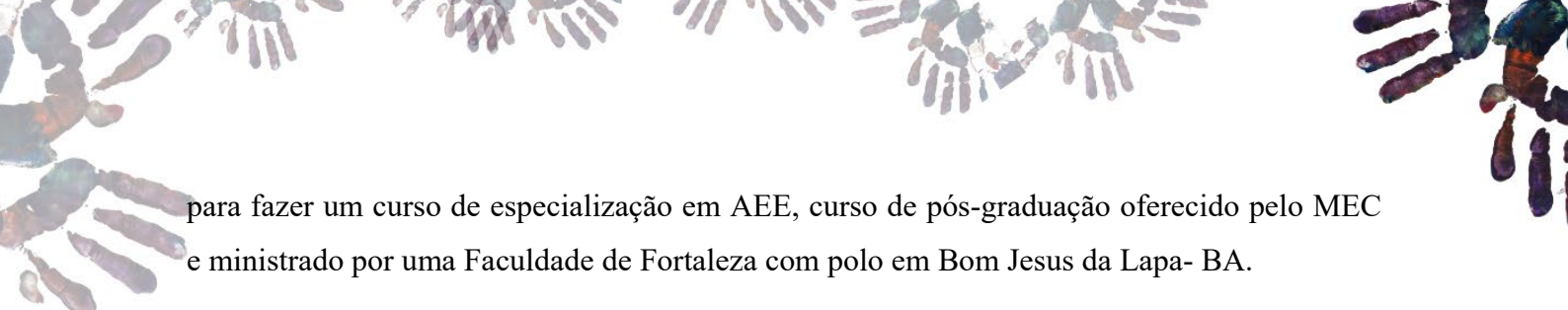
A partir dos dados obtidos na rede Estadual de Ensino, o município de Guanambi conta com um número de 25 alunos com necessidades especiais matriculados e distribuídos em dois colégios estaduais que recebem tais alunos.

A presença do atendimento educacional especializado se faz relevante para o processo de ensino aprendizagem dos alunos com necessidades especiais, pois segundo Ramos (2010) através do ensino estes sujeitos formam esquemas sucessivos de conhecimento, que apontam para a sua autonomia intelectual.

Após a descrição dos dados que revelam a presença das escolas e salas de recursos multifuncionais na cidade é importante revelar os encontrados advindos das entrevistas com os (as) professores (as) das duas redes de ensino no município. Serão apontados primeiramente os dados das entrevistas da rede municipal e posteriormente os da rede estadual.

A escolha da escola que foi realizada a entrevista se deu pelo fato de possuir um maior número de alunos especiais e foi realizada com a professora X da Escola Municipal Enedina Costa de Macedo.

Os questionamentos foram feitos seguindo um roteiro de entrevista. O primeiro foi se a professora possuía formação específica para atuar nessa área. Ela disse ter formação em matemática e que logo após surgir na escola a sala multifuncional, foi indicada pela direção



para fazer um curso de especialização em AEE, curso de pós-graduação oferecido pelo MEC e ministrado por uma Faculdade de Fortaleza com polo em Bom Jesus da Lapa- BA.

Foi questionado como se dá a inclusão de pessoas com necessidades especiais na escola, e a professora X responde:

No início foi difícil a inclusão devido os professores da escola não estarem preparados para lidar com esta situação. Na maioria das vezes o aluno especial está dentro da sala regular, mas não acontece a aprendizagem, este fica dentro da sala num faz de conta, e só acontece a socialização, pois o professor não consegue desenvolver atividades que possa contribuir com o aprendizado deste aluno por que o professor não se empenha em criar mecanismos que possam facilitar o aprendizado, tornando-se necessário que o professor crie uma adaptação da aula para o aluno especial diferentemente do aluno normal. E assim há a inclusão, mas não acontece o aprendizado o aluno (Entrevista concedida aos autores em maio de 2014).

Quando questionada a respeito da estrutura da escola para receber alunos com necessidades especiais a professora responde que apesar de existir uma sala bem estruturada ainda há muitas lacunas na estrutura da escola. Faz críticas ao sistema que, pensando nestes alunos, criaram as salas multifuncionais, mas não se atentaram ao fato de que para haver inclusão o aluno irá utilizar-se de todo o espaço e não apenas de uma sala. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define em seu art.59, inciso I e II que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais não só as salas, mas também:

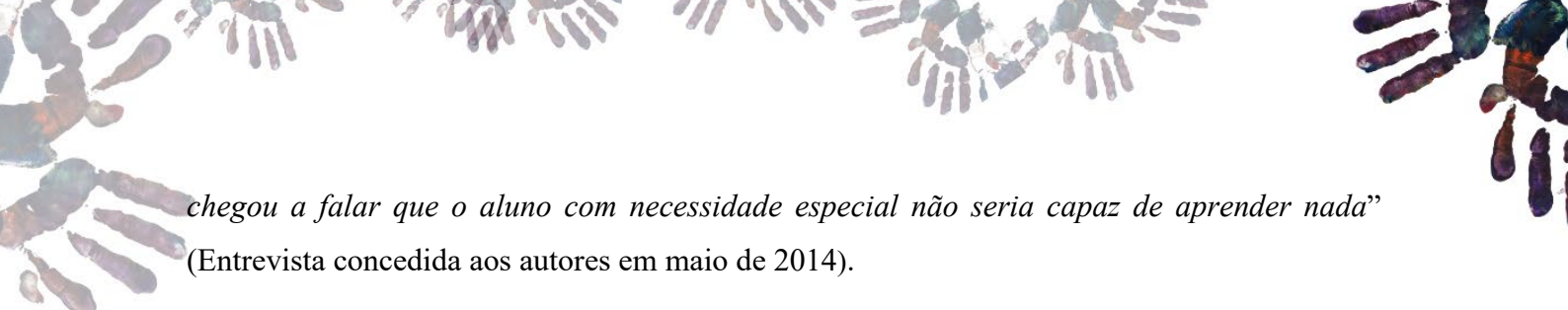
I. currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II. terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; (LDB, 1996).

Quando questionada a respeito das dificuldades encontradas, esta mesma professora ainda relata que a maior dificuldade está na relação dela com o professor da sala regular, pois não há uma interação entre ambos na hora de planejar as aulas.

Outro questionamento foi a respeito do método avaliativo, questionamos de que forma são avaliados os alunos com necessidades especiais. Segundo a professora não se chegou a uma avaliação diferenciada, há somente a avaliação qualitativa e quantitativa. E assim ela relata que o sistema estabelece que seja preciso ter a nota, e que este avalia exclusivamente a quantidade.

A respeito da avaliação e do professor da sala regular ela ressaltou que o mesmo por não possuir um método adequado de avaliação acaba achando que este aluno não seja capaz de desenvolver tal atividade. Relata um fato ocorrido na escola: “[...]o professor da regular



chegou a falar que o aluno com necessidade especial não seria capaz de aprender nada”
(Entrevista concedida aos autores em maio de 2014).

Sobre a relação aluno/aluno a professora é bem clara e relata que no começo foi um pouco difícil pelo fato dos alunos das classes regulares possuírem certo preconceito, mas nos dias atuais já há uma maior aceitação entre eles.

O último questionamento feito foi a respeito da participação dos alunos especiais nas aulas de Educação Física, e a resposta obtida foi de que não acontece essa participação devido a falta de preparo dos professores para planejar aulas recreativas que incluam os alunos.

Para Venturini et. al. (2010), a Educação Física contribui para o desenvolvimento social, intelectual e afetivo de alunos com deficiência, isso porque o incentivo à inclusão evidencia a autoestima e a autoconfiança dos alunos. A adequação correta da Educação Física para alunos deficientes evidencia a compreensão de limitações e capacidades, estimulando o desempenho do aluno.

Dando continuidade na descrição dos dados obtidos através de nossa pesquisa iremos descrever agora o resultado da entrevista feita com professor (a) da rede estadual de ensino da cidade de Guanambi-Ba.

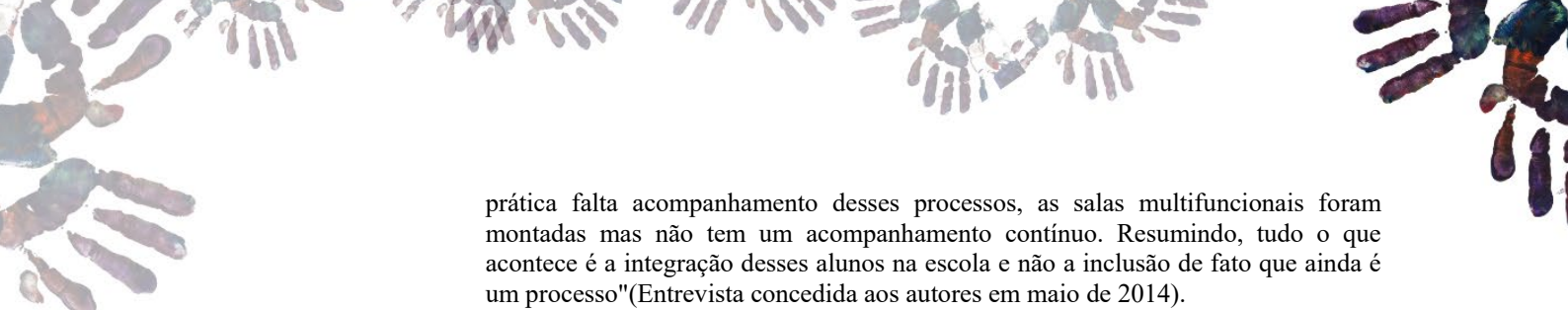
Serão descritos agora os dados referentes às entrevistas na rede estadual de ensino realizadas com as professoras Y e Z, responsável pelo AEE, do Colégio Estadual Idalice Nunes, o único colégio estadual que atende esse público de alunos.

A primeira pergunta foi em relação à graduação dos mesmos, como resposta obtivemos: a professora Y possui formação em pedagogia e especialização em libras e educação especial, a professora Z possui formação em pedagogia, especialista em libras e psicopedagogia.

Em relação à inclusão de pessoas com necessidades especiais nas escolas resposta de ambas foi de grande relevância, porque permitiu compreender melhor como tem sido o processo de inclusão nas escolas e como os professores o avaliam.

A professora Y, nos responde da seguinte maneira:

"A inclusão é um processo que está em construção, não podemos dizer que a inclusão está acontecendo de fato nas escolas, pois ainda falta muita coisa, faltam projetos, como a sala multifuncional, e vários outros muito importantes. Temos muitas dificuldades as vezes da aceitação desse aluno na sala de aula, dificuldades a respeito das adaptações que são feitas durante as aulas, que ainda tem uma certa resistência e as vezes falta o conhecimento para fazer algumas adaptações para cada tipo de aluno. Em termos de projetos, tem muita coisa boa e interessante, mas na



prática falta acompanhamento desses processos, as salas multifuncionais foram montadas mas não tem um acompanhamento contínuo. Resumindo, tudo o que acontece é a integração desses alunos na escola e não a inclusão de fato que ainda é um processo"(Entrevista concedida aos autores em maio de 2014).

A professora Z nos deu a seguinte resposta:

"Eu vejo que a perspectiva da escola tanto pública quanto privada em todas as suas instâncias é muito na visão homogênea, não tem o olhar pela diferença, pelas individualidades ou necessidades de cada aluno, isso não é questão só aqui da nossa escola e sim de todas as escolas. Então a visão hoje do professor é trabalhar com os alunos que avançam que podem, que chegam primeiro nos objetivos, aqueles que vão ficando, vão ficando por eles mesmos, não tem aquele interesse do professor em trabalhar com esses alunos"(Entrevista concedida aos autores em maio de 2014).

Fica claro nas duas falas que a inclusão ainda é um processo em construção, e por enquanto as escolas e os órgãos responsáveis por oferecer o AEE e por inserir as SRMF não conseguiram compreender a necessidade de ensino/aprendizado desses alunos.

Quanto à oferta do AEE na escola Ramos (2010), destaca alguns pontos importantes que deve conter no Projeto Político Pedagógico da escola de ensino regular:

- a. Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliários, matérias didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- b. Matrícula do aluno no AEE: condicionada à matrícula no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- c. Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; cronograma de atendimento dos alunos;
- d. Professor para o exercício da docência do AEE;
- e. Profissionais da educação: tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuam no apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- f. Articulação entre professor do AEE e os do ensino comum;
- g. Redes de apoio: no âmbito da atuação intersetorial, da formação docente, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que contribuam para a realização do AEE.

Posteriormente foi perguntado como é realizada a avaliação dos alunos com necessidades especiais, e elas nos responderam que são as mesmas avaliações feitas pelos demais, a diferença é que as PNE possuem um intérprete para que possam ajudá-los a interpretar a prova, e por isso as professoras Y e Z orientam os professores a dar um tempo maior para estes alunos. São avaliados de forma quantitativa, qualitativa e pela participação. Segundo elas, quando o aluno vai fazer alguma atividade e não consegue realizar, o professor adequa para outra que ele consiga desenvolver. Porém, as professoras relatam também que às vezes possuem resistência de alguns professores para realizar essas alterações.

Como quarta pergunta, indagamos como se dá a relação dos alunos/alunos, a



professora Y nos relata:

"Pela experiência que a gente tem, podemos dizer que depende de cada turma, tem turmas que aceitam muito bem, convivem com o colega, aprendem, por exemplo, a língua de sinais, tem alunos que ajudam os colegas quando os intérpretes não podem vir, nesse sentido a gente vê que a relação entre eles existem, e tem outras turmas que tem certa resistência, o preconceito, não procuram se aproximar não acolhe esses alunos como se fosse da turma mesmo"(Entrevista concedida aos autores em maio de 2014).

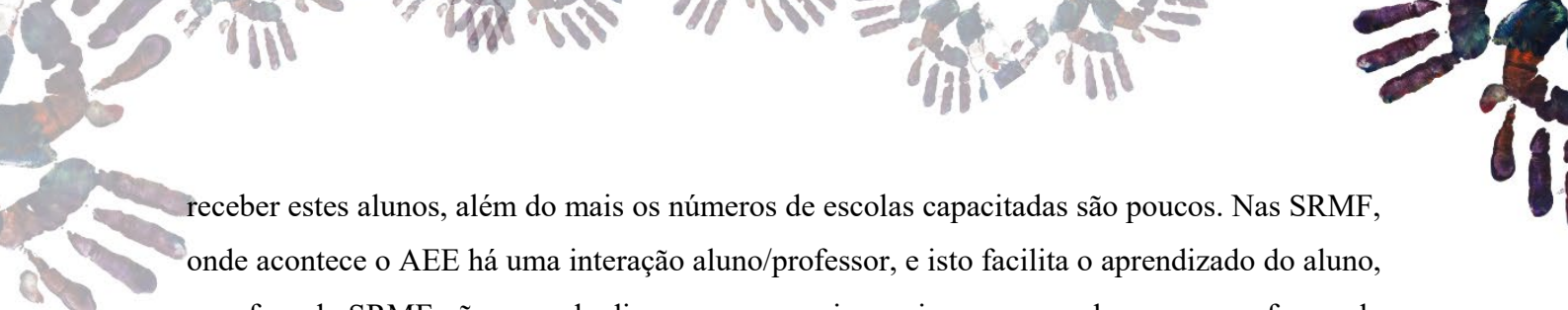
Após falar sobre a relação aluno/aluno, foi questionado a respeito das aulas de educação Física e como se dá a participação desses alunos. A professora Z relata que segundo suas observações os alunos participam normalmente das aulas e que há resistência apenas dos que não gostam da prática de esportes e de atividades físicas. Afirma também que alguns dos alunos especiais chegam a participar de campeonatos pela escola. Sempre com o acompanhamento dos intérpretes.

A última pergunta foi relacionada ao número de alunos especiais na escola. A resposta delas foi que tem cerca de 20 alunos regularmente matriculados na sala multifuncional e 06 alunos nas classes especiais. Esses 20 alunos citados são alunos matriculados na sala multifuncional e são alunos com deficiência auditiva, que participam das reuniões realizadas por elas. Vale ressaltar, que existem outras turmas de PNE que são acompanhadas por outros profissionais, cada turma com um profissional capacitado para cada tipo de deficiência.

A sala multifuncional pode atender pessoas especiais de todo o município, inclusive alunos de outras escolas. Porém esse ano as professoras nos relataram que não tiveram nenhuma matrícula de alunos de outras escolas. Outra informação importante dita por elas, é que as mesmas costumam realizar cursos de libras dentro da escola para alunos, professores e pais de alunos, para que estes estejam preparados para o convívio e para a comunicação.

CONCLUSÃO

Percebe-se que ao longo dos anos houve um avanço na educação inclusiva, termo este que passou a ser utilizado na contemporaneidade e que tem por objetivo formar cidadãos conscientes e participativos. Alunos com necessidades especiais passaram a ser mais respeitados dentro do campo educacional, direitos foram alcançados e a vida destes conseqüentemente mudou. Porém entende-se ainda que muitos problemas precisam ser observados e mudados para que determinadas situações não atinjam esses alunos, a inclusão educacional vem sendo inserida no contexto educacional, mas anda a passos lentos, falta iniciativa, projetos de inclusão e escolas preparadas. O número de alunos com necessidade especiais é grande e vem crescendo a cada dia, porém, as escolas não estão preparadas para



receber estes alunos, além do mais os números de escolas capacitadas são poucos. Nas SRMF, onde acontece o AEE há uma interação aluno/professor, e isto facilita o aprendizado do aluno, mas fora da SRMF não se pode dizer a mesma coisa, pois nem a escola, nem o professor da regular estão preparados para receber estes alunos.

É notório também que o sistema governamental promove a integração desses alunos na sociedade e nas escolas, mas não a sua inclusão. Isto não basta, faz-se necessário a capacitação tanto das escolas quanto dos professores.

Outro ponto que também precisa ser mudado diz respeito à estrutura física e materiais das escolas que recebem os alunos com necessidades especiais, pois, essa mudança facilitaria o trabalho do professor, e isso fará com que o aluno realmente se interaja com os demais colegas.

O professor de Educação Física pode ser considerado de grande relevância no processo de inclusão desses alunos na sociedade, afinal, essa parcela de educadores já possui em seu currículo a Educação Física Adaptada, o que favorece no trabalho diante destes alunos. Porém, isso não é suficiente, é preciso que o professor continue aprofundando seus conhecimentos na área, pois só assim conseguirá desenvolver atividades que possam facilitar a inclusão de alunos com necessidades especiais não só nas escolas, mas em toda sociedade, e assim fortalecer ainda mais a luta contra o preconceito.

Um ponto de grande relevância é o poder de incentivo por parte desses professores trazendo assim uma maior autoestima e autoconfiança aos alunos. Sendo assim é importante que haja uma interação entre as escolas que possuem o sistema de inclusão para alunos especiais e esses professores.

BIBLIOGRAFIA

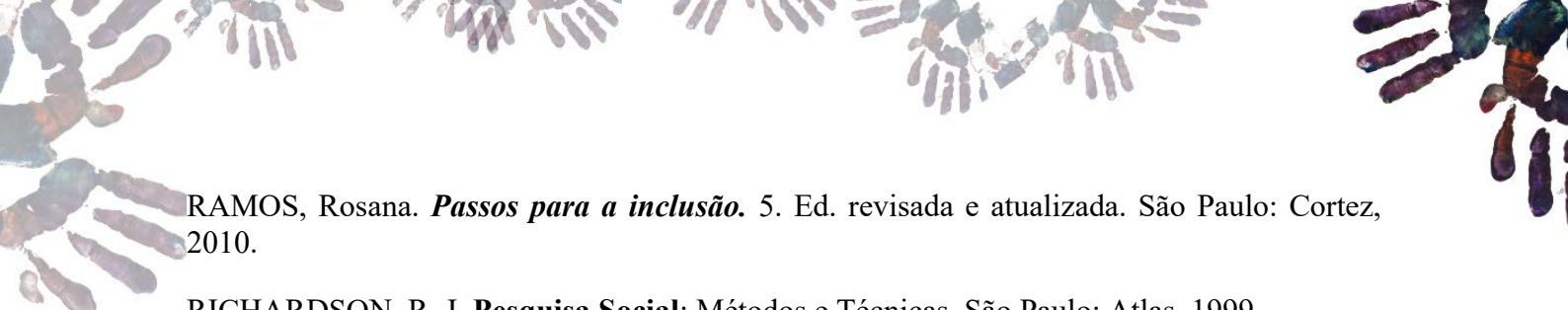
BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto**. Política Nacional de Educação Especial. Brasília, MEC/SEESP, 1994.

_____. **Lei nº. 9.394, de 23 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6.ed. 2. reimpressão São Paulo: Atlas, 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5^a ed. São Paulo: Atlas, 2003.



RAMOS, Rosana. *Passos para a inclusão*. 5. Ed. revisada e atualizada. São Paulo: Cortez, 2010.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa Social: Métodos e Técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

VENTURINI, O.R.G., RODRIGUES, M.B., MATOS, G.D., ZANELA, L.A., JÚNIOR, P.L.R., PAULA, R.R.G., CUNHA, S.A., FILHO, M.L.M. A importância da inclusão nas aulas de Educação Física escolar. *Revista Digital*, Buenos Aires, ano 15, nº 147, 2010.



CAPÍTULO 3

A LITERATURA DE CORDEL NAS TURMAS DE EJA EM PILAR: PRÁTICAS LIBERTADORAS DE LEITURA E ESCRITA

Simone da Silva, Mestra em Educação Brasileira
Vanessa de Oliveira Silva Ferraz Cabral, Mestra em Letras, UFAL
Leila Carla dos Santos Quaresma, graduada em Pedagogia, UFAL

Resumo

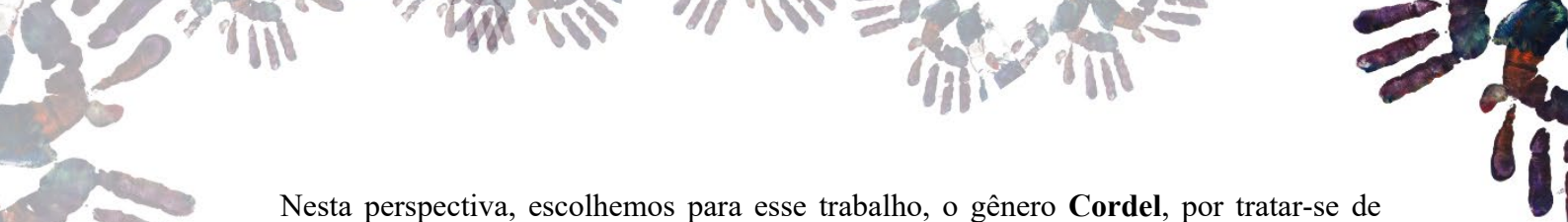
O presente estudo relata a experiência de um trabalho pedagógico realizado na Rede Municipal de Educação da Cidade de Pilar/AL no segundo semestre do ano letivo de 2018, na modalidade da educação de jovens e adultos. Para fundamentar o trabalho, partimos de uma concepção de educação libertadora, embasado em princípios freireanos, reconhecendo a dialogicidade como referencial indispensável na prática pedagógica na EJA, bem como visualizando que as práticas de letramento devem ser desenvolvida diariamente, através da ampliação dos eventos para que isto aconteça, concordando com Kleiman e Soares. Para a efetividade do projeto, desenvolvemos uma metodologia que envolveu desde a formação docente, com momentos de estudo sobre o gênero cordel, sua origem, influência e relevância para sala de aula, até as atividades com o gênero nas turmas de EJA, onde foram trabalhados a leitura e produção de texto, num processo contínuo de letramento, envolvendo vários campos dos saberes que foram além do estudo gramatical. Os resultados deste trabalho revelaram pontos positivos, uma vez que, durante o processo houve diversos eventos de leitura e produção textual, culminando numa sucedida noite de apresentações, socialização de textos, em uma reunião de todas as escolas da rede municipal que ofertam a EJA.

Palavras-Chaves: EJA – Cordel – Educação Libertadora – Letramento - Leitura - Escrita

Introdução

Trabalhar com a leitura literária em sala de aula é algo de extrema necessidade quando temos como foco a formação de leitor ativo, leitor crítico, leitor que se deleite com o ato de ler, que se habitue à leitura como algo indispensável em seu dia-a-dia, que inclua a leitura em sua rotina.

Pensando assim, foi desenvolvido um projeto literário para ser trabalhado nas salas de aula da rede municipal de educação de Pilar, na modalidade da Educação de jovens, adultos e idosos. Ressaltamos aqui que quando estamos trabalhando com o público dessa modalidade, devemos pensar em desenvolver ou aprimorar o hábito da leitura considerando os gêneros pertinentes para essa faixa etária.



Nesta perspectiva, escolhemos para esse trabalho, o gênero **Cordel**, por tratar-se de um texto que utiliza rimas em estrofes curtas, que tratam de temas variados, e que por ser uma literatura popular, pode-se tratar temas de todos os tipos sob uma perspectiva humorística, ou seja, falar “coisa” séria brincando, lembrando que toda brincadeira tem um fundo de verdade e assim despertar a vontade de ler e as diversas formas de expressão e interação.

A literatura de cordel, no Brasil, já tem mais de um século de existência. Trata-se de um gênero de poesia popular impressa, que ocorre especialmente no nordeste, mas é valorizado por brasileiros que apreciam esse tipo de poesia em todo o país.

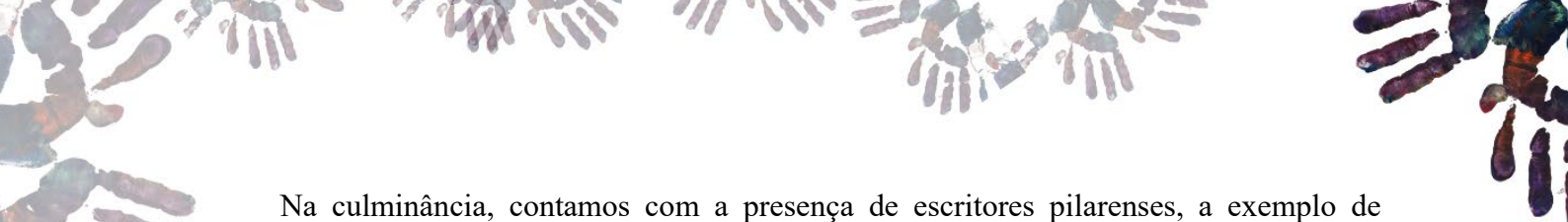
Como tantos outros fatos culturais brasileiros, essa literatura popular tem parentes entre os Portugueses. Mas está ligada também a cantorias e a desafios acompanhados de viola. Os primeiros folhetos de trovador, no Brasil, foram impressos no final do século XIX. Leandro Gomes de Barros e João Martins de Atahyde são dois dentre os primeiros poetas e livrinhos de sua autoria continuam sendo reeditados, com direitos vendidos e revendidos.

Essa literatura popular impressa existiu em diversos países, como a França até o século XIX, também Portugal e Espanha até as primeiras décadas do século XX. Há exemplares de volantes recuados no tempo, século XV. No Rio de Janeiro, a Fundação Casa de Rui Barbosa possui uma das maiores coleções brasileiras. E assim, no Brasil, essa produção popular persiste com aceitação de seu público original, e incentivando o surgimento e formação de novos cordelistas, escritores populares que vêm na poesia presente no gênero uma forma lúdica de expor seus sentimentos, emoções, percepções da realidade e interpretação do mundo.

Metodologia

O trabalho foi desenvolvido por meio de um projeto de leitura realizado em oito escolas da rede municipal de educação de Pilar/AL que ofertam a educação de jovens e adultos. Os alunos participantes cursavam o primeiro segmento (anos iniciais do ensino fundamental) e o segundo segmento (anos finais do ensino fundamental).

A construção do projeto se deu de forma coletiva, dividida em algumas etapas, como: formação dos professores, reunião com os coordenadores, desenvolvimento das atividades em sala de aula e na escola em geral, rodas de leitura e produção de texto oral e escrita e culminância coletiva com a reunião de todas as escolas envolvidas para uma noite literária, a qual denominamos café com cordel: uma noite literária.



Na culminância, contamos com a presença de escritores pilarenses, a exemplo de Sérgio Moraes, e o grande cordelista Jorge Calheiros, considerado patrimônio vivo da cultura alagoana. Calheiros, apesar da pouca escolaridade, é autor de vários livretos de cordel e uma obra literária que reúne mais de 50 títulos de cordel. A presença do escritor tanto abrilhantou o evento, como serviu de inspiração para os alunos e professores da EJA que viram a possibilidade de formar e se formar escritor literário, não só de cordel, mas do gênero que se propuserem.


O projeto teve duração de um semestre letivo, sendo encerrado com o final do ano letivo em 2018. Nesse encerramento, cada escola expôs os cordéis produzidos em parceria entre alunos e professores da rede, com o auxílio técnico da Secretaria Municipal de Educação de Pilar/AL (SEMEC).

Seguindo as orientações curriculares para cada fase de seus respectivos segmentos, as aulas abordaram um rol de conteúdos importantes para a formação acadêmica e humana dos envolvidos, com temas como: regionalismo; norma culta e norma popular; poemas e poesias e as estruturas dos gêneros com rimas, estrofes; acentuação e pontuação, silabação, paragrafação, cartografia, regiões brasileiras, estrangeirismo, desenhos, tipos de desenhos (xilografuras por exemplo), bem como outros de acordo com o tema escolhido para o cordel, abordando, em história, geografia, ensino religioso e arte, seguindo o planejamento da escola.

As escolas e suas respectivas salas de aula tiveram autonomia para elaborar e produzir seus cordéis, escolhendo um tema para produção; proporcionando momentos de leitura de cordéis em sala de aula; produzindo cordéis em grupos e/ou individual; trabalhando a reescrita desses textos sempre que necessário; organizando o material para impressão, depois de revisado pelo corpo docente, coordenação da escola e técnicas da secretária da educação. Coube também a cada escola a organização de sua culminância, com evento interno, onde foram expostos todos os cordéis produzidos pelos participantes.

Para tanto, as aulas para trabalhar com a leitura e produção dos cordéis envolveram várias disciplinas como Língua Portuguesa, principalmente, que pode abordar desde a produção textual à leitura, perpassando por questões gramaticais pertinentes ao processo, assim como envolveu disciplinas como a Arte, Geografia e História, cada uma com a abrangência relevante para o desenvolvimento do projeto

Fundamentação teórica



Vivemos uma era com infinitos entretenimentos que estão disponíveis a todos os públicos de todas as idades, sobretudo os entretenimentos tecnológicos, que chega através MP3, MP4, relógios smart, telefones com inúmeras funções, internet eliminando distâncias e facilitando encontros e reencontros através das redes sociais, televisores com infinitas programações. Entretanto, o livro impresso, a leitura literária tradicional através da folha de papel impressa ainda ocupa um lugar significativo na vida dos leitores, sendo o gênero cordel um dos favoritos, sobretudo do público que se alfabetizou na fase adulta e idosa, conforme vimos durante a realização desse projeto, o fato de poder ser um autor, um produtor, tornou o sujeito mais autônomo.

A autonomia adquirida através do domínio da leitura e da escrita acontece na medida em que os sujeitos envolvidos no processo de letramento amplia sua capacidade de intervir e agir com mais apropriação do mundo no qual está inserido,

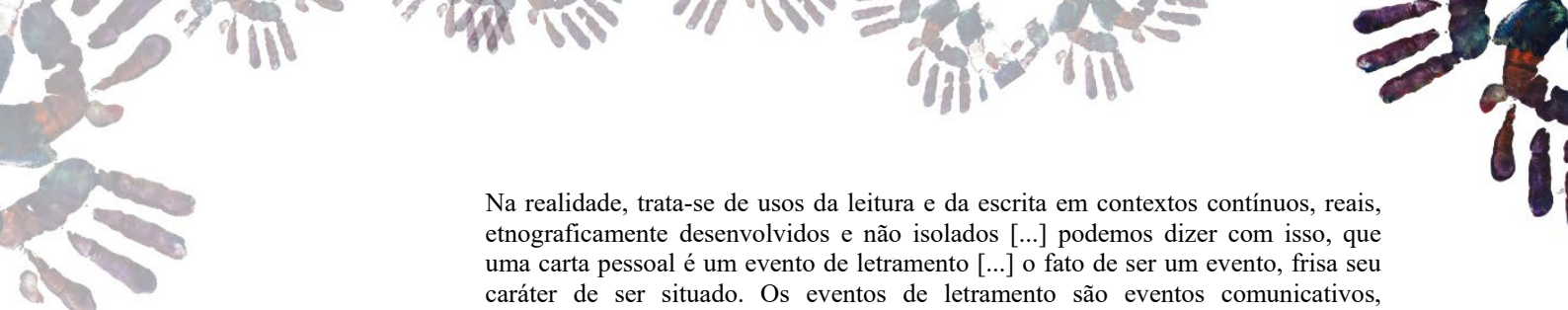
[...] por eventos de letramento designam-se as situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre os participantes e de seus processos de interpretação (Herth, 1982, p.93), seja uma interação face a face, em que pessoas interagem oralmente com a mediação da leitura ou da escrita (por exemplo: discutir uma notícia do jornal com alguém, construir um texto com a colaboração de alguém), seja uma interação à distância, autor-leitor ou leitor-autor, (por exemplo, ler uma carta, um anúncio, um livro). (SOARES, 2003a, p.105)

As práticas de letramento são faces da mesma realidade, pois Segundo Soares (op. cit),

Por práticas de letramento designam-se tantos os componentes exercidos pelos participantes num evento de letramento quanto as concepções sociais e culturais que o configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e da escrita naquela particular situação (Steet, 1995a, p.2)

Nesse caso, a oralidade é uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora. Esta prática vai desde uma realização mais formal à mais informal nos mais variados contextos em que os sujeitos adequam sua fala para atender a demanda imediata.

A escrita por sua vez também é uma prática que pode variar nas mais diversas formas. Pode ir de uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve nem lê cartas e jornais regularmente, até uma apropriação profunda, como no caso de indivíduos que desenvolve teses de doutorado. É neste sentido que Marchuschi (2001, p.37) trata a relação entre práticas e eventos de letramento, afirmando que,



Na realidade, trata-se de usos da leitura e da escrita em contextos contínuos, reais, etnograficamente desenvolvidos e não isolados [...] podemos dizer com isso, que uma carta pessoal é um evento de letramento [...] o fato de ser um evento, frisa seu caráter de ser situado. Os eventos de letramento são eventos comunicativos, mediados por textos escritos.

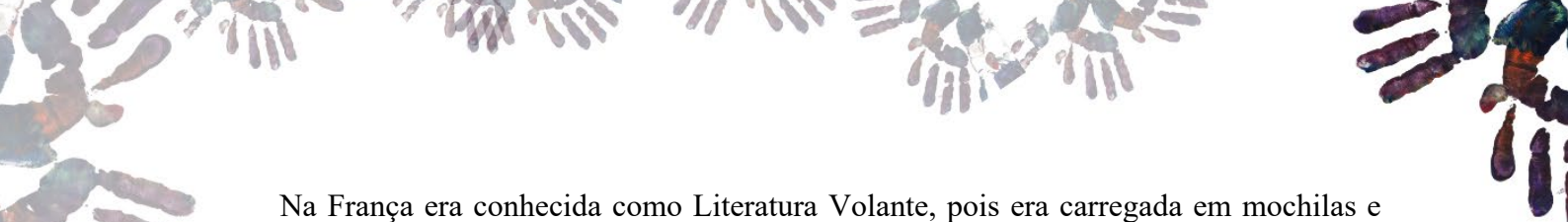
Para Marchuschi (op cit), qualquer situação em que a escrita seja peça integrante das naturezas das interações dos participantes em seus processos interpretativos, podemos dizer que é um evento de letramento. Neste caso, Borton (1991) citado por Marchuschi (op. Cit, pág. 37) diz que “eventos de letramento são atividades particulares em que o letramento exerce um papel: costumam ser atividades regularmente repetidas e são em geral atividades que tem textos escritos envolvidos, sejam para serem lidos ou para falar sobre eles”.

A imersão desses sujeitos no projeto desenvolvido, a interação, a participação ativa se deu devido ao fato de que são seres sociais, e como tais, produtores de cultura. Na produção do cordel, se perceberam numa situação não passiva, de receber textos prontos e soletrar ou silabar suas linhas e versos. Se viram capazes de produzir, pois são mais que seres naturais, também são culturais e sociais, e assim, nos diz Freire (p. 49),

Não se reduzindo tão somente a uma das dimensões de que participa — a natural e a cultural — da primeira, pelo seu aspecto biológico, da segunda, pelo seu poder criador, o homem pode ser eminentemente interferidor. Sua ingerência, senão quando distorcida e acidentalmente, não lhe permite ser um simples espectador, a quem não fosse lícito interferir sobre a realidade para modificá-la. herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo — o da História e o da Cultura

Portanto, o trabalho com o cordel na sala de aula permite trabalhar o sujeito aluno/a como esse ser cultural e social, sobretudo quando é destacado a origem e história do cordel. Esse gênero tem cara de europeu, mas com sotaque nordestino, o pequeno livro de brochura escrito em versos ensinou o Nordeste a ler. Produzido em papel barato, vendido nas feiras livres do Nordeste brasileiro a baixos preços, ora pendurados em cordões, ora expostos em bancadas; era conhecido a princípio como **Folheto**, recebendo posteriormente a denominação de **Literatura de Cordel**, originalmente por Silvio Romero.

Sua origem remonta à época dos povos conquistadores greco-romanos, fenícios, cartagineses, saxões e árabes, onde a literatura de cordel já existia por influência dos trovadores medievais, poetas andarilhos que viajavam de corte em corte, divertindo o povo com sua arte que combinava poesia, música, teatro. Com sua forma de expressão universal, por volta de 1450, surgiu na Europa após a invenção da imprensa.



Na França era conhecida como Literatura Volante, pois era carregada em mochilas e dirigida ao meio rural, em formato de jornais de sátira. Na Inglaterra, Alemanha e Holanda eram semelhantes às nordestinas, inclusive no visual das capas com xilogravuras que fixavam aspectos dos temas tratados. Na Península Ibérica, chegou da seguinte forma: na Espanha era conhecida como folhas soltas e em Portugal, como Volantes e abarcavam autos, peças, novelas, farsas, contos fantásticos, escritos em verso ou sob forma de peça teatral, eram escritos e lidos pela classe média.

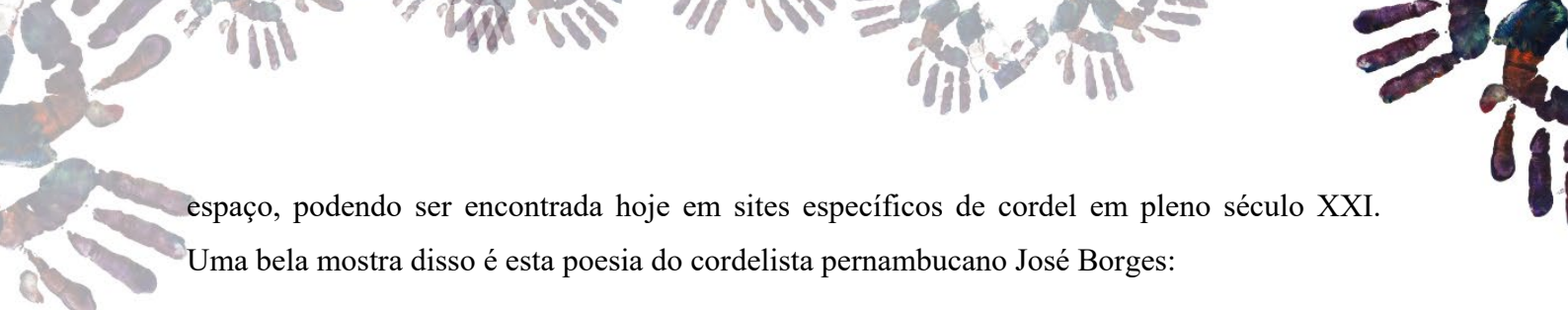
Com a vinda da família real para o Brasil, esta verdadeira e autêntica literatura popular, instalou-se na Bahia, como era de se prever, mais precisamente em Salvador e a partir daí se espalhou para os demais estados do nordeste, ingressando no patrimônio de cultura oral típicos de um mundo rural com o predomínio de formas orais de comunicação.

Já no século XIX, funcionava como o meio de comunicação mais eficiente para aqueles que viviam longe dos grandes centros, fez sucesso nos sertões e áreas rurais, desempenhando a função informativa dos jornais, levando a notícia aos lugares mais remotos.

O cordel, enquanto poesia, foi responsável pela formação de leitores numa época em lugares onde a curiosidade superava a dificuldade de acesso, por ser a poesia um tipo de linguagem carregada de elementos que favorecem a memorização como as rimas, o ritmo e as repetições. Estes elementos ajudavam estes ouvintes, em sua grande maioria analfabetos, a assimilar com maior facilidade o texto que ouviam nas feiras. Em razão do advento do rádio e da televisão ser pouco enfático na época, teve decisiva importância na formação do nordestino que comprava estes folhetos para ler em casa, para deleite da família ou como porta voz das notícias do sertão.

Até os anos 30, existiam 20 tipografias funcionando a todo vapor na Paraíba e em Pernambuco, mas à proporção que a imprensa se estendia, o cordel foi paulatinamente perdendo espaço, chegando a ser visto, de uma forma pessimista por muitos como incapaz de sobreviver aos adventos da tecnologia.

Em 2001, numa iniciativa ímpar, o SESC Pompéia organizou uma exposição sobre o centenário da Literatura de Cordel, a fim de mostrar que este tipo de literatura vem superando a todas as expectativas, ultrapassando fronteiras e ocupando espaços outrora reservados aos homens de letras no país. Esta magnífica expressão de arte popular, antes restrita ao universo familiar e a grupos sociais à margem da sociedade, vai aos poucos reconquistando o seu



espaço, podendo ser encontrada hoje em sites específicos de cordel em pleno século XXI. Uma bela mostra disso é esta poesia do cordelista pernambucano José Borges:

Nas feiras do nosso Brasil
No sertão e na avenida
O cordel é tradição
De uma gente sofrida
Que canta com emoção
As coisas simples da vida
Porque o cordel não se rende
Nem mesmo pro computador
Web ou Tv a cabo
Continua no esplendor
E hoje mantém seu agrado
Na cabeça do leitor

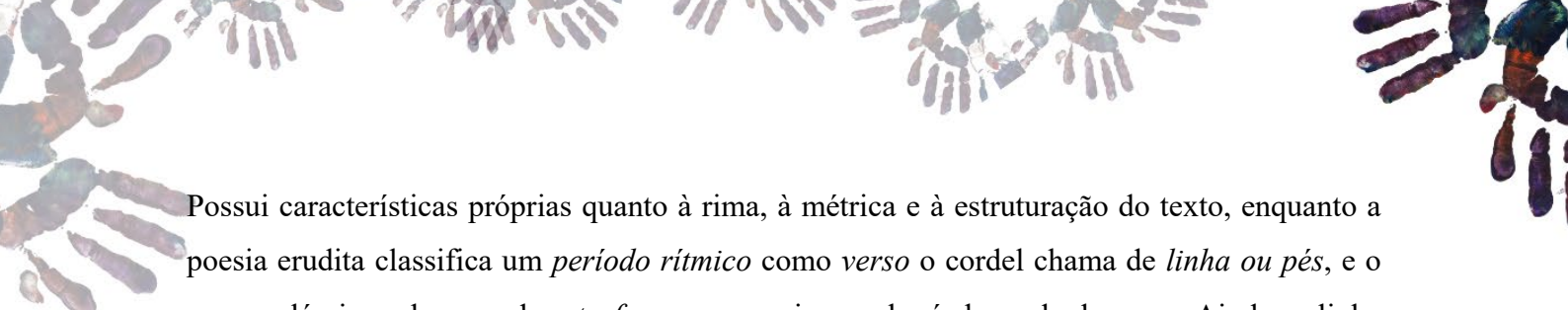
J. Borges(Super/2002)

Hoje os cordelistas contam também com uma Academia Brasileira de Literatura de Cordel (ABLC), localizada no bairro de Santa Tereza no Rio de Janeiro e fundada em 1988, por um cearense radicado no Rio, cujo acervo mais antigo conta de 1848 de Silvio Pirauá, paraibano morto em 1913, iniciador do romance em verso.

A Arte do Cordel

Escrito com temas voltados para disputas eleitorais, problemas sociais, histórias de amor e aventuras que têm como personagens reis, rainhas e princesas, no entanto, os temas preferidos estão ligados à religião, com santos, milagres, devoção a Padre Cícero e a Frei Damião; ao cangaço com as façanhas de Lampião, às vaquejadas, crimes e política como os clássicos que tratam da morte de Getúlio Vargas e Tancredo Neves. Este tipo de poesia tem uma relação marcante com o oral, suas narrativas são histórias criadas mais para o ouvido do que para os olhos, ou seja, sua recepção pelo público pressupõe o canto, a recitação ou a leitura em voz alta em decorrência do fato de serem manifestações artísticas de um povo com pouca ou nenhuma instrução escolar.

Destaca-se pela predominância de sextilhas (estrofes de seis versos e sete sílabas), tendo sido elaborada inicialmente a partir de quadras (estrofes de quatro versos e sete sílabas).



Possui características próprias quanto à rima, à métrica e à estruturação do texto, enquanto a poesia erudita classifica um *período rítmico* como *verso* o cordel chama de *linha ou pés*, e o que os clássicos chamam de *estrofe*, para a poesia popular é chamado de *verso*. Ainda na linha de produção do cordel, encontramos o *martelo*, que são versos decassílabos, é uma das modalidades mais antigas desta literatura, criada pelo professor Jaime Pedro Martelo (1665 – 1727), até que em 1898, José Galdino da Silva (Duda), dava feição definitiva a este estilo.

As rimas do cordel obedecem ao esquema ABCBDB, totalmente diferente da rima clássica que segue os ritmos AA-BB-CC, ou ABABAB. Como nos explica tão poeticamente o escritor Arievaldo Viana em seus versos:

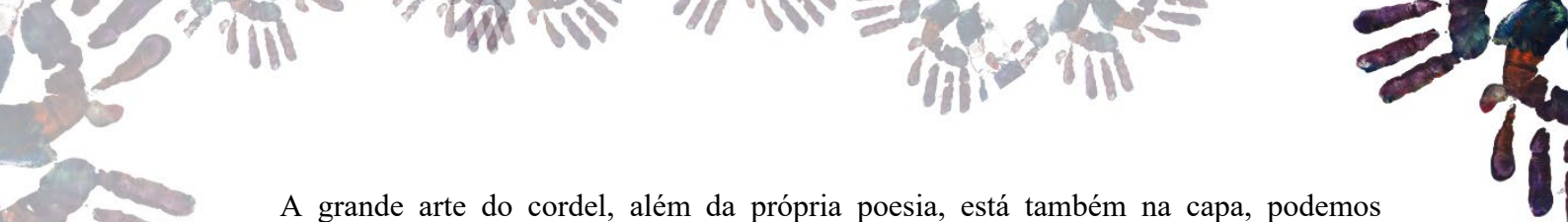
A sextilha é uma estrofe
Que mostra o seu contexto,
Seis versos de sete sílabas
E apresenta o seu texto
Rimando o segundo verso
Com o quarto e com o sexto.

Temos ainda as pelejas, ou seja, sextilhas baseadas em desafios reais ou imaginários escritos em ritmo de martelo. Um dos cantadores que se tornaram célebres neste estilo foi Aderaldo Ferreira de Araújo, nascido em Crato, CE, em 1878, mais conhecido como Cego Aderaldo, que apesar de cego viajava por todo o Brasil sempre fazendo pelejas com outros cantadores de cordel, entre eles está Zé Preto, com quem veremos um belo exemplo abaixo:

ZP: cego, eu creio que tu és
da raça de sapo sunga
cego não adora a Deus
o Deus de cego é calunga
aonde os homens conversam
o cego chega e resmunga

CA: Zé Preto, não me aborreça
com o teu cantar ruim
o homem que canta bem
não trabalha em verso assim
tirando as faltas que tem
botando em cima de mim

Algumas poesias possuem o *mote*, que são temas em forma de versos, que poderíamos muito bem classificar como *estrofes*.



A grande arte do cordel, além da própria poesia, está também na capa, podemos encontrar capas de várias formas, podem ser produzidas com fotos, desenhos ou para reduzir os custos principalmente na década de 40, eram feitos através da xilogravura, foi neste formato que a Literatura de Cordel ficou mais reconhecida. A xilogravura é uma arte milenar de gravuras talhadas em madeira, que pode ser embirara, cedro ou pinho como se fosse um carimbo. Na cidade de Bezerros, em Pernambuco, encontramos José Francisco Borges, criador de diversas xilogravuras que retratam todo o universo da cultura nordestina, sua obra é tão vasta e rica que já foi reconhecida pela UNESCO.

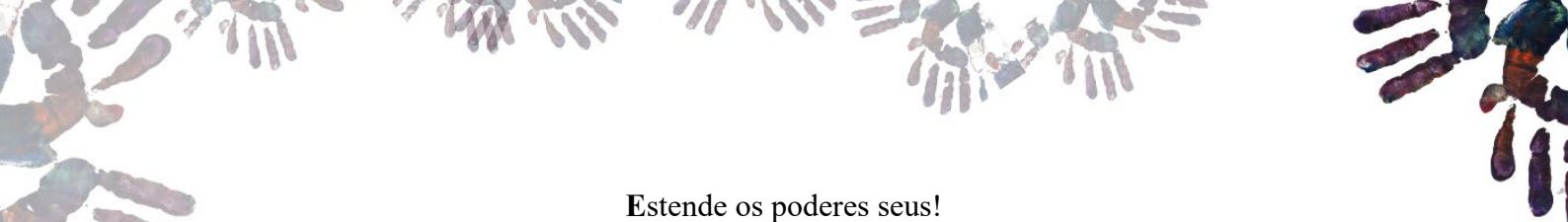
A produção desses folhetos tem algumas características: os que possuem de oito a dezesseis páginas são destinados para os folhetos e as pelejas e os de vinte e quatro a cinquenta e seis páginas são destinados aos romances, cujo termo é utilizado na tradição nordestina, para designar toda composição poética narrativa popular, em particular a de temas amorosos. São poemas de versos curtos e simples, baseados em assuntos capazes de comover, e, são próprios para serem cantados.

Dentre estes recursos e estilos próprios do cordel, ainda encontramos alguns criados pelos cordelistas para atrair a atenção do público, é o que faz, tão encantadoramente, Manoel Camilo dos Santos em “Viagem a São Saruê”, um lugar utópico e maravilhoso para se viver, onde não há guerras, inveja ou violência, mas, para despertar a curiosidade do povo nas feiras onde vendia seus cordéis, cantava:

Vou terminar avisando
A qualquer um, amiguinho
Que quizer² ir para lá
Posso ensinar o caminho,
Porém só ensino a quem
Me comprar um folhetinho.

Já outros autores, para garantirem a autoria dos versos, para que estes não fossem confundidos com o editor, uma vez que os nomes de ambos vinham escrito na capa, terminavam seus livrinhos com acrósticos, como faz José Camelo de Melo Resende no final de seu Romance do Pavão Misterioso:

Justiça, só a de Deus,
O juiz que já não erra,
Senhor que, do Céu pra Terá,



Estende os poderes seus!
Como somos pigmeus,
A Ele não enxergamos,
Mas, contudo precisamos
Enaltecer Suas luz,
Lembramos que, como Jesus
O Satanás afastamos!

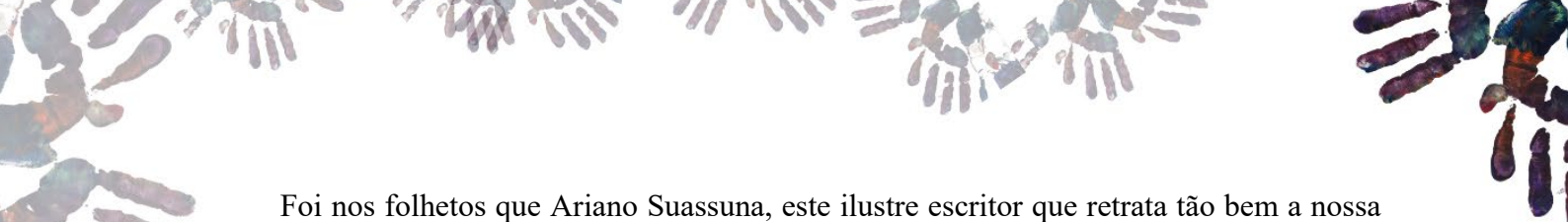
O Cordel Enquanto Gênero

Bakhtin afirma que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem e que esta utilização acontece em forma de enunciados orais e escritos concretos e únicos. O modo de utilização dessa língua varia de acordo com as esferas da atividade humana. Assim, cada campo da utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros textuais”. A partir desta definição, podemos afirmar que o cordel é um gênero desenvolvido na escrita a partir de pressupostos da oralidade, onde sua construção visa à oralização, ritmo próprio da fala, atingindo seu objetivo enquanto gênero textual socialmente situado, tendo seu espaço negado e/ou negligenciado como gênero literário produzido no Brasil, visto que ele não segue a concepção clássica desse tipo de produção.

No entanto vários autores clássicos buscaram inspiração nesse gênero, poetas tradicionais aproximam suas obras do cordel, num formato que o Prof. Dr. Helder Pinheiro (UFCG) chama de retro-alimentação. A exemplo disto, temos Castro Alves (1847-1871) numa época em que se destacava e a poesia popular efervescia nos sertões, é possível perceber elementos das cantigas sertanejas na obra do poeta baiano:

Por detrás daquele outeiro,
a morte espera a manhã!
é a morte do guerreiro
do bravo que não recua!...
geme ao longe a mãe-da-lua,
responde perto a cauâ...”

(Virgem dos últimos anos)



Foi nos folhetos que Ariano Suassuna, este ilustre escritor que retrata tão bem a nossa cultura em suas obras, se inspirou para escrever sua obra prima mais conhecida “O Auto da Compadecida”, entre eles estão “O cavalo que defecava dinheiro” de Leandro Gomes de Barros e “As proezas de João Grilo”, escrito em 1932 por João Ferreira de Lima, neste Suassuna encontrou o personagem-símbolo de sua dramaturgia, cujas características são idênticas a de outro espertalhão de origem Ibérica: Pedro Malazartes, personagem aventureiro, inteligente e esperto. É um herói popular que aparece em histórias do mundo todo e que ocupava o imaginário das crianças num nordeste sem TV ou computador.

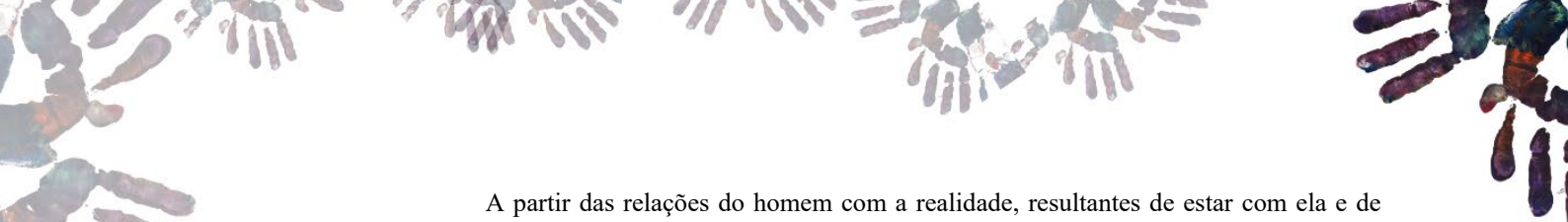
Encontramos ainda, obras belíssimas como *Morte e vida severina de João Cabral de Melo Neto*, sendo este um título que causa grandes discussões nas turmas de EJA pela semelhança com a vida de muitos alunos que chegaram a fase adulta a margem da escolarização, pertencentes a classe pobre e privados de muitos bens sociais e culturais a que deveriam ter direitos legais.

Também podemos encontrar grandes representantes da música popular brasileira interpretando cordéis como “Nordeste Independente” de Bráulio Tavares na bela voz de Elba Ramalho; “A triste partida” de Patativa de Assaré, consagrada na voz do Rei do Baião: Luiz Gonzaga, “Vaca Estrela e boi Fubá”, também de Patativa, interpretada por Fagner, e Ednardo, que se inspirou no “Romance do Pavão Misterioso” de José Camelo de Melo para compor sua música Pavão Misterioso, tema da novela Saramandaia.

O Cordel na Sala de Aula

Vivemos numa sociedade que não tem como prioridade o desenvolvimento de políticas públicas preocupadas com o fomento da leitura, ainda encontramos escolas que não desenvolveram em seus alunos o gosto pela leitura seja ela para estudo ou prazer. A população pobre que antes comprava o livrinho de cordel nas feiras para ler, não está comprando mais. Esse leitor, agora tem que ser formado pelas escolas, em contradição ao passado onde o povo pobre não tinha acesso às escolas, mas comprava o cordel para ler.

Tornar a cultura um meio atrativo no âmbito educacional é muito importante, porém, mais importante, é ter sempre a preocupação em não transformar o folheto em mero relato jornalístico, interessa é fazer o aluno perceber como o poeta se posiciona diante da história e da sua realidade e como o próprio aluno pode ser esse poeta e retratar sua própria realidade, como diz Freire, (p. 51, op. Cit Freire)



A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em ternos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas.

Diante deste cenário, surgem os livros didáticos, que têm sido em algumas escolas, o único recurso que o professor tem acesso, raramente trazem o gênero cordel, quando trazem trabalham de forma simplista, com questionários básicos com questões explícitas. Numa iniciativa ímpar, a prefeitura de Campina Grande (PB), adotou o Cordel oficialmente nas escolas, através do projeto pioneiro “Acorda cordel na sala de aula”, coordenado pelo poeta popular, radialista, ilustrador e publicitário cearense Arievaldo Viana, e composto de um livro com informações sobre o cordel e 12 folhetos de diversos autores, este projeto já foi testado em classes de diversos níveis, propiciando excelentes resultados para professores e alunos. Este trabalho vem se apresentando como poderosa ferramenta de alfabetização e incentivo à leitura junto às populações carentes do nordeste, sendo muito bem aproveitada no âmbito pedagógico como ferramenta didática para revitalização do gênero cultural em sala de aula.

A referida ação didática nos serviu de exemplo e foi considerada para o trabalho com o projeto em Pilar, uma vez que ao trabalhar com jovens, adultos e idosos, numa relação dialógica, com princípios freirianos, compreendemos que uma prática de ensino com base na dialogicidade que permite a educação ser libertadora, e por isso nada mais relevante do que o trabalho com o gênero cordel, pois esse como diz Evaristo (2000, p. 120)

[...] pode-se dizer que o cordel mantém enquanto narrativa, algumas características de origem, como a função social educativa, de ensinamento, aconselhamento. [...] constitui-se em um gênero intermediário entre a oralidade e a escrita. Faz uma espécie de ponte de passagem entre uma cultura popular e outra literária, por isso mantém algumas pistas da oralidade ao ser transposto para o texto escrito e impresso. [...] Em termos de dialogicidade, pode-se dizer que as histórias as contadas e recontadas e que o sujeito narrador dialoga com o já produzido na medida em que reelabora o que ouviu e acrescenta sua contribuição – dados da experiência, “visão de mundo” e formação cultural em geral.

Conforme nos diz Freire, (p. 90 pedagogia do oprimido)

“Não é no silêncio que os homens se fazem”. A sala de aula para todos os públicos, sobretudo para os jovens, adultos e idosos deve ser mais do que nunca um espaço dialógico, onde todos tenham voz, pois dizer a palavra não é privilégio de alguns e sim direito de todos, uma vez que “o diálogo é uma exigência existencial” (p.91)



Resultados

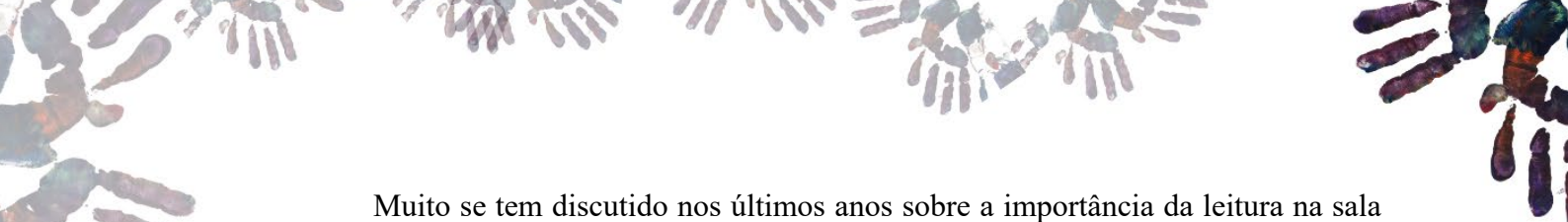
O trabalho com o projeto de cordel nas salas de aula de EJA, na rede municipal de ensino pilarense, nos permitiu identificar inúmeras possibilidades didáticas para o trabalho em sala de aula nas diversas áreas de conhecimento, como: Arte, História, inglês, Geografia, e sobretudo Língua Portuguesa, realizando trabalhos com a leitura e a produção de textos nas turmas de educação de jovens e adultos, proporcionando aos sujeitos alunos e professores o contato com este gênero textual de forma lúdica e criativa enquanto estrutura em versos e rimas, com reflexões sociais que puderam fazer a medida que discutiram o contexto da escrita dos cordéis, não só dos textos escritos por autores desconhecidos, como dos próprios textos escritos pelos sujeitos alunos.

Em algumas publicações, percebemos a marca pessoal do/da autor/a (aluno/a) de forma emocionante quando relataram fatos relevantes de sua vida pessoal e que através do cordel encontraram forma de expor seus sentimentos, angústias, anseios, percepções e interpretações da realidade que os cercam. Assim, como academicamente, foi possível aos professores avaliar processualmente seus alunos, identificando as dificuldades com a leitura, descobrindo seus limites relacionados a produção escrita, conhecendo portanto o nível de leitura e escrita dos sujeitos.

Dessa forma, é possível afirmar que alcançamos o objetivo do projeto, pois conseguimos deixar claro que é possível despertar o gosto pela leitura e formar leitores e escritores de forma prazerosa, aliada ao trabalho didático em sala de aula, conhecendo a estrutura dos gêneros textuais, reconhecendo no cordel, um gênero possível de ser lido, interpretado, declamado e produzido.

Além disso, incentivamos e enalteçemos a relevância a leitura em voz alta, discutindo a necessidade de trabalhar a oralidade dos alunos como uma das primeiras e mais importantes formas de se expressar e se fazer ouvir literalmente falando, numa sociedade com imensas desigualdades e injustiças sociais, sobretudo na realidade do público ao qual este projeto se destinou (jovens, adultos e idosos) de origem pobre, com a cor da pele preta em sua maioria, que passaram a maior parte de suas vidas analfabetos, sendo portanto vítimas de inúmeros preconceitos, sociais, raciais, linguísticos entre outros que castiga a maioria do alunos da EJA em nosso país, região, estado e município alagoano.

Considerações Finais



Muito se tem discutido nos últimos anos sobre a importância da leitura na sala de aula, de como gerar estímulos para despertar no educando o hábito da leitura que é tão importante para o pleno desenvolvimento cognitivo e pessoal do indivíduo no sentido de ampliar sua autônima e seu nível de letramento. Ao trabalhar com os sujeitos jovens, adultos e idosos isso se torna um desafio ainda maior, visto que os gêneros escolhidos requerem uma atenção maior e cuidados especiais para evitar a infantilização e despertar ou aprimorar o gosto pela leitura. Considerando que o letramento é uma atividade que está nas cabeças das pessoas como um conjunto de habilidades a serem aprendidas, e não apenas no papel, em forma de textos a serem analisados. Salientando que pelo fato de ser uma atividade humana, “ele é essencialmente social e por isso está na interação entre as pessoas” (BARTON 1998, p.3 citado por TERZI, 2002, p.160).

A Literatura de Cordel com seu ritmo próprio e sua rica poesia que agrada a todos não importando a idade, aparece nesse contexto como um recurso que pode gerar grandes frutos, a exemplo do que aconteceu em Pilar com o projeto pedagógico. Por ser uma literatura de baixo custo, e oferecer leitura de informação, estudo e deleite ela seria facilmente incorporada em nossas salas de aula, para isso basta que as autoridades acordem e vejam que um país sem leitores é um país sem cultura e sem desenvolvimento.

Assim sendo, concluímos temporariamente este trabalho, afirmando que toda prática educativa requer de nós educadores uma postura teórica e crítica. Essa postura, como nos diz mais uma vez Freire, (P. 51, ação cultural para a liberdade) nos faz ter uma percepção de realidade, e uma concepção dos seres humanos e do mundo. E esse trabalho é resultado de uma produção de educadoras que compreendem a escola como um lugar onde a dialogicidade e criticidade devem estar presentes cotidianamente nas salas de aula, ocupando o lugar das ações e mentalidades mecanicistas que possam vir a embasar a alfabetização e educação de jovens, adultos e idosos.

Referências Bibliográficas

Andrade, Cláudio H. Salles. **Corda, cordel, cordão: aventura e poesia de mãos dadas**. São Paulo: USP, 2007.

Cascudo, Luís da Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro**, 11ª edição. São Paulo: Ed. Global, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.



_____ **Ação cultural para a liberdade.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

KLEIMAN, A.B (Org.). **Os significados do letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita: Atividades de textualização.** 3. ed. São Paulo, Cortez, 2003.

_____ **Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos** In: SIGNORINI I. (org.). Investigando a relação oral/escrito: As teorias do letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

Pinheiro, Helder & Lúcio, A. **O cordel na sala de aula.** São Paulo: Editora Duas Cidades, 2001. **Revista Discutindo Literatura**, ano 4, nº19. São Paulo: Editora Escala Educacional, 2008.

Silvia, Ândrea B. da. **O trabalho com cordéis em sala de aula: pendurando preconceitos e colhendo frutos.** Bahia: UFBA, 2008

SOARES, M. **Letramento e escolarização.** In: RIBEIRO, V.M. (Org). Letramento no Brasil, GLOBAL: São Paulo, 2003a.

_____ **Alfabetização e Letramento** – São Paulo: Contexto, 2003b.

_____ **Letramento – Um Tema em Três Gêneros**, Belo Horizonte, 2. ed. Autêntica, 2000.

_____ **Letramento e Alfabetização: As muitas facetas.** In: Revista Brasileira de Educação, nº25, Minas Gerais, 2004.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Gêneros do discurso na escola: mito, cordel, discurso político, divulgação científica.** São Paulo: Cortez, 2000



CAPÍTULO 4

A PRÁTICA DA LEITURA LITERÁRIA EM SALA DE AULA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE NOVOS LEITORES

Christian Eduardo Campos da Silva, Pós-graduando em Língua, Linguística e Literatura,
UNIFIP

Valdineia Alves dos Santos Matias, Especialista em Docência nos Anos Iniciais do Ensino
Fundamental, UFPB

Rafael Francisco Braz, Doutorando do Programa de Pós-graduação em Psicologia, UFRN

RESUMO

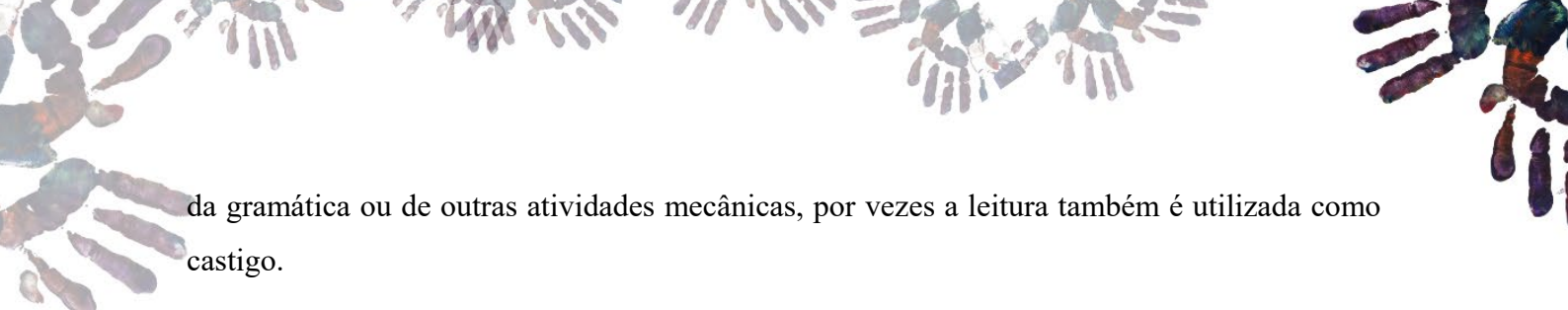
O presente artigo foi realizado a partir de leituras e da conscientização sobre as contribuições do letramento literário para a formação escolar e social dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Assim, o objetivo de nossa pesquisa é apresentar brevemente os conceitos de letramento, letramento literário, como também o papel da escola e do professor para a formação de novos leitores, como também ressaltar a importância da utilização do texto literário em sala de aula, através de uma adequada escolarização do texto literário. Nosso trabalho está fundamentado nas teorias de Rildo Cosson (2010e 2016), Magda Soares (2003 e 2011), Angela Kleiman (1995), e outros autores que abordam o texto literário em sala de aula. Os resultados da pesquisa apontam que a prática da leitura literária pode ser no contexto escolar, favorecendo o desenvolvimento de um leitor ativo na construção de sentidos. Desta forma, desde a seleção das obras até as opções metodológicas devem guiar os alunos para uma experiência de leitura literária em sala de aula, de modo que, essa prática favoreça que eles se tornem leitores ativos e reflexivos de seus papéis sociais, tendo o letramento literário como instrumento que propicia experiências prazerosas de leitura.

Palavras-chave: Literatura. Prática de Leitura em Sala de Aula. Formação de Leitor.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A leitura configura-se como uma atividade de suma importância para a evolução da espécie humana, enquanto seres dotados de saberes e culturas. Ou seja, a leitura mantém o desenvolvimento social na medida em que passamos a ter acesso aos novos conhecimentos, compreendemos e interpretamos o mundo ao qual nos é apresentado, construído, percebido e vivido.

Compreendemos que a leitura de textos literários nos possibilita a compreensão, interpretação e reflexão de nós mesmos e do mundo que estamos inseridos. Mas o que vemos em algumas escolas é uma leitura imposta apenas para fins pré-textuais do ensino normativo



da gramática ou de outras atividades mecânicas, por vezes a leitura também é utilizada como castigo.

Nessa linha de pensamento, recorreremos ao letramento literário como forma de promover debates nas aulas de literatura na escola que favoreçam a interação texto-leitor, promovendo uma leitura enquanto prática social, incentivando e motivando os alunos para a prática de leitura de textos literários.

Através de nossa pesquisa, objetivamos apresentar os conceitos de letramento, letramento literário, como também o papel da escola e do professor para a formação de novos leitores e a importância de trabalhar o texto literário em sala de aula nos Anos Finais do Ensino Fundamental, por meio da sequência básica, e através de uma adequada escolarização do texto literário.

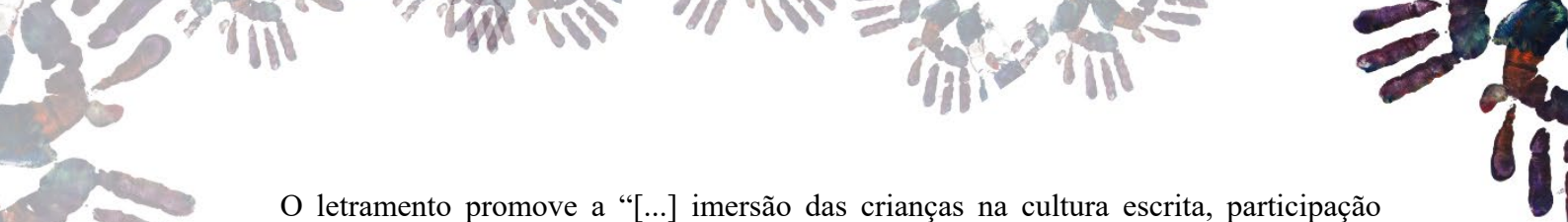
Para tal discussão, a fundamentação de nossa pesquisa bibliográfica baseia-se nas contribuições dos seguintes autores Rildo Cosson (2006; 2010; 2014 e 2016), Magda Soares (2003; 2004 e 2006), Angela Kleiman (1995), e outros autores que abordam o texto literário em sala de aula.

Diante da realização da discussão sobre a leitura em sala, esperamos que através de nosso trabalho possamos atingir e envolver novos olhares para este tema tão relevante, e conseqüente vir a subsidiar novas pesquisas e indagações que irão enaltecer e ampliar as reflexões acerca da produção do conhecimento através da utilização do letramento literário em sala de aula.

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE O LETRAMENTO LITERÁRIO

Para os autores Souza e Cosson (2011), *letrar* é bem mais do que saber ler e escrever, enquanto ato de decodificação refere-se às práticas sociais, ou seja, uma prática realizada em sociedade, que abrange a capacidade e os conhecimentos em determinados contextos. Já o letramento literário busca formar uma comunidade de leitores proficientes, que vai além da sala de aula, sendo capaz de ver e viver o mundo de maneira própria.

Segundo Cosson (2016, p. 12), “um indivíduo pode ter um grau sofisticado de letramento em uma área e possuir um conhecimento superficial em outra, dependendo de suas necessidades pessoais e do que a sociedade lhe oferece ou demanda”, ou seja, o indivíduo pode dominar uma área de conhecimento que já está familiarizado, e não dominar uma área que acabou de ter conhecimento de sua existência.



O letramento promove a “[...] imersão das crianças na cultura escrita, participação variada com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos de gêneros e material escrito”(SOARES, 2003, p. 15, apud SOUZA, 2015, p.15), ou seja, o domínio da escrita nas relações sociais, procedimentos que desenvolvam as habilidades de leitura e escrita.

Tais habilidades são consideradas por Candido (2011, p.177), pela relação literatura e educação que estão presentes na sociedade em todos os tempos como, “[...] um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo”, sendo um meio de socialização, que nos liberta do caos e nos humaniza.

O letramento literário, segundo Souza e Cosson (2011) é a apropriação da literatura enquanto construção de sentido, que requer uma constante atualização do leitor em relação ao universo literário sendo uma experiência de atribuir sentido ao mundo, uma competência de leitura que o aluno desenvolve.

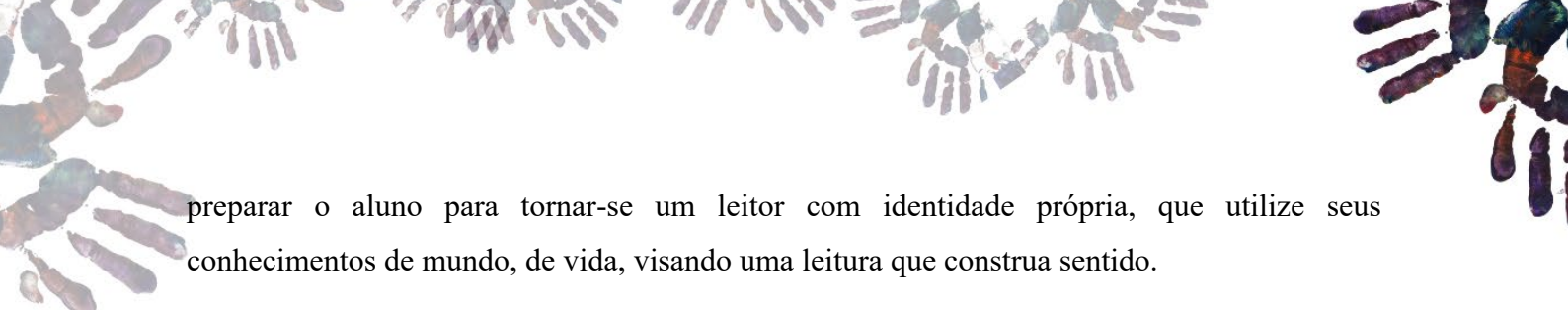
De acordo com Maurício Silva (2010), o letramento literário consiste num amplo processo de incentivo à leitura literária na escola, promovendo o texto literário, num sentido maior que um simples gênero, de forma que o vincule à nossa própria vida, desenvolvendo nossa competência crítica.

Partindo do conceito de letramento e das concepções de Cosson (2016) e Silva (2010), podemos, então, ponderar que o letramento literário implica na capacidade de ler, analisar, interpretar e compreender textos literários criticamente, atribuindo-lhe um sentido de leitura de mundo.

A PRÁTICA DA LEITURA DE GÊNEROS LITERÁRIA EM SALA DE AULA

Na sala de aula, muitas vezes os gêneros literários são utilizados apenas para uso de regras gramaticais, e o texto literário utilizado como um mero instrumento de exemplificação (BORDINI E AGUIAR, 1988). Outro problema muito frequente é a utilização de fragmentos da obra, sem levar em conta a interpretação do aluno, uma leitura impositiva, preocupada apenas com o conteúdo.

Segundo Maria Amélia Dalvi (2013), o trabalho com a leitura literária na escola, deve valorizar o contexto da escrita e da leitura, deve-se trabalhar com textos completos. É preciso



preparar o aluno para tornar-se um leitor com identidade própria, que utilize seus conhecimentos de mundo, de vida, visando uma leitura que construa sentido.

Para Colomer (2007), deve-se procurar a melhor forma de estabelecer que a leitura escolar seja produtiva, reflexiva, crítica para o aluno, que seja capaz de contribuir para a formação da pessoa, ligada à construção da vivência em sociedade, para assim torná-los preparados para entender os acontecimentos da época atual.

De acordo com Annie Rouxel (2013), existem três ordens de saberes úteis que caracterizam a leitura literária em sala de aula: a primeira ordem é os saberes sobre os textos (conhecimento dos gêneros, poética, funcionamento do discurso etc.); a segunda é os saberes sobre si (subjetividade no ato da leitura); e a terceira é os saberes sobre o ato léxico ou saberes metaléxicos (regem a “cooperação interpretativa”).

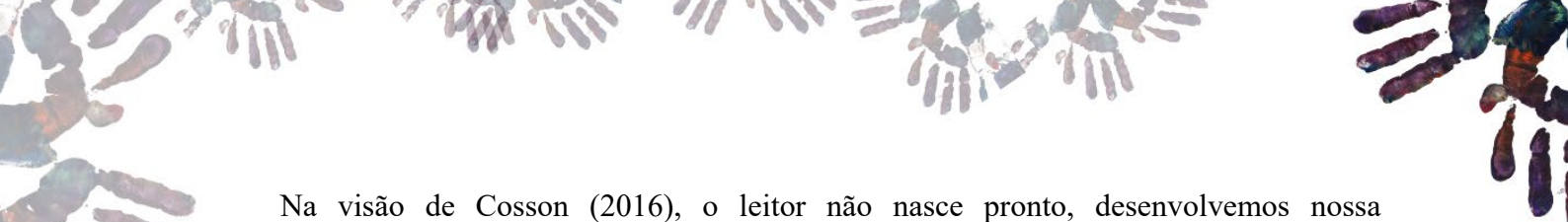
A autora supracitada menciona a importância de se abordar a diversidade do literário, levando o aluno à aventura interpretativa e a propor obras cujo conteúdo deixe marcas, explore a experiência humana e observe o grau de dificuldade da obra proposta.

Desse modo, suscitamos o método recepcional, desenvolvido por Bordini e Aguiar (1988), implica na participação ativa e criativa do sujeito leitor, trazendo consigo toda sua bagagem linguística e social, para preencher as lacunas que a obra lhe propõe. O processo permite ao leitor uma interação direcionada, criando espaços em que a criatividade do leitor possa ser estimulada.

Colomer (2007) reitera que para formar leitores com visões críticas, é fundamental utilizar a leitura como forma de interpretar o mundo e de obter maior independência em relação aos discursos sociais. É primordial levar o aluno a ser capaz de relacionar sua leitura de mundo com a leitura em sala de aula.

Em relação à seleção dos textos literários, Dalvi (2013), aponta que devem ser escolhidos levando em consideração o desenvolvimento linguístico, psicológico, cognitivo, cultural e estético do aluno, e devem ser sempre textos de qualidade literária, criativos na inovação, preocupados com o humano.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a escola deve construir pontes entre os textos de interesse dos alunos e textos mais complexos, desenvolvendo assim a sua competência leitora, propostas que relacionem a recepção e a criação literária às formas culturais da sociedade.



Na visão de Cosson (2016), o leitor não nasce pronto, desenvolvemos nossa capacidade leitora ao ponto que vamos sendo desafiados por leituras fora do nosso contexto, e é papel do professor proporcionar o crescimento do leitor, para assim ampliar seus horizontes de leitura.

Silva (2010) corrobora com a ideia de que o professor diante do aluno deve incentivá-lo e capacitá-lo para uma leitura crítica, aliada à vivência que o aluno traz do ambiente doméstico e social, para assim através da leitura literária promover a educação do leitor, capacitando-o para uma leitura ativa e competente.

De acordo com Colomer (2007), a educação literária na escola deve desenvolver no aluno, uma capacidade interpretativa, que possibilite uma socialização dos indivíduos, como a experimentação de um prazer literário, que se construirá ao longo do processo, desenvolvendo a competência interpretativa do aluno.

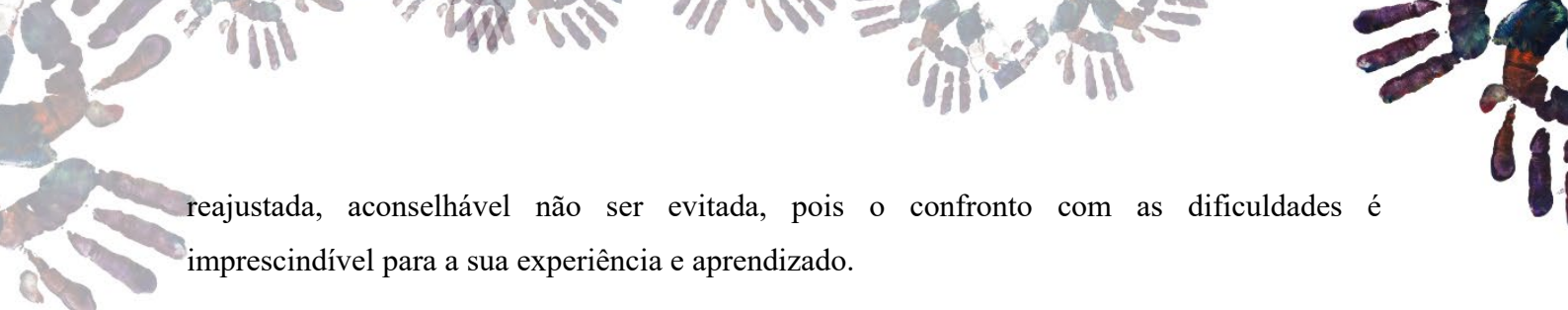
Cosson (2016) reforça a ideia de que a leitura na escola deve ser mediada pelo professor, por meio de estratégias que levem os alunos a desenvolver as habilidades, estimulando o aluno no processo de leitura. Na obra *Letramento Literário: teoria e prática*, de Rildo Cosson (2016), o autor sugere uma metodologia para se trabalhar o letramento literário, por meio da “Sequência básica”.

O nosso estudo focará na sequência didática básica proposta por Rildo Cosson, que está em seu livro *Letramento Literário: teoria e prática* (2016), o qual apresenta o trabalho com a sequência básica, como uma das possibilidades de organização das estratégias de leitura literária a serem usadas nas aulas de literatura.

O autor Cosson (2010), afirma que a leitura do texto literário constitui o primeiro espaço da literatura em sala de aula, e sua exploração deve ser a atividade da aula de literatura, ou seja, discutir sua compreensão e interpretação por meio de diversas atividades.

Para Maurício Silva (2010, p. 07-08), trabalhar a literatura na escola é estabelecer critérios de avaliação crítica do texto literário, aprendido no ambiente escolar, e que deve ser exercitado constantemente. O professor deve ser um mediador em relação ao aluno e à literatura, apresentando critérios e estratégias de análise e interpretação, a partir daí o aluno pode fazer suas próprias escolhas e apresentar sua leitura crítica.

Por sua vez, Rouxel (2013), aborda que muitas vezes os alunos se arriscam nas interpretações, ocasionando um erro de leitura, situação que deve ser acolhida, investigada e



reajustada, aconselhável não ser evitada, pois o confronto com as dificuldades é imprescindível para a sua experiência e aprendizado.

Sendo assim, o aluno constrói bases essenciais para sua formação como leitor crítico, proporcionando o crescimento intelectual, social, afetivo, capaz de transitar nos mais diferentes discursos através das práticas sociais de leitura.

A prática do letramento literário deve acontecer, inicialmente, em casa, continuado na escola, onde despertará no aluno, o gosto pela leitura literária: no entanto, em determinados contextos escolares tal prática acaba sendo reduzida a pretexto para análise sintática, ortográfica, enfim, a leitura é trabalhada de maneira mecânica, o que acaba por afastar o aluno do texto, através de uma inadequada escolarização da literatura. Desse modo, essa perspectiva de leitura pouco contribui para transformar o aluno em um leitor consciente do mundo que está inserido.

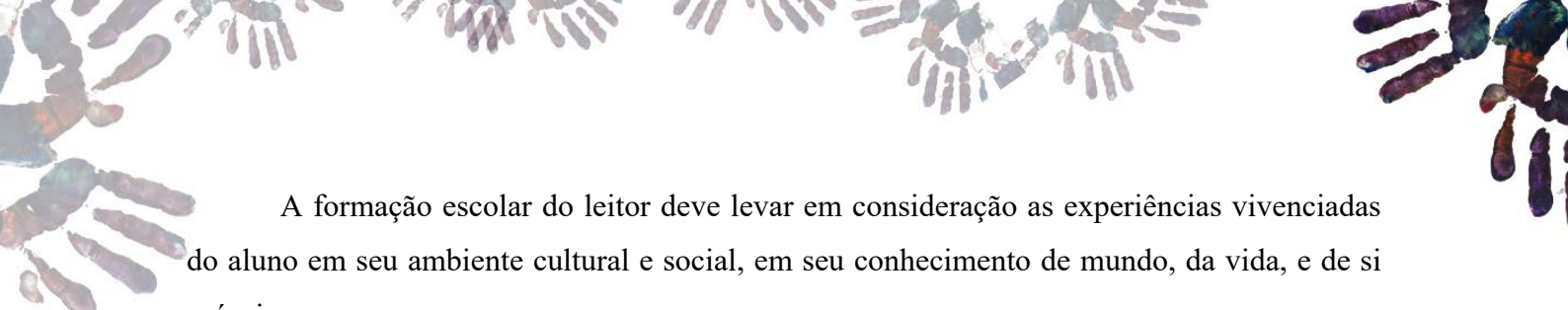
Magda Soares (2011) afirma que a escolarização da literatura ocorre por meio de três instâncias: a biblioteca; a leitura e estudos de livros de literatura; a leitura e estudos de textos. A primeira instância é o espaço de guardar os livros, local de acesso à literatura; a segunda instância, a leitura e estudos de livros são orientados, determinados e avaliados pelos professores, já a última instância a leitura e estudos de textos, a literatura é apresentada por meio de fragmentos de textos, leitura apenas com objetivo de estudo do texto.

Nessa terceira instância, ocorrem os maiores equívocos da escolarização da literatura, já que promove a leitura de fragmentos das obras literárias fora de seu contexto, distante do autor, as atividades propostas visam apenas à transformação do texto literário em um mero texto informativo.

Segundo a autora, Magda Soares a escolarização é inevitável, pois é próprio da escola a didatização do conhecimento, mas deve-se fazer uma escolarização adequada, que é aquela que conduz as práticas de leituras literárias que ocorrem nos contextos sociais, sem distorcê-la, nem desvirtuá-la. Para assim fortalecer e ampliar a educação literária na escola.

Sendo assim, a função da escola é proporcionar ao aluno o contato e a apropriação de variadas situações de letramento, de modo a ampliar suas habilidades de leitura e escrita, a fim de que ele possa se comunicar e posicionar-se criticamente perante a sociedade em que esta inserido.

O ESPAÇO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE NOVOS LEITORES LITERÁRIOS



A formação escolar do leitor deve levar em consideração as experiências vivenciadas do aluno em seu ambiente cultural e social, em seu conhecimento de mundo, da vida, e de si próprio.

Lígia Cademartori (2012) afirma que para algumas pessoas, o único lugar onde o aluno terá acesso ao livro será na escola, pela intermediação do professor, capacitando os mesmos à leitura, no desenvolvimento de suas competências linguísticas e textuais. Nessa direção, vale ressaltar que um dos objetivos da escola para o ensino fundamental é capacitar os alunos à leitura.

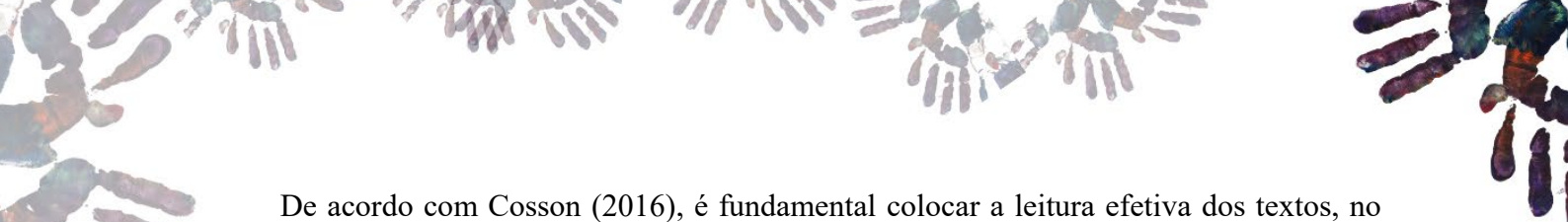
Segundo Cosson (2016), a literatura no ambiente escolar apresenta um lócus de conhecimento, sendo assim, para que funcione deve ser explorada de maneira adequada, a escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração do texto literário.

A literatura está presente na escola desde o seu surgimento, mas atualmente parece não ter mais lugar no cotidiano escolar, e se mantém na escola por “força da tradição, e da inércia curricular” (COSSON, 2016, p. 20), no ensino fundamental tem a função de sustentar a formação do leitor.

Cosson (2014), ainda ressalta que está havendo um estreitamento da literatura na escola e, por consequência, nas práticas leitoras dos alunos, se apagarem a presença da literatura da escola, desaparecerá o espaço da literatura como lócus de conhecimento. Mas argumenta-se também, que o que está havendo é que a literatura passou a ser difundida em outros suportes que não o livro, permanecendo assim tal como se reconhece tradicionalmente.

O trabalho com a literatura deve levar o aluno a alcançar um sentido amplo de leitura do mundo, os levando a intervir na sociedade em que está inserido. A escola e o professor devem procurar motivar o aluno, mediar à leitura literária, já que um texto literário apresenta múltiplas interpretações, como nos diz Cosson (2016, p. 27), “a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo”, a leitura é uma troca de sentidos entre o leitor e o texto.

E cabe ao professor oferecer condições para o aluno encontrar-se com a literatura numa busca plena de sentidos, tanto para o texto literário, como para o aluno e a sociedade em que todos estão inseridos. Rouxel (2013), afirma que para instituir um aluno leitor, o mesmo deve renunciar à imposição de um sentido convencionado, imutável. Cabe ao leitor tornar-se um sujeito responsável e crítico, capaz de construir o sentido do texto e argumentar sua recepção.



De acordo com Cosson (2016), é fundamental colocar a leitura efetiva dos textos, no centro das práticas literárias, e não as informações das disciplinas que ajudam essas leituras, como a crítica, a teoria ou a história literária. A literatura deve ser ensinada para garantir a função de construir e reconstruir nosso exercício da reflexão, através da leitura encontramos nosso próprio senso e da comunidade.

Sendo assim, pressupomos que através do conhecimento que o aluno adquire em relação à escrita literária, ele vai desenvolver um gosto literário, e assim contribuir para a sua formação de leitor crítico, capaz de construir o sentido do texto, através de sua própria experiência de leitura.

Conforme apresentado por Bordini e Aguiar (1988), a escola deve produzir um ensino eficaz da obra literária, e para isso precisa cumprir alguns requisitos: biblioteca bem aparelhada, bibliotecários que promovam o livro literário, professores leitores, programas de ensino voltado para a valorização da literatura e uma interação democrática entre aluno e professor.

Para Cosson (2016), o ensino da literatura deve ter como centro a experiência do literário, e na sala de aula deve contemplar o processo de letramento literário e não apenas a leitura da obra. Sendo assim, Formar um aluno capaz de ultrapassar a mera decodificação do texto escrito, de ser capaz de posicionar-se diante do texto, de questionar, indagar, de criar uma consciência crítica e assim desenvolver nossa capacidade de compreensão.

Segundo Robson Coelho Tinoco (2013), a linguagem literária cumpre o papel de transformar à pessoa em leitor consciente ao passo que exerce a leitura de maneira produtiva e reveladora, uma boa leitura (ou produtiva) consiste em ler dialogicamente o mundo. Essa leitura dialógica se faz por meio de um processo consciente que busca quem é o sujeito que lê e o que é o objeto lido.

Assim, a atividade escolar através da leitura literária deve promover, como definido por Silva (2010), uma educação voltada ao alargamento dos limites culturais e sociais do leitor, acentuando a responsabilidade do professor, no sentido de incentivá-lo e capacitá-lo para uma leitura competente.

A literatura deve ser entendida para além de um conjunto de obras valorizadas como capital cultural de um país. Cosson (2016) traz a distinção entre obras contemporâneas que aquelas publicadas em meu tempo e obras atuais que são as que têm significado para mim, independente de sua época de produção.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através de nossa pesquisa, compreendemos que o letramento literário está diretamente inserido no contexto escolar, estimulando a leitura crítica do aluno, formando leitores conscientes do mundo que estão inseridos. Sendo assim a escola por meio do texto literário deve levar o aluno à aventura interpretativa, relacionando sua leitura de mundo com a leitura praticada em sala de aula.

Ressaltamos ainda que o trabalho com o texto literário deve valorizar o contexto da escrita e da leitura, escolhem-se textos criativos que despertem a imaginação do aluno, textos completos, para assim ajudar na capacidade interpretativa. É papel do professor, incentivar e capacitar o aluno para uma leitura crítica, promovendo a educação do leitor.

Concluimos que a leitura de literatura na escola, deve assim partir da leitura dos textos e não da leitura da história da literatura, para formar leitores críticos capazes de construir sentidos aos textos literários, leitores que aprenderão a ler e a gostar de ler.

É função da escola enquanto principal agência de letramento promover a inserção dos alunos nesse mundo da leitura literária. A prática da leitura e o gostar da literatura são construídos no contexto escolar, favorecendo o desenvolvimento de um leitor ativo na construção de sentidos.

Por isso, tanto a seleção das obras, quanto as práticas metodológicas devem conduzir a uma leitura literária em sala de aula, favorecendo a criação de uma comunidade de leitores ativos. Apontamos que o letramento literário em sala de aula deve propiciar experiências de leitura prazerosa.

Assim, esperamos que através de nosso trabalho possamos atingir e envolver novos olhares para este tema tão relevante, e conseqüente vir a subsidiar novas pesquisas e indagações que irão enaltecer e ampliar as reflexões acerca da produção do conhecimento através da leitura do texto literário em sala de aula.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. **O saldo da leitura**. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. D.; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs). *Leitura de Literatura na Escola*. São Paulo, SP: Parábola, 2013. P. 155-161.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.



CADERMATORI, Lígia. **O Professor e a Literatura: Para Pequenos, Médios e Grandes.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

COSSON, Rildo **Letramento Literário: Teoria e Prática.** 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2016.

COSSON, Rildo **O espaço da literatura na sala de aula.** In: PAIVA, Aparecida, MACIEL, Francisca, COSSON, Rildo. (Coord.). *Literatura: ensino fundamental.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20). p. 55-69.

COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento Literário.** São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2006.

DALVI, Maria Amélia. **Literatura na Escola: propostas didático-metodológicas.** In: DALVI, A.; REZENDE, N. L. D.; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). *Leitura de Literatura na escola.* São Paulo, SP: Parábola, 2013. p. 67-97.

KLEIMAN, ANGELA B. (orgs.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social a escrita.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995, PAULINO, Graça. *Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares.* Caxambu: ANPED, 1998 (Anais em CD ROM).

ROUXEL, Annie. **Aspectos metodológicos do ensino da literatura.** In: DALVI, A.; REZENDE, N. L. D.; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). *Leitura de Literatura na escola.* São Paulo, SP: Parábola, 2013. p. 17-33.

SILVA, Maurício. *Literatura e Experiência de Vida: novas abordagens no ensino de literatura.* **Nau Literária,** Porto Alegre, v. 6, n. 2, jul/dez 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.22456/1981-4526.14466>> Acesso em: 09 out. 2018.

SOARES, Magda. *A escolarização da literatura infantil e juvenil.* In: EVANGELISTA, Aracy A.M.; BRANDÃO, Heliana M.B.; MACHADO, Maria Z. V. (ORG.) **Escolarização da leitura literária.** 2o. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda. *Letramento e escolarização.* In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF.** São Paulo: Global, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2o. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TINOCO, Robson Coelho. In: DALVI, A.; REZENDE, N. L. D.; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). **Leitura de Literatura na escola.** São Paulo, SP: Parábola, 2013. p. 135-151.



CAPÍTULO 5

A PRIMAVERA SILENCIOSA DE RACHEL CARSON NO ENSINO DE QUÍMICA: UM RELEVANTE INSTRUMENTO PARA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Pâmela Ribeiro Lopes Soares
Alex William Sanches
Fernando de Azevedo Alves Brito

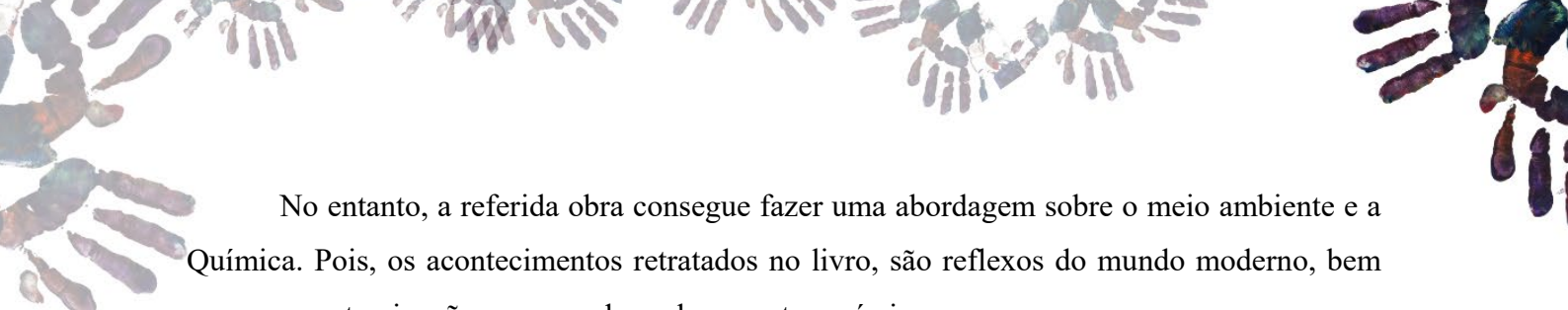
Resumo

O objetivo deste artigo foi “analisar como o livro ‘Primavera Silenciosa’ de Rachel Carson pode ser utilizado como um instrumento relevante para a inclusão da Educação Ambiental no Ensino de Química”. Por isso, pesquisou-se sobre a gênese, desenvolvimento histórico, conceito e o marco legislativo sobre a Educação Ambiental e o Ensino de Química, de maneira a investigar as relevantes contribuições da obra. Para tal, adotou-se o método exploratório, que recorreu à revisão bibliográfica e à análise documental. Concluiu-se que a Educação Ambiental é exigível em todos os níveis de ensino, sendo ela de caráter interdisciplinar. Desse modo, como foi constatada, a citada obra pode ser relevante para viabilizar a inclusão da Educação Ambiental no Ensino de Química, uma vez que aborda temáticas ambientais e temáticas relacionadas ao curso de Química. Da mesma maneira, reconheceu-se que o Ensino de Química e a Educação Ambiental trazem conteúdos complementares e desta forma, a Educação Ambiental pode favorecer o Ensino de Química, assim como o Ensino de Química pode favorecer a Educação Ambiental. Por outro lado, reconheceu-se que a Educação Ambiental pode favorecer a formação do cidadão, já que o mesmo é responsável por suas atitudes praticadas no meio ambiente, até mesmo porque, muitas das transformações químicas ocorridas na natureza, são geradas pela interferência humana. Diante disso, constatou-se que o livro “Primavera Silenciosa”, por abordar conhecimentos comuns ao campo do Ensino de Química e Educação Ambiental, pode ser um relevante instrumento para a formação ambiental dos estudantes de Química.

Palavras-chave: Ensino de Química, Educação Ambiental, Rachel Carson.

Introdução

Rachel Carson marcou a história da humanidade em defesa de toda a espécie de seres vivos. Em seu trabalho “Primavera Silenciosa” — que influenciou o mundo contemporâneo —, alertou os seres humanos acerca dos riscos causados pelos inseticidas, em especial do diclorodifeniltricloroetano (DDT), utilizado abundantemente na Segunda Guerra Mundial. É relevante destacar que os trabalhos da autora foram essenciais para demonstrar a conexão entre os impactos ambientais e os seres humanos, que, de certa maneira, viabilizou a consolidação do ambientalismo moderno (CARSON, 2010).



No entanto, a referida obra consegue fazer uma abordagem sobre o meio ambiente e a Química. Pois, os acontecimentos retratados no livro, são reflexos do mundo moderno, bem como as contaminações provocadas pelos agentes químicos.

Sendo assim, sabe-se que as substâncias químicas tóxicas aos seres vivos são muitas vezes utilizadas sem precauções ou de maneira inadequada, a exemplo de pesticidas, agrotóxicos e outras composições químicas. Apesar disso, essa atitude pode chegar a acarretar na poluição do meio ambiente e dos alimentos, ocasionando em efeitos danosos (ANDRADE; SOARES; PINTO, 1995).

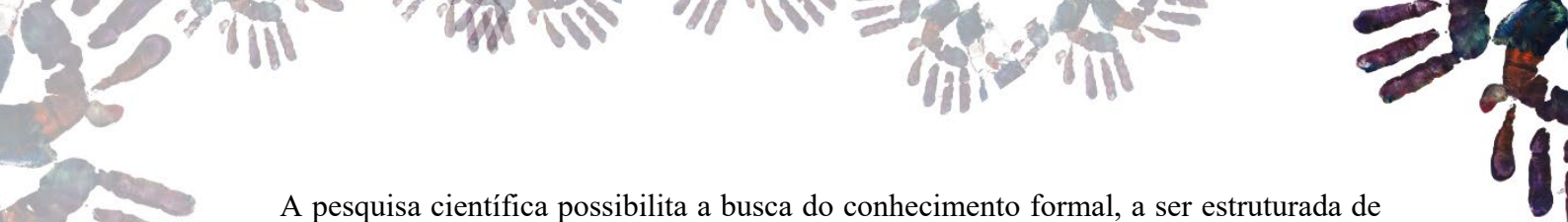
Então, a compreensão de que o contato de agentes químicos pesados na natureza podem causar prejuízos aos seres vivos e ao meio ambiente, se torna um fator relevante para a percepção ambiental. Que, portanto, pode desenvolver em atitudes sustentáveis, influenciando na Educação Ambiental do ser humano. Diante disso, a legislação também consegue destacar a relevância ambiental.

Sabe-se que a Educação Ambiental foi marcada de forma jurídica, no que corresponde à sua obrigatoriedade em todos os níveis de ensino, tendo em vista o seu caráter interdisciplinar (BRITO, 2013). Além disso, a Educação Ambiental é citada na Constituição Federal de 1988 como sendo uma exigência para o ensino. Logo, a sua abrangência também engloba o Ensino Química (SOARES; BRITO, 2017).

Contudo, a presente pesquisa direcionou-se pela seguinte questão-problema: como o livro “Primavera Silenciosa” de Rachel Carson pode ser utilizado como um instrumento relevante para a Educação Ambiental? Neste sentido, buscou-se analisar como o livro “Primavera Silenciosa” de Rachel Carson pode ser utilizado como um instrumento relevante para a Educação Ambiental. A pesquisa, ainda, guiou-se pelos seguintes objetivos específicos: (a) Pesquisar a respeito da Educação Ambiental, de modo a apresentar a sua gênese, desenvolvimento histórico, conceito e seu marco legislativo. (b) Pesquisar o Ensino de Química, de modo a apresentar a sua gênese, desenvolvimento histórico, conceito e seu marco legislativo. (c) Investigar o livro “Primavera Silenciosa” de Rachel Carson, no intuito de analisar a sua contribuição como instrumento para a inclusão da Educação Ambiental no Ensino de Química.

Metodologia

O trabalho científico propicia ao pesquisador a aplicar a metodologia em que mais se ajusta à realidade (FONSECA, 2009).



A pesquisa científica possibilita a busca do conhecimento formal, a ser estruturada de acordo com a metodologia adotada. Então, pode ser apresentada a partir de uma análise bibliográfica (CRUZ; RIBEIRO, 2004).

A pesquisa bibliográfica está presente em todo tipo de estudo. Ela é elaborada a partir do conjunto de referências conduzidas por livros ou fontes relacionadas à pesquisa (RUIZ, 2014). Pode ainda ser referenciada por citações envolvendo artigos e tratados (CRUZ; RIBEIRO, 2004).

Logo, o artigo de caráter exploratório, é desenvolvido de modo a investigar e explorar diversas buscas por meio de diferentes referências (FONSECA, 2009). Para tal, o apoio teórico apresentou importância com o propósito de atingir a evolução do estudo (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Desta forma, a metodologia foi conduzida a partir da revisão bibliográfica e do estudo documental, baseando-se em referenciais teóricos e na legislação vigente.

Resultados e Discussão

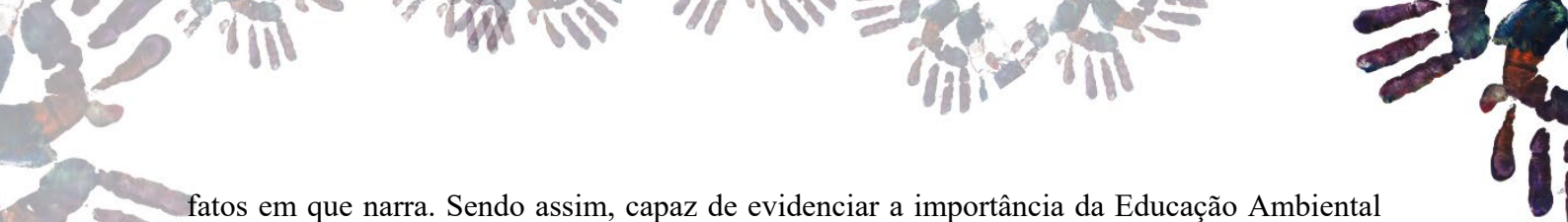
De acordo com a metodologia apresentada, foi necessário pesquisar e basear nos seguintes itens: (a) Educação Ambiental; (b) Ensino de Química; (c) Investigar o livro “Primavera Silenciosa” de Rachel Carson, no intuito de analisar a sua contribuição como instrumento para a inclusão da Educação Ambiental no Ensino de Química.

Educação Ambiental

Sabe-se que a Educação Ambiental é caracterizada como sendo interdisciplinar e, no entanto, deve ser colocada em prática. (CARVALHO, 2006). Para que a Educação Ambiental seja exercida, é necessário analisar qual a visão dos indivíduos sobre o meio ambiente (REIGOTA, 2006). Rachel Carson, com a sua obra “Primavera Silenciosa”, contribuiu para o pensamento crítico ambiental e para o ambientalismo contemporâneo (LEFF, 2001).

Já que, os impactos ambientais influenciam no meio ambiente e na vida do ser humano. No entanto, para estudar esses aspectos, é necessária uma visão interdisciplinar, pois a temática ambiental correspondente aos estudos das diferentes áreas do saber (CARVALHO, 2006). Consequentemente, a Educação Ambiental consegue se integrar no ensino de inúmeras disciplinas, bem como no Ensino de Química (DOBROVOLSKI, 2004).

Ao abordar alguns impactos ambientais causados pelo próprio ser humano, Rachel Carson em sua obra “Primavera Silenciosa”, consegue ressaltar a interdisciplinaridade pelos



fatos em que narra. Sendo assim, capaz de evidenciar a importância da Educação Ambiental na vida sujeito. Desta forma, Branco (1997) ressalta que o ser humano é dependente da natureza ecologicamente equilibrada sendo que, o mesmo depende dela para a sua sobrevivência, pois “ainda que ele se mantenha isolado em prédios de apartamentos, os ecossistemas naturais continuam constituindo o seu meio ambiente. A morte desses ecossistemas representará a morte do planeta” (BRANCO, 1997, p. 22).

Portanto, a consciência sustentável permite que o ser humano seja educado ambientalmente.

Contudo, a Educação Ambiental deve ser adotada, pois dispõe de valores éticos que induz o cidadão a combater os problemas do meio em que vive (DOBROVOLSKI, 2004).

Gênese e desenvolvimento histórico

A princípio, a educação era caracterizada por ser aquela passada de gerações em gerações, no intuito de conservar o saber e as práticas, bem como nos grupos indígenas (LOUREIRO, 2004).

Dessa maneira, a educação passou por muitas evoluções ao longo do tempo, sendo empregada também pelo método formal, no qual os nobres tinham mais acesso. Todavia, com o passar dos séculos, a educação se tornou direito de todos, sendo um dever do Estado poder atribuí-la (LOUREIRO, 2004).

Quando se trata da trajetória da Educação Ambiental, sabe-se que desde a antiguidade, o ser humano usufrui dos recursos dispostos pela natureza. Porém, por influência dessa excessiva exploração, os recursos tornaram-se limitados por conta da própria ação do ser humano. Neste contexto, começou a ser percebido que o ser vivo está relacionado com o meio ambiente, por isso surgiu à necessidade de reverter essa situação. Então, percebeu-se que a Educação Ambiental era uma maneira de colaborar com a consciência ambiental, preservação do meio ambiente e solução dos problemas ambientais (PEDRINI, 1997).

Em circunstância da abrangência do meio ambiente, foram feitos acordos internacionais em prol da preservação ambiental. Além disso, houve Conferências em favor da Educação Ambiental ocorridas em Estocolmo, Belgrado, Tbilisi, Moscou, Rio de Janeiro, dentre outros locais e atividades de relevância ambiental (PEDRINI, 1997).



Conceito

Os conceitos das palavras educação e meio ambiente podem ser mencionadas para o auxílio da concepção sobre a Educação Ambiental.

O significado de educação diz respeito à evolução na formação do indivíduo em diversas faixas etárias (HOUAISS, 2015).

Porém, no que corresponde ao meio ambiente, Reigota (2006) enuncia que cada autor possui uma concepção singular, no entanto ele conceitua como “um lugar determinado e/ou percebido onde estão em relações dinâmicas e em constante interação os aspectos naturais e sociais” (REIGOTA, 2006, p. 21).

Ainda assim, a definição de Educação Ambiental é marcada como sendo executada de maneira particular ou coletiva. Com o propósito na formação dos cidadãos e no intuito do mesmo poder dispor de um ponto de vista crítico, com enfoque na relação entre o ser humano e a natureza de forma globalizada (ONU, 1992).

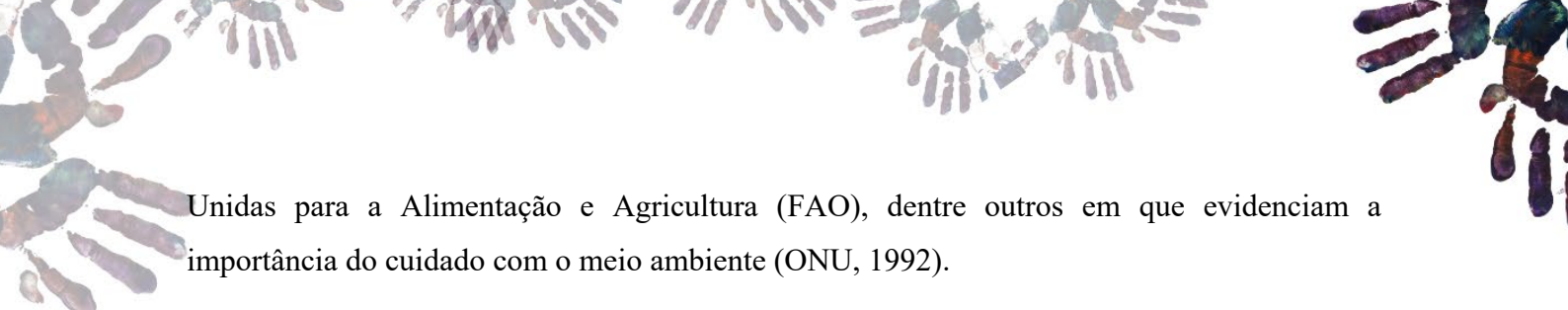
Marco legislativo

Sobre a educação, no art. 205, *caput*, da Constituição Federal (CF/1988), é mencionado que deve ser atribuída à responsabilidade do Estado e da família em cooperação com a sociedade. Sendo assim, oportunizada a todos para a evolução e o preparo do cidadão (BRASIL, 1988).

Sobre o meio ambiente, no art. 225, *caput*, da CF/88, é citado que deve ser preservado de maneira ecológica pela sociedade, cabendo a todos e ao Poder Público a responsabilidade e o cuidado, no intuito de todos poderem ter acesso (BRASIL, 1988).

São diversos os marcos legislativos relacionados à Educação Ambiental, já que são apresentados em nível internacional, federal e estadual (SOARES; BRITO, 2018). No qual, é também possibilitada em todos os níveis de ensino, seja ela formal ou não formal, de acordo com todas as faixas etárias (BRITO, 2013).

Foram assinados Tratados e ocorreram Conferências em prol do meio ambiente, viabilizando a Educação Ambiental, tal como a da Sociedade Civil no decorrer do Rio-92. Neste contexto, houve movimentos, tais como a: (a) Organização das Nações Unidas (ONU); (b) Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO); (c) Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA); (d) Organização das Nações



Unidas para a Alimentação e Agricultura (FAO), dentre outros em que evidenciam a importância do cuidado com o meio ambiente (ONU, 1992).

Por meio de algumas análises, verificaram-se algumas normas estabelecidas para a Educação Ambiental, em conveniência ao meio ambiente (BRASIL, 2014).

Em vista disso, a Educação Ambiental teve relevância de forma globalizada, bem como pela Declaração de Estocolmo, Carta de Belgrado, Tratado de Tbilisi e pelo Tratado para Sociedades Sustentáveis (BRITO, 2013).

O contexto teórico e normativo no que se refere à Educação Ambiental sucedeu por intermédio de alguns movimentos ambientalistas (BRITO; BRITO, 2017).

Com o passar do tempo foram surgindo aspectos legislativos, no qual se vincula com a Educação Ambiental. Em que é estimulado o incentivo do respeito com o meio ambiente e com os seres vivos (BRITO et al., 2017).

Ensino de Química

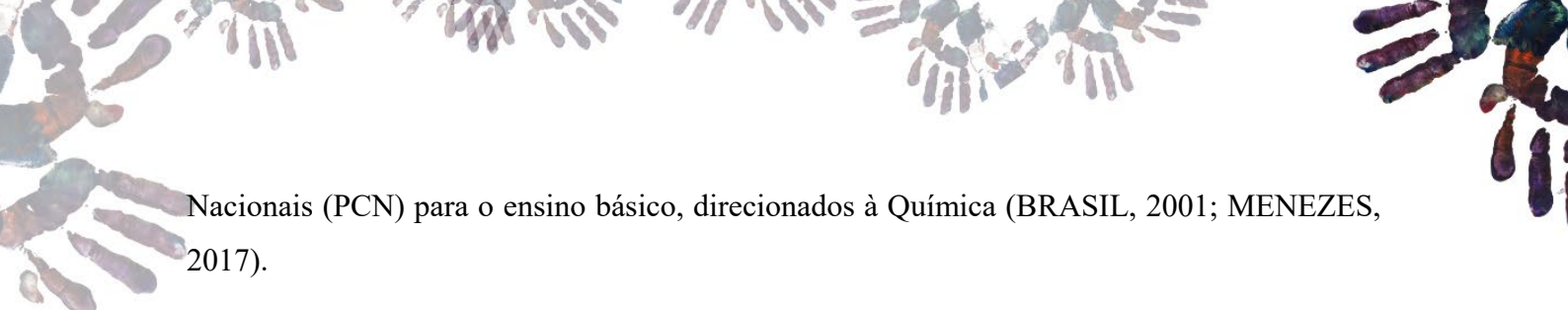
Quando diz respeito ao ensino, sabe-se que a Química consegue explorar os conhecimentos relacionados ao meio ambiente, tais como as suas transformações químicas (SOARES; BRITO, 2018).

Neste sentido, é considerável que “os principais objetos de investigação nesse campo do conhecimento são os materiais, as substâncias, suas propriedades, sua constituição e suas transformações”. No entanto, para a discussão sobre as transformações químicas, é necessário fazer uma abordagem de modo a inserir alguns aspectos em que melhor viabiliza o seu entendimento (MACHADO, 2014, p. 157).

A interação e a concepção sobre meio ambiente faz parte do aprendizado em Química, em que se torna fundamental para identificar as citadas transformações ocorridas na natureza (ROSA; SCHNETZLER, 1998).

Ao falar do Ensino de Química também se torna relevante tratar sobre o Ensino de Ciências, visto que em ambos são considerados alguns aspectos sobre a temática ambiental. Nesta perspectiva, os referidos aspectos possuem relevância na abordagem da Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente em que visam os princípios da Educação Ambiental (SANTOS, 2007).

Uma vez que, a importância da percepção ambiental é evidenciada nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o ensino superior e nos Parâmetros Curriculares



Nacionais (PCN) para o ensino básico, direcionados à Química (BRASIL, 2001; MENEZES, 2017).

Contudo, se torna perceptível que a obra “Primavera Silenciosa” consegue atribuir conceitos a serem trabalhados no Ensino de Química. Já que, tange assuntos vinculados às transformações químicas em que são ocorridas na natureza. E, deste modo, alcança uma temática ambiental.

Gênese e desenvolvimento histórico

Acredita-se que desde a época colonial brasileira a compreensão química sempre foi utilizada na prática, em razão de que se tornou necessária para a sobrevivência humana (OLIVEIRA; CARVALHO, 2006).

Então, considera-se que ao abordar o desenvolvimento sobre o Ensino de Química, é inevitável descrever uma breve revisão histórica sobre o Ensino de Ciências.

À medida que a Ciência e a Tecnologia foram ganhando visibilidade, foi reconhecido que o Ensino das Ciências, seja ela voltada para os diferentes níveis, era crucial para o desenvolvimento da sociedade. Então, por volta dos anos 60 nos Estados Unidos, foram realizados projetos em função da educação, no qual a Química esteve presente. Teve como objetivo o incentivo de estudantes provenientes do ensino básico, no intuito de estimular o estudo científico (KRASILCHIK, 2000).

Contudo, a disciplina de Química começou a ser vista como um exercício para a utilização do processo científico, acarretando assim, no aumento da carga horária de estudos. Portanto, em 1996 ocorreram algumas reformas no Ensino de Ciências que foram motivados pela economia do país, em que, o maior foco dos estudos era para o incentivo do trabalho (KRASILCHIK, 2000).

Neste contexto, analisa-se que entre a década de 50 até os anos 2000, houve evoluções nas perspectivas curriculares no que se refere à educação brasileira, porém ainda não viabiliza um ensino tão satisfatório por conta dos problemas ainda enfrentados nas escolas. Portanto, as práticas direcionadas ao ensino em sala de aula, são orientadas pelos documentos conhecidos como Parâmetros e Diretrizes Curriculares (KRASILCHIK, 2000).



Conceito

Ao referir sobre o Ensino de Química, é fundamental ter a compreensão do significado das palavras entre o Ensino e a Química, uma vez que ambos se associam (SOARES; BRITO, 2018).

O conceito sobre o ensino diz respeito à “transferência e/ou troca de conhecimentos”, em que estão envolvidos métodos no qual podem ser ministrados para os diferentes níveis de ensino (HOUAISS, 2015, p. 385).

Sabe-se que o ensino é influenciável no comportamento do indivíduo, bem como sua postura na sociedade, uma vez que o ensino é proveniente de sua educação (NÉRICI, 1985). Já a palavra Química, está associada ao estudo em que se refere à Ciência (HOUAISS, 2015).

Então, sob essa perspectiva, a Química possui subáreas em que pode ser alcançado saberes específicos interligados com a Ciência (MÓL, 2012). Nesta lógica, o conceito sobre o Ensino e a Química se vinculam, pois há um envolvimento entre a transmissão de conhecimentos relacionados a esta área do saber (SOARES; BRITO, 2018).

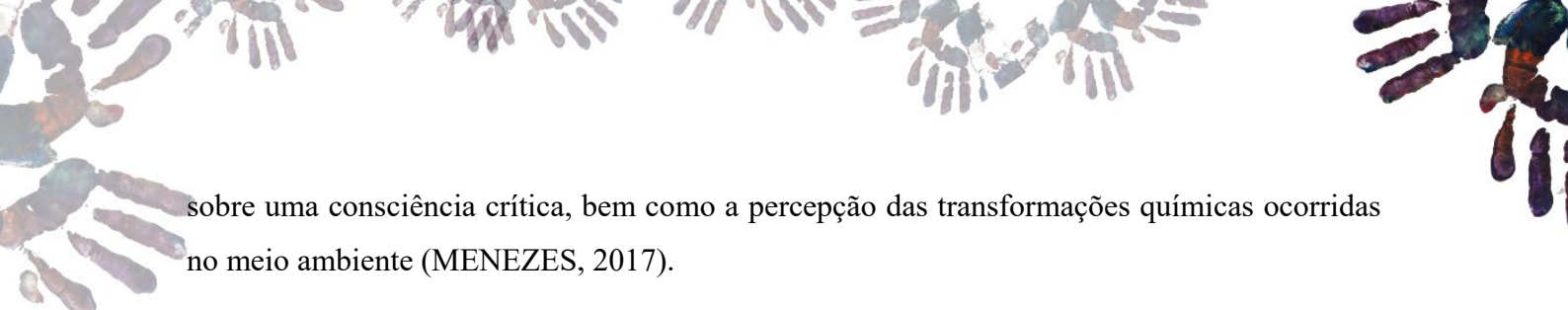
Marco legislativo

Sabe-se que o ensino é fundamental para o indivíduo e, neste sentido, a compreensão Química pode ser transmitida através do Ensino Médio, visto que é garantido a todos os cidadãos (SANTOS; SCHNETZLER, 2010).

No marco da Constituição Brasileira de 1988, consta que a educação deve ser assegurada a todos. No entanto, é visto que o Ensino de Química, bem como o seu conhecimento é essencial para os cidadãos (SANTOS; SCHNETZLER, 2010).

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB) evidencia o processo educacional como essencial para a relação humana (CARNEIRO, 2014). Logo, se torna relevante a compreensão Química, porém, também das diferentes áreas, posto que uma consiga acrescentar no aprendizado da outra, para que haja uma melhor estruturação na formação dos conhecimentos do indivíduo (MENEZES, 2017).

Quanto à compreensão da interdisciplinaridade, foi estabelecida no PCN do Ensino Médio a partir do século XX, em virtude de que o Ensino de Química se interliga ao Ensino de Ciências (SANTOS; SCHNETZLER, 2010). Ainda sobre o PCN, é indicado que a aprendizagem sobre a Química faz com que os cidadãos tenham uma preparação fundamental



sobre uma consciência crítica, bem como a percepção das transformações químicas ocorridas no meio ambiente (MENEZES, 2017).

Contribuições do livro “Primavera Silenciosa” de Rachel Carson como um instrumento para a inclusão da Educação Ambiental no Ensino de Química

No livro “Primavera Silenciosa”, os fatos relatados pela autora evidenciam a presença de diversos agentes químicos nocivos aos seres vivos e que, mesmo assim, foram utilizados pelos seres humanos. No entanto, essas substâncias acarretaram em prejuízos à saúde humana. Deste modo, o livro evidencia essas abordagens em que podem ser trabalhadas de várias maneiras, tendo em vista a percepção ambiental do estudante.

A autora aborda que os inseticidas, provenientes de hidrocarbonetos, eram utilizados abundantemente e um dos seus fatores negativos era por não serem biodegradáveis. No entanto, a natureza recebia o contato dessas substâncias e era por consequência contaminada, sendo assim acumulados venenos no solo, na água, etc. (BRANCO, 1997). Contudo, esse contexto ainda se repete no mundo atual, pois continuam sendo utilizadas substâncias nocivas à natureza e consequentemente aos seres vivos.

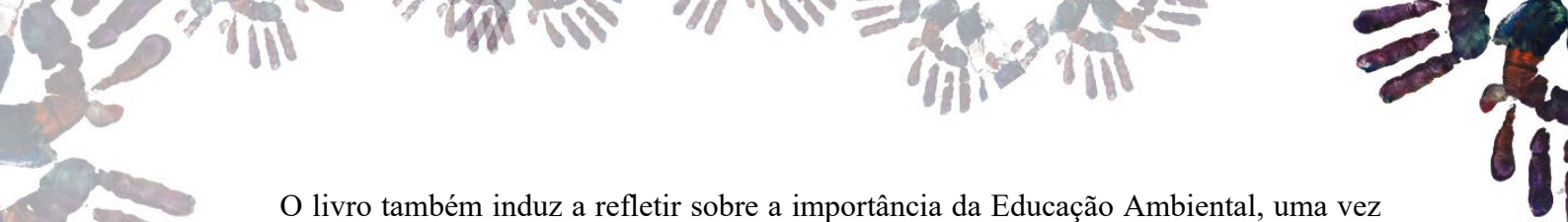
Um inseticida, por exemplo, tem o poder de contaminar o alimento, alterando a sua composição química e por consequência, poluindo o ambiente de forma a se espalhar em diversos meios (BRANCO, 1997). E com a referência da citada obra, foi possível identificar que esses agentes geram impactos prejudiciais ao meio ambiente (CARSON, 2010).

Consequente a isso, o citado livro é relevante para a inserção da Educação Ambiental, que por sua vez é definida como sendo interdisciplinar. Em razão disso, compreende o envolvimento do Ensino de Química (SOARES; BRITO, 2017). Além do mais, a Educação Ambiental tem por exigência estar presente em todos os níveis de ensino (BRASIL, 2014).

Conclusões

De acordo com os normativos jurídicos, assim como os citados DCN, LDB e PCN, em que envolvem o Ensino de Química, identificou que a Educação Ambiental torna-se viável para a abordagem nas disciplinas de Química. Visto que a “Primavera Silenciosa” atende aos conceitos da Educação Ambiental, viabilizando a proteção do meio ambiente e de toda a espécie viva (SOARES; BRITO, 2017).

Neste contexto, essa obra mostra ser um instrumento útil para a Educação Ambiental em que consegue se relacionar à Química.



O livro também induz a refletir sobre a importância da Educação Ambiental, uma vez que possui influência na atitude dos seres humanos. Visto que, o seu comportamento interfere no meio ambiente em que vive, seja de forma positiva ou negativa.

Referências

ANDRADE, L.; SOARES, G.; PINTO, V. **Oficinas ecológicas**: uma proposta de mudanças. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

BRANCO, S.M. **O meio ambiente em debate**. São Paulo: Moderna, 1997.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 5 de outubro de 1988. Disponível em:
<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 27 out. 2018.

BRASIL. MMA. **Educação ambiental por um Brasil sustentável**: ProNEA, marcos legais & normativos. 4.ed. Brasília, 2014. Disponível em: <www.mma.gov.br>. Acesso em: 03 ago. 2017.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 1.303/2001**. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/130301Quimica.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

BRITO, F. de A. A. **A percepção ambiental de professores e alunos e a educação ambiental no curso de direito da faculdade X**: um estudo de caso no Sudoeste da Bahia. Itapetinga: UESB, 2013. (Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais).

BRITO, A. de A. A. et al. Direito ambiental e proteção dos animais. In: PURVIN, G. (Org.). **Direito ambiental e proteção dos animais**. São Paulo: Letras jurídicas, 2017.

BRITO, F. de A. A.; BRITO, A. de A. A. Direito ambiental, recursos hídricos e saneamento. In: PURVIN, G. (Org.). **Direito ambiental, recursos hídricos e saneamento**. São Paulo: Letras jurídicas, 2017.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

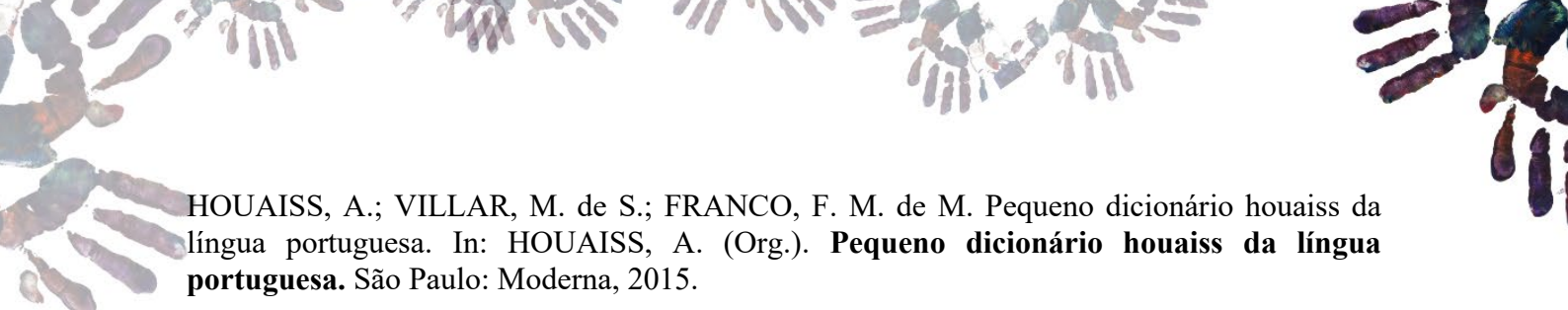
CARSON, Rachel. **Primavera silenciosa**. São Paulo: Gaia, 2010.

CARVALHO, I. C. de M. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CRUZ, C.; RIBEIRO, U. **Metodologia científica**: teoria e prática. 2. ed. Rio de Janeiro: Axcel Books, 2004.

DOBROVOLSKI, R. Educação ambiental: vários olhares e várias práticas. In: KINDEL, E. A. I. et al. (Orgs.). **Educação ambiental**: vários olhares e várias práticas. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FONSECA, R. C. V. da. **Metodologia do trabalho científico**. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.



HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S.; FRANCO, F. M. de M. Pequeno dicionário houaiss da língua portuguesa. In: HOUAISS, A. (Org.). **Pequeno dicionário houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Moderna, 2015.

KRASILCHIK, M. Reformas e realidade o caso do ensino das ciências. **São Paulo em perspectiva**, vol. 14, no.1. São Paulo, 2000.

LEFF, E. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. 4. ed. Petrópolis: Atlas, 2001.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

MACHADO, A. H. **Aula de química**: discurso e conhecimento. 3. ed. Ijuí: Injuí, 2014.

MENEZES, L. C. de (Coord.). Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. In: MEC. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2017.

MÓL, G. de S. Ensino de Química. In: MÓL, G. de S. (Org.) **Ensino de química**: visões e reflexões. Ijuí: Unijuí, 2012.

NÉRICI, I. G. **Educação e Ensino**. São Paulo: Ibrasa, 1985.

OLIVEIRA, L. H. M. de; CARVALHO, R. S. Um olhar sobre a história da Química no Brasil. **Revista ponto de vista**, vol. 3, 2006.

ONU. Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. 1992. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf>>. Acesso em 27 out. 2018.

PEDRINI, A. de G. Educação ambiental: reflexão e prática contemporâneas. In: PEDRINI, A. de G. (Org.). **Educação ambiental**: reflexão e prática contemporâneas. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2.ed. Porto Alegre: Univ. Feevale, 2013.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

ROSA, M. I. de F. P. S.; SCHNETZLER, R. P. Sobre a importância do conceito transformação química no processo de aquisição do conhecimento químico. **Química Nova na Escola**. O conceito de transformação química, n. 8. Disponível em: <http://www.contagem.mg.gov.br/arquivos/comunicacao/femcitemc_sobreoconceitodatransformacao09.pdf>. Acesso em: 20 set. 2017.

RUIZ, J. A. **Metodologia científica**: guia para eficiência nos estudos. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

SANTOS, W. L. P. dos. Contextualização no ensino de ciências por meio de temas CTS em uma perspectiva crítica. **Ciência e ensino**, 2007.



SANTOS, W.L.P. dos; SCHNETZLER, R.P. **Educação em química**. Ijuí: 4. ed.Unijuí, 2010.

SOARES, P. R. L.; BRITO, F. de A. A. **A Educação ambiental no ensino de química: contribuições a partir do livro primavera silenciosa de Rachel Carson**. (57º CBQ, Centro de Eventos da FAURGS). Disponível em: <<http://www.abq.org.br/cbq/2017/trabalhos/6/12469-23921.html>>. Gramado - RS. IFBA, 2017.

SOARES, P. R. L.; BRITO, F. de A. A. **Políticas públicas na educação brasileira: educação ambiental**. v. 2. Disponível em: <<http://www.atenaeditora.com.br/wp-content/uploads/2018/03/E-book-PP-Educa%C3%A7%C3%A3o-Ambiental.pdf>>. Ponta Grossa: Atena Editora, 2018.



CAPÍTULO 6

A RELAÇÃO ENTRE A SOCIOLOGIA E O ENEM SEGUNDO A VISÃO DOS LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA UERJ

Wallace Ferreira, Professor adjunto de Sociologia, UERJ
Stella de Sousa Martins, Graduanda em Ciências Sociais, UERJ
Juliana Dias Lima, Graduanda em Ciências Sociais, UERJ
Victor Romero de Lima, Graduando em Ciências Sociais, UERJ
Renato Anacleto, Graduando em Ciências Sociais, UERJ
Gláucia Soares Nogueira, Estudante de Ensino Médio, CAP-UERJ

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar dados da pesquisa “A Sociologia no ENEM e a visão dos licenciados em Ciências Sociais da UERJ”. Em especial, o artigo examina percepções desses futuros docentes quanto à relação entre a Sociologia escolar e o ENEM, principalmente a partir das experiências teóricas e práticas acumuladas durante o curso de Licenciatura na UERJ.

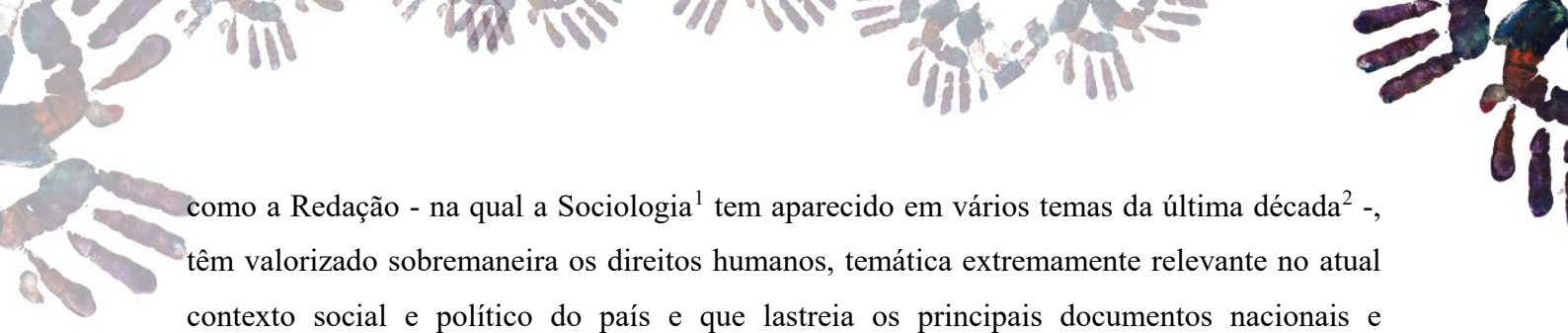
Palavras-chave: Sociologia. Licenciandos em Ciências Sociais. ENEM. Curso de Licenciatura.

INTRODUÇÃO

A pesquisa “A Sociologia no ENEM e a visão dos licenciandos em Ciências Sociais da UERJ”, iniciada em 2018, é vinculada à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), consistindo em examinar a relação entre a Sociologia e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em diversas frentes, que vão desde o conteúdo das provas até a percepção desses licenciandos a respeito do papel e da contribuição da Sociologia para o Exame.

Ao olhar para o ENEM, a pesquisa considera o contexto entre 2009 e 2019, período em que a prova aumentou de tamanho e começou a ser utilizada em substituição à maioria dos vestibulares do país. A área de “Ciências Humanas e suas Tecnologias” passou a integrar assuntos de História, Geografia, Filosofia e Sociologia, contando ao todo com 45 questões. Diante disso, as questões de Sociologia passaram a ter peso significativo, tanto nas vezes em que foram formuladas sob viés estritamente sociológico quanto nas vezes em que estiveram dispostas interdisciplinarmente.

Nessa etapa da pesquisa, em que observamos as provas do ENEM desde 2009, confirmamos a hipótese de que a Sociologia, diluída na seção de Ciências Humanas, assim



como a Redação - na qual a Sociologia¹ tem aparecido em vários temas da última década² -, têm valorizado sobremaneira os direitos humanos, temática extremamente relevante no atual contexto social e político do país e que lastreia os principais documentos nacionais e internacionais sobre os quais se ancora a educação brasileira³.

Este artigo apresenta resultados da segunda frente da pesquisa, na qual nos debruçamos sobre a visão dos licenciandos em Ciências Sociais da UERJ a respeito do papel da disciplina na formação dos estudantes da educação básica para o ENEM, e em que medida esses licenciandos estão sendo formados, seja nas disciplinas teóricas, seja nos estágios supervisionados, tendo em vista a observância da Sociologia no ENEM.

Para tanto, foi desenvolvido um questionário online pela plataforma *google forms*, intitulado “Sociologia no Enem e o que pensam os licenciandos em Ciências Sociais da UERJ”, com 37 questões, entre fechadas e abertas, divididas em 5 blocos: 1) Dados pessoais; 2) Formação; 3) ENEM, Estágio e a Sociologia; 4) Sociologia, a prova de Ciências Humanas do ENEM; e 5) Sociologia e a Redação do ENEM. Aplicamos o questionário durante o último trimestre de 2019 e o primeiro trimestre de 2020, alcançando uma amostra de 142 respostas de licenciandos espalhados por toda a licenciatura.

PERFIL DOS LICENCIANDOS

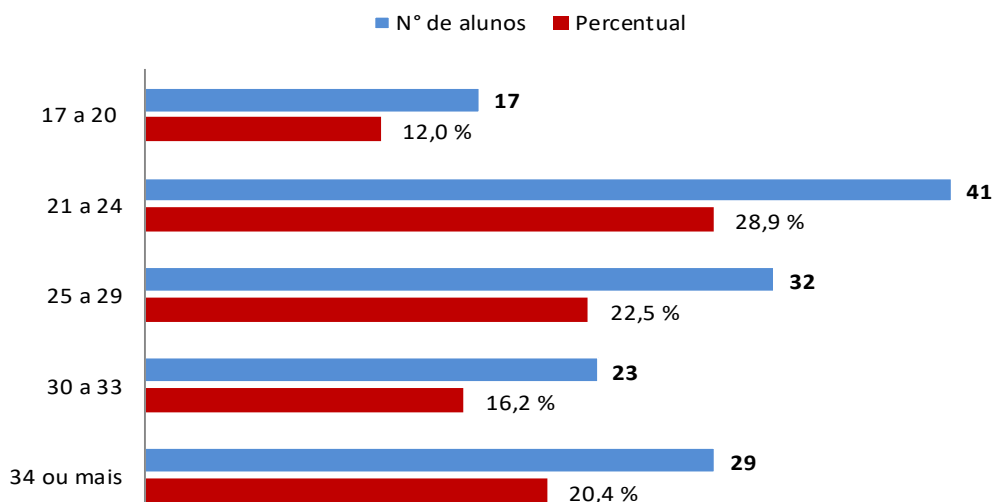
Os respondentes são majoritariamente jovens, com 63,4% tendo entre 17 e 29 anos de idade, faixa etária da maioria dos universitários brasileiros. Também é relevante que 36,6% dos licenciandos possuem mais de 30 anos.

¹ Devemos salientar que a Sociologia escolar no ensino médio também abrange conteúdos de Antropologia e Ciência Política, ou seja, reúne os três eixos principais das Ciências Sociais.

² A presença da Sociologia nas redações do ENEM, assim como a contribuição do conteúdo desta disciplina para os temas das redações a partir de 2019, pode ser conferida no seguinte trabalho: FERREIRA et al. **As redações do ENEM, a contribuição da Sociologia e os direitos humanos como linha transversal**. In: CASTRO, Paula Almeida de. (Org.) Avaliação: Processos e Políticas, vol. 2, Campina Grande: Realize Editora, 2020.

³ Estudo que demonstra como a educação brasileira tem nos direitos humanos uma de suas principais bases pode ser visto em: NEVES, Cynthia Agra de Brito. Direitos Humanos e Educação: A polêmica em torno da prova de Redação do ENEM 2015 e 2017. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, vol. 57, n. 2, pp. 731-755, mai./ago. 2018.

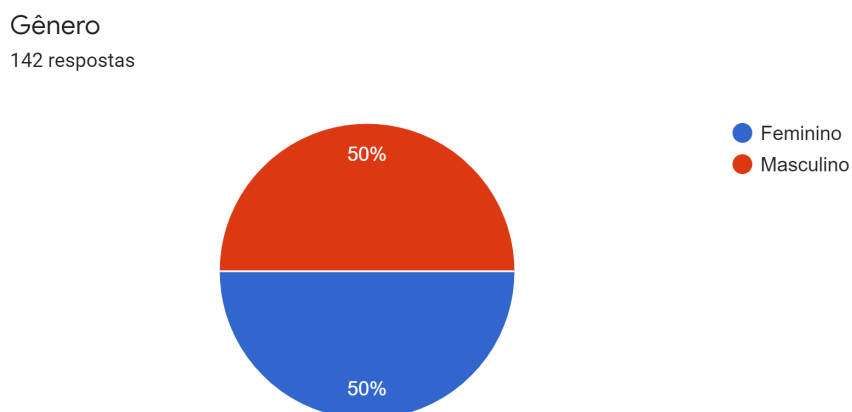
Gráfico 1: Idade



Fonte: Projeto “A Sociologia no ENEM e a visão dos licenciandos em Ciências Sociais da UERJ”.

Em termos de gênero, tivemos uma distribuição igualitária entre masculino e feminino:

Gráfico 2: Gênero



Fonte: Projeto “A Sociologia no ENEM e a visão dos licenciandos em Ciências Sociais da UERJ”.

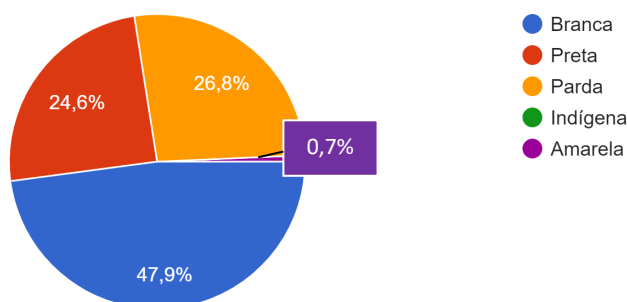
Na distribuição étnico-racial, a divisão esteve próxima da lógica do regime de cotas da UERJ, lembrando que a instituição é pioneira no sistema de cotas raciais no Brasil, política prorrogada pela Lei nº 8.121, de 27 de setembro de 2018, a qual reserva 20% das vagas a negros, indígenas e alunos oriundos de comunidades quilombolas⁴. A aplicação dessa política de ação afirmativa tem favorecido a diversidade étnica de estudantes de todos os cursos da universidade, dentre eles o de Ciências Sociais. Segundo os respondentes, conforme o gráfico

⁴ Informações completas sobre o funcionamento do sistema de cotas da UERJ podem ser consultadas em: <<https://www.uerj.br/a-uerj/a-universidade/sistema-de-cotas/#:~:text=Atualmente%2C%20a%20legisla%C3%A7%C3%A3o%20est%C3%A1%20balizada,alunos%20oriundos%20de%20comunidades%20quilombolas%2C>>. Acesso em: 07 jul. 2020.

abaixo, 47,9% se consideram brancos e 51,4% são negros (24,6% pretos e 26,8% pardos). 0,7% indicaram ser amarelos, ou seja, de origem oriental. Não tivemos estudantes indígenas alcançados pela pesquisa.

Gráfico 3: Cor ou raça

Cor ou raça
142 respostas



Fonte: Projeto “A Sociologia no ENEM e a visão dos licenciandos em Ciências Sociais da UERJ”.

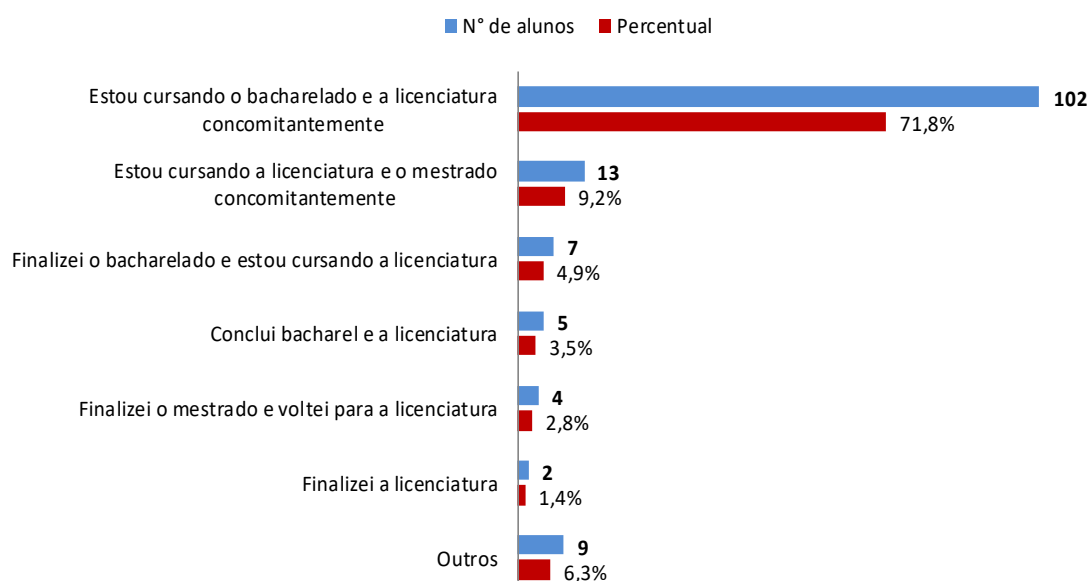
A equidade na divisão por gênero e a distribuição étnico-racial revelam as mudanças sociais que tem procurado tornar a universidade pública um ambiente mais plural, contribuindo para a democratização do ensino superior brasileiro.

No caso da Sociologia, os atuais licenciandos referem-se ao provável perfil dos futuros docente da disciplina no estado do Rio de Janeiro. Considerando a perspectiva de que estes graduandos estarão no mercado de trabalho em poucos anos, muitos ocupando a docência na educação básica, o fato de terem formação específica na área tende a contribuir para a inversão do quadro observado no Censo Escolar da Educação Básica de 2017. Segundo esse levantamento, demonstrado por Bodart e Silva (2019), apenas 11,8% dos docentes de Sociologia eram licenciados em Ciências Sociais/Sociologia. O trabalho de Bodart e Silva também sinalizou, com base no mesmo Censo, que 58,5% dos atuais professores de Sociologia são do gênero feminino, enquanto 41,5% são do gênero masculino, proporção distinta do perfil dos licenciandos da UERJ. Se esses estudantes transformarem-se em futuros professores de Sociologia, contribuirá também para a mudança no perfil racial dos profissionais em sala de aula, já que 38,5% são brancos, 22,3% pardos, 4,0% pretos, 0,9% indígenas e 0,4% amarela⁵.

⁵ O Censo Escolar da Educação Básica também aponta que 33,9% dos professores de Sociologia não declararam a cor/raça.

Para além da caracterização da identidade dos respondentes, é de suma importância traçar um perfil da formação educacional desses estudantes, que majoritariamente estão cursando licenciatura e o bacharelado concomitantemente, aproveitando-se do curso híbrido oferecido pela UERJ. Também há um quantitativo considerável de estudantes que conciliam a licenciatura com o mestrado e até mesmo casos de quem terminou o mestrado e voltou para a graduação visando realizar a licenciatura.

Gráfico 4: Qual a sua atual condição na graduação UERJ?

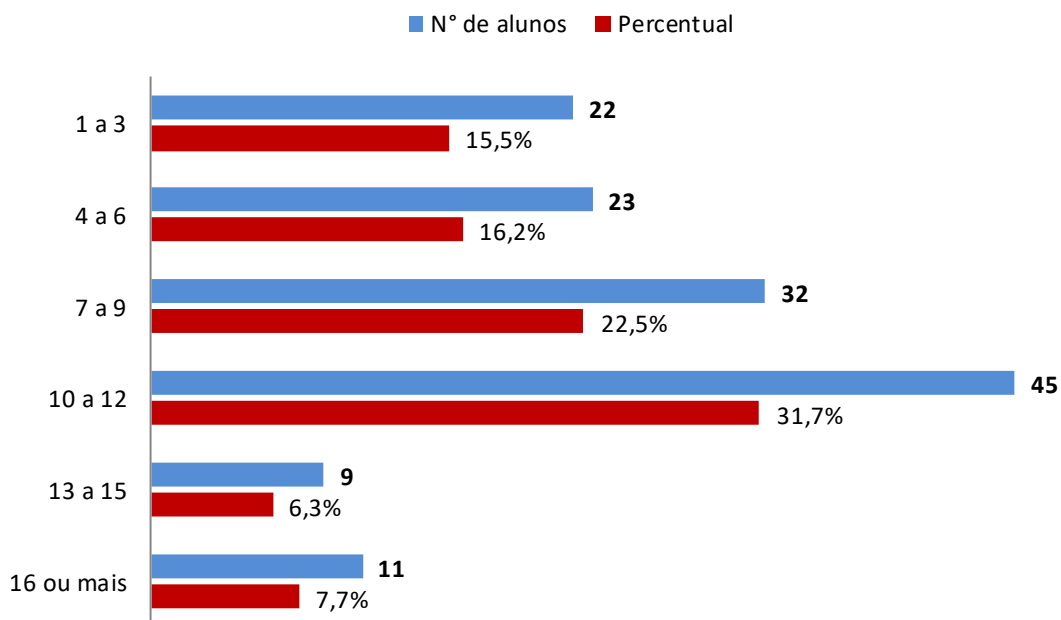


Fonte: Projeto “A Sociologia no ENEM e a visão dos licenciandos em Ciências Sociais da UERJ”.

Ao demonstrar um quantitativo de 17 respondentes, dentre os 142, que possuem ou possuíram algum vínculo com a pós-graduação, revela-se um cenário animador para estes futuros docentes. Esse estímulo é significativo para o futuro da qualidade dos professores da disciplina na educação básica, haja vista uma pesquisa de Bodart e Silva (2016) com 605 professores de Sociologia, sendo 550 deles atuantes no Ensino Médio de todo o país, apontar que 42,5% dos que atuam no ensino básico não tem nenhuma formação complementar. Já no que tange à formação complementar, apenas 1,5% possui doutorado em Ciências Sociais, 8,7% mestrado em Ciências Sociais/Sociologia e 13,1% especialização em Ciências Sociais/Sociologia. Conforme sublinhado pelos autores, “*esses dados evidenciam, somado ao grande percentual de professores de Sociologia não formados na área, a deficiência na formação e qualificação dos professores que lecionam Sociologia no Ensino Médio*” (BODART; SILVA, 2016, p. 219).

Ademais, os respondentes estão em maioria nos períodos finais da graduação, passando pelos estágios e acumulando base teórica relevante para a formação acadêmica. Esse dado sugere a possibilidade de uma visão mais lúcida sobre diversas relações possíveis entre a Sociologia escolar e o ENEM.

Gráfico 5: Em que período você está?

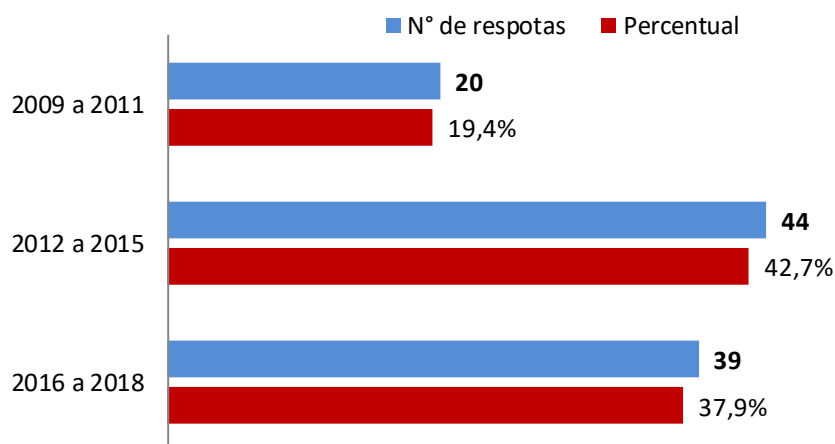


Fonte: Projeto “A Sociologia no ENEM e a visão dos licenciandos em Ciências Sociais da UERJ”.

RELAÇÃO DOS LICENCIANDOS COM O ENEM

Dos 142 respondentes da pesquisa, 103 disseram ter realizado o ENEM após sua reformulação em 2009, o que faz sentido tendo em vista a idade dos estudantes, conforme já observado no gráfico 1. A maioria destes, entretanto, o realizou a partir de 2012, com um total de 83 licenciandos encaixando-se em faixas estabelecidas a partir desse momento.

Gráfico 6: Se você já fez a prova do ENEM, em que ano foi?



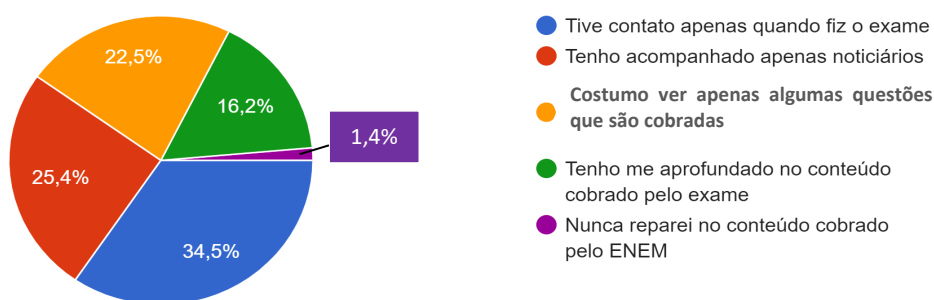
Fonte: Projeto “A Sociologia no ENEM e a visão dos licenciandos em Ciências Sociais da UERJ”.

No entanto, se esperávamos que a maior parte dos licenciandos seguisse atentos com questões referentes ao Exame durante a graduação, nos frustramos em alguma medida. Muitos se mantêm distante do conteúdo cobrado, tendo conhecimento apenas do noticiário sobre o ENEM (25,4%). Somente 16,2% deles disseram se aprofundar no conteúdo cobrado anualmente, o que é preocupante, pois se trata de um exame nacional de larga escala em que a Sociologia possui papel significativo, merecendo um acompanhamento mais profundo por parte de postulantes ao trabalho docente. Os números seguem abaixo:

Gráfico 7: Contato com a prova do ENEM

Que contato com a prova do ENEM você possui? (Marque apenas uma opção)

142 respostas



Fonte: Projeto “A Sociologia no ENEM e a visão dos licenciandos em Ciências Sociais da UERJ”.

A respeito do gráfico 7 vale a pena ressaltar, ainda, que o olhar crítico de licenciandos de Sociologia sobre a prova é importante para que futuramente, na condição de professores, esses profissionais possam nortear a disciplina pautando parte de seus ensinamentos em ferramentas que envolvam os conteúdos do exame e estimulem os alunos da educação básica a debaterem

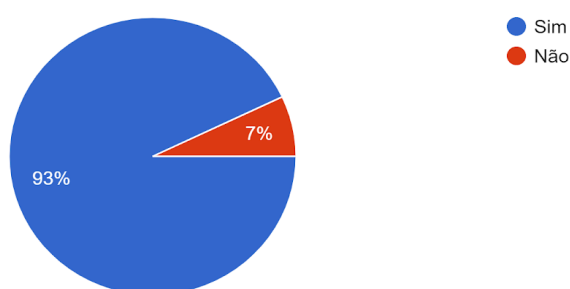
assuntos cobrados que, muitas vezes, envolvem problemas sociais recorrentes e uma linha clara de defesa dos direitos humanos.

Além do contato com a prova do ENEM foi perguntado se a maior presença da Sociologia no Enem fortaleceria ou não a disciplina no ensino médio.

Gráfico 8: A maior presença da Sociologia fortalece a disciplina no Ensino Médio?

Você acha que a maior presença da Sociologia no Enem ajuda a fortalecer a disciplina no Ensino Médio?


142 respostas



Fonte: Projeto “A Sociologia no ENEM e a visão dos licenciandos em Ciências Sociais da UERJ”.

O quantitativo encontra-se dentro da expectativa que tínhamos a respeito da visão dos licenciandos, tendo em vista a Sociologia encontrar-se em vias de afirmação no ensino médio, sendo obrigatória nos três anos desde 2008, por força da lei 11.684/08, e tendo peso expressivo na prova do ENEM desde 2009. Além da perspectiva de desenvolvimento do pensamento crítico e de formação para a cidadania que estão na base da disciplina, conforme sublinhado pelas Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006), a Sociologia também oferece conteúdos e ferramentas de análise de fenômenos sociais, políticos e culturais que são cobrados pelo ENEM.

No caso de resposta afirmativa, o questionário perguntava ao respondente como a disciplina se fortaleceria a partir dessa maior presença. Nossa intenção era observar a percepção dos licenciandos acerca de um fortalecimento natural da Sociologia junto ao currículo escolar na medida em que seus conteúdos tem sido mais demandados pelo ENEM. Junto da resposta “sim” obtivemos diversas respostas que reconhecem maior prestígio dado à Sociologia por toda a comunidade escolar, inclusive com menções às oportunidades de emprego em colégios privados. Contudo, diversas respostas também abordaram a sua função crítica, o que nos leva a reafirmar a Sociologia para além de uma disciplina utilitária voltada para a preparação de uma prova, remetendo-nos a Anthony Giddens (2001):



“A Sociologia é uma disciplina com grandes implicações práticas. Pode contribuir de várias formas para a crítica social e para a aplicação de reformas sociais. Para começar, uma melhor compreensão de um determinado conjunto de circunstâncias sociais oferece-nos muitas vezes a possibilidade de o controlar. Ao mesmo tempo, a Sociologia fornece os meios para melhorarmos a nossa sensibilidade cultural, criando condições para que as políticas se baseiem numa consciência de valores culturais diferentes. Em termos práticos, podemos investigar as consequências da adoção de determinadas linhas de orientação política. Por último, e talvez o mais importante, a Sociologia permite autoconhecimento, oferecendo aos grupos e aos indivíduos mais oportunidades para alterar as condições em que decorrem as suas próprias vidas” (GIDDENS, 2001, pp. 18-19).

Por outro lado, deixamos um campo aberto para as justificativas dos estudantes que respondessem “não” à questão. Nesse caso, houve predominância de respostas que traziam outras percepções críticas sobre o papel da Sociologia escolar. Chamou-nos atenção a reflexão de um dos licenciandos, o número 4 dentre os 11 que responderam essa alternativa, cuja manifestação encontra-se a seguir:

“Não acho que essa seja a melhor forma de fortalecer a disciplina, o problema não é em si a quantidade somente, mas a qualidade e a forma de se dar essa matéria juntamente com a importância social que ela tem, pra mim a forma de fortalecimento dela seria a contratação de profissionais cada vez mais qualificados e engajados, melhora nos salários desses profissionais juntamente com uma melhora na infraestrutura de trabalho deles e a inserção de forma gradual da disciplina nos ciclos mais básicos de ensino indo desde ensino fundamental com questões básicas da sociologia até graus mais complexos em seu estado de maturação máximo no ensino médio” (RESPONDENTE 4).

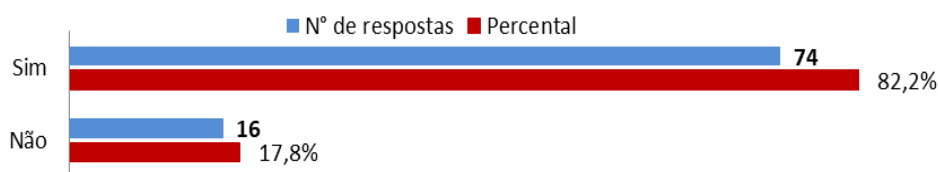
Essa resposta é relevante, pois dá voz a problemas enfrentados pela disciplina em seu cotidiano e por seus docentes rumo a sua consolidação na educação básica, particularmente no contexto de sucessivos ataques.

O CURSO DE LICENCIATURA E A IMPORTÂNCIA DO ENEM

Durante a licenciatura em Ciências Sociais na UERJ, os estudantes realizam 8 disciplinas de estágio supervisionado, as quais envolvem o aprendizado prático em unidades escolares. Quatro desses estágios devem ser cumpridos, obrigatoriamente, no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) nas aulas de Sociologia das três séries do ensino médio.

O gráfico abaixo demonstra que a maioria dos licenciandos que realizaram estágio supervisionado percebeu durante as aulas de Sociologia alguma menção à contribuição da disciplina para o ENEM, representando 82,2%. Dos 142 participantes da pesquisa, 90 realizam ou já realizaram estágios, com mais ou menos períodos cumpridos, dos quais 74 apontaram essa alternativa.

Gráfico 9: Percebeu nos estágios supervisionados menção sobre a contribuição da Sociologia para o ENEM?

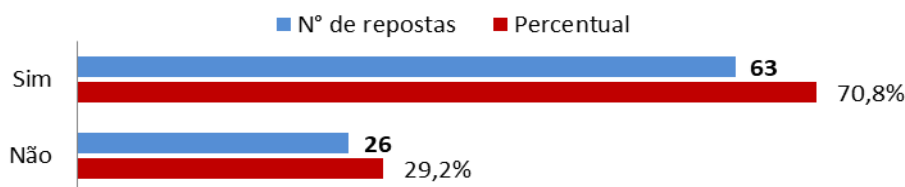


Fonte: Projeto “A Sociologia no ENEM e a visão dos licenciandos em Ciências Sociais da UERJ”.

A Sociologia, quando ministrada por um profissional formado na área⁶, é capaz de articular os conteúdos do ENEM ao pensamento crítico sobre problemáticas resultantes do racismo, sexismo, desigualdade social, entre outros temas, o que além de contribuir para a realização da prova, concorre também para a formação de um cidadão apto a repelir práticas sociais nocivas e discriminatórias. Como salientado por Fraga e Matioli (2015, p. 112): “*A questão da preparação para o ingresso no ensino superior complexifica o debate sobre o papel da disciplina de Sociologia no ensino médio: entre formação para a cidadania, o ensino do conteúdo em si e a preparação para o ingresso no nível superior*”.

Posteriormente, investigamos a observação dos licenciandos à menção sobre a importância dos direitos humanos na prova do ENEM durante os estágios, haja vista os direitos humanos estarem na base da educação brasileira da qual o exame consiste numa das provas de larga escala mais expressivas. O resultado apontou que mais de 2/3 perceberam tal referência, mais especificamente 70,8%. Como se trata de um tema fundamental, no entanto, esperávamos um índice ainda maior, o que aponta para a necessidade de os direitos humanos no ENEM aparecerem com mais frequência no horizonte dos docentes de Sociologia no ensino médio.

Gráfico 10: Percebeu nos estágios supervisionados menção sobre a importância dos direitos humanos para o ENEM?



Fonte: Projeto “A Sociologia no ENEM e a visão dos licenciandos em Ciências Sociais da UERJ”.

⁶ Essa garantia ocorre no caso da Sociologia no CAP-UERJ, instituição que conta atualmente com cinco professores que são tanto licenciandos quanto doutores na área de Ciências Sociais.

Ao examinar a parte aberta dessa questão, vemos que os licenciandos citam menções de professores a laboratórios de direitos humanos, relatam docentes destacando a importância dos direitos humanos como pré-requisito para a construção de uma redação livre de penalização⁷, além de percebê-los em temas como cidadania, democracia e nas lutas de movimentos sociais como o feminismo. Igualmente, perceberem os direitos humanos durante os estágios em citações de estudantes sobre a maneira como são abordados por policiais, ou na forma como são discriminados por suas opções sexuais, de modo que os assuntos são abordados levando-os a conhecerem seus direitos.

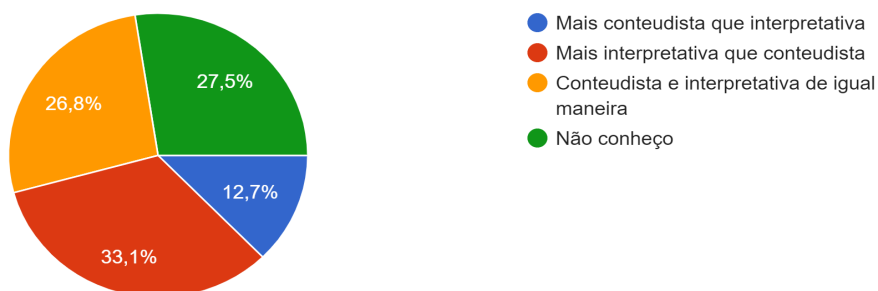
PERCEPÇÃO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE A SOCIOLOGIA E O ENEM

A primeira obviedade sobre a presença da Sociologia no ENEM se dá na prova de Ciências Humanas, pelas razões já discutidas acima. Contudo, surge inevitavelmente a dúvida se estamos falando de questões conteudistas e/ou interpretativas, indagações sobre as quais inquirimos os estudantes. Como veremos, o desconhecimento de um número considerável de licenciandos com aspectos mais aprofundados da prova do ENEM, já sinalizado no gráfico 7, se repete no gráfico abaixo, com 27,5% dos respondentes não sabendo opinar sobre a questão.

Gráfico 11: Como a Sociologia aparece na prova de Ciências Humanas?

Caso conheça a prova de Ciências Humanas, como você observa que a Sociologia tem aparecido?

142 respostas



Fonte: Projeto “A Sociologia no ENEM e a visão dos licenciandos em Ciências Sociais da UERJ”.

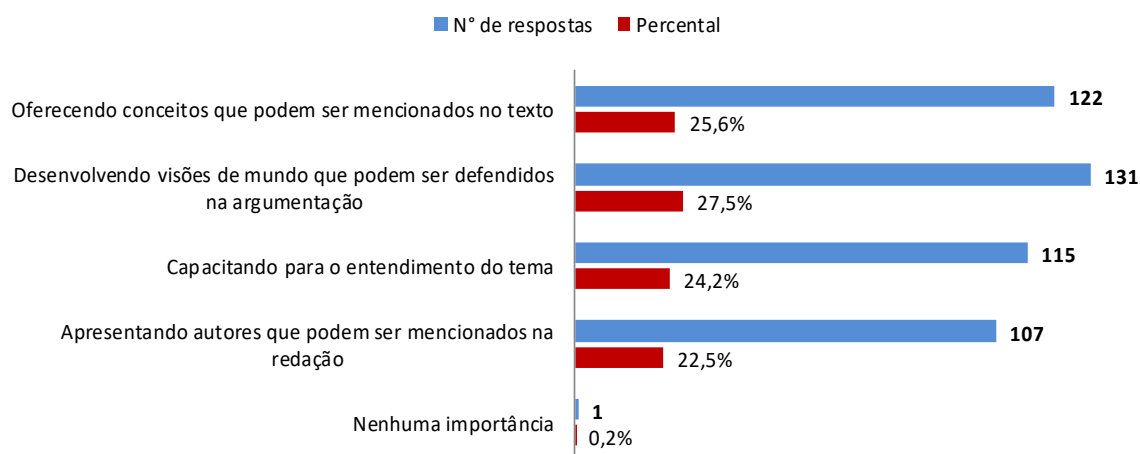
A resposta mais predominante sinaliza a visão segundo a qual as questões de Sociologia na prova de Ciências Humanas são mais interpretativas que conteudistas, o que efetivamente corresponde às conclusões que obtivemos a partir das investigações realizadas

⁷ Vale a pena lembrar que até 2016 tirava nota zero o candidato que violasse os direitos humanos durante a dissertação. Contudo, o movimento conservador Escola sem Partido questionou na justiça esse entendimento do MEC, tendo sua reivindicação acolhida pelo TRF1 e corroborada pelo STF às vésperas do ENEM de 2017. Na atualidade, a violação aos direitos humanos zera apenas um dos itens de avaliação da redação, a parte que exige uma intervenção do candidato na realidade social, equivalente a 20% de toda a nota atribuída à prova.

na outra etapa da pesquisa. Contudo, o conhecimento de autores sociológicos e o domínio de repertórios da disciplina são imprescindíveis para a resolução de muitas questões.

Passando para a percepção sobre a contribuição da Sociologia na Redação, tivemos as seguintes respostas:

Gráfico 12: Como a Sociologia pode contribuir para a Redação do ENEM?



Fonte: Projeto “A Sociologia no ENEM e a visão dos licenciandos em Ciências Sociais da UERJ”.

Observando pequena diferença entre as opções sugeridas nesta questão fechada, em que o licenciando podia sinalizar mais de uma alternativa, a mais preponderante foi a que vê na Sociologia escolar a capacidade de desenvolver no estudante visões de mundo que podem ser defendidos na argumentação (27,5%). Essa percepção é verdadeira, principalmente porque o último parágrafo da Redação exige do candidato uma intervenção ao problema solicitado no tema, algo que a Sociologia trabalha recorrentemente em suas abordagens.

Em segundo lugar, aparece a alternativa que atribui à Sociologia uma perspectiva de contribuição a partir de conceitos que podem ser mencionados no texto (25,6%), seguindo o que já foi defendido por Ferreira; Souza; Filho e Matos (2020, p. 510), para quem “*a disciplina pode figurar como importante fonte de conceitos para o desenvolvimento da redação no interior dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo, visto que orienta tanto na problematização do tema sugerido quanto na proposta de intervenção para a solução do problema em questão.*”

A terceira alternativa mais assinalada, referente à capacitação para o entendimento do tema (24,2%), tem a ver com o fato de grande parte das temáticas da redação ser de foco social, envolvendo direta ou indiretamente assuntos do currículo da Sociologia escolar. A

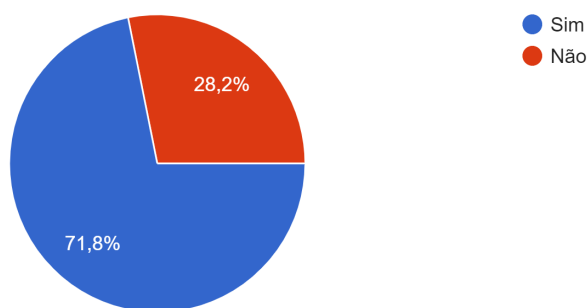
quarta, por fim, que tange à contribuição de autores sociológicos para a composição da redação (22,5%), se aproxima da perspectiva do uso de conceitos, já que são recursos que enriquecem o texto consistindo em argumentos de autoridade.

No momento em que foi perguntado aos licenciandos onde possivelmente a Sociologia poderia aparecer além das Ciências Humanas e da Redação, os resultados foram animadores. Vejamos:

Gráfico 13: Conhecimento de Sociologia e outras provas do ENEM

Você acha que o conhecimento de Sociologia do Ensino Médio pode aparecer em alguma outra prova que não Ciências Humanas e Redação?

142 respostas



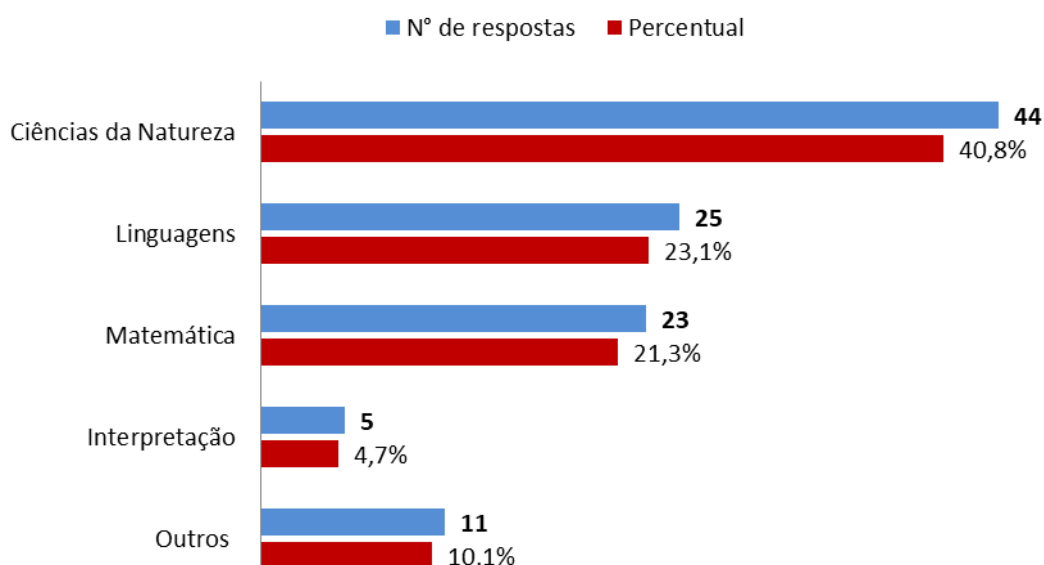
Fonte: Projeto “A Sociologia no ENEM e a visão dos licenciandos em Ciências Sociais da UERJ”.

Na medida em que 71,8% dos estudantes concordam que a disciplina pode estar em outras áreas da prova do ENEM dá-se destaque ainda maior à Sociologia no ensino médio. Esse resultado advém do imaginário de uma interdisciplinaridade existente entre a Sociologia e outras disciplinas, que efetivamente corresponde ao que observamos nas diferentes provas do Exame. Seguindo esse panorama, Fraga e Matioli apontam que:

“No caso do ENEM, a Sociologia marca presença de quatro formas distintas e simultâneas: 1º) indiretamente, na interface com a redação; 2º) como pano de fundo, contextualizando questões das outras disciplinas de Ciências Humanas; 3º) de maneira interdisciplinar, quando a resolução de uma questão depende da interseção entre a Sociologia e, pelo menos, mais uma disciplina; 4º) em questões que apresentam um texto de cunho sociológico a ser interpretado, isto é, não há cobrança sobre o aluno do que chamamos de conhecimento prévio da matéria para sua resolução” (FRAGA; MATIOLLI, 2015, p. 105).

Abaixo o gráfico referente a esta percepção dos licenciandos:

Gráfico 14: A Sociologia em outras provas do ENEM

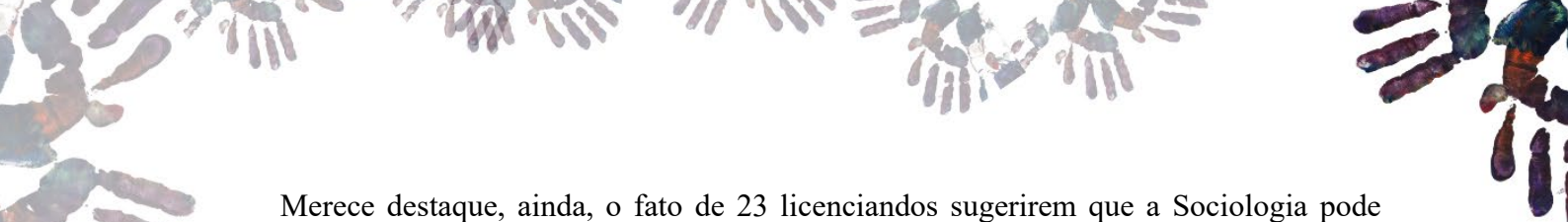


Fonte: Projeto “A Sociologia no ENEM e a visão dos licenciandos em Ciências Sociais da UERJ”.

Observando o gráfico 14, a maioria dos respondentes dessa questão (44), cujas alternativas foram por nós sistematizadas a partir de respostas abertas, sinalizou que a Sociologia pode aparecer na prova de Ciências da Natureza. Encaixam-se nessa categoria menções à Sociologia na Biologia por meio da abordagem do comportamento dos seres vivos em grupo ou sozinhos, de gênero, raça, evolução, sustentabilidade, e controle de acidentes no meio ambiente. A razão provavelmente se deve às disciplinas de Antropologia Biológica presentes no currículo da graduação de Ciências Sociais, assim como a relação entre Antropologia e Biologia no tocante a temas como gênero e raça e a superação do determinismo biológico.

Em segundo lugar, 25 licenciandos responderam que a Sociologia pode aparecer na prova de Linguagens. De fato, temáticas sociológicas aparecem frequentemente nessa seção do ENEM. Por ser uma disciplina reflexiva, a Sociologia também se vale de ferramentas capazes de aguçar o senso interpretativo do estudante, tendo uma percepção mais assertiva do conteúdo apresentado e, portanto, contribuindo para a resolução de questões dessa prova.

Algumas justificativas para a aparição da Sociologia na prova de Linguagens, segundo os respondentes, foram: citações de textos escritos por sociólogos no enunciado das questões, análise da dinâmica social em que viveram/vivem determinados autores da literatura brasileira, e abordagem de regiões do Brasil com seus costumes e dialetos enquanto elementos culturais.



Merece destaque, ainda, o fato de 23 licenciandos sugerirem que a Sociologia pode aparecer na prova de Matemática, o que rompe com o estereótipo segundo o qual Humanas e Exatas estariam em polos opostos. As justificativas foram direcionadas principalmente para a aparição de gráficos ou similares, onde o tema analisado faz parte da Sociologia.

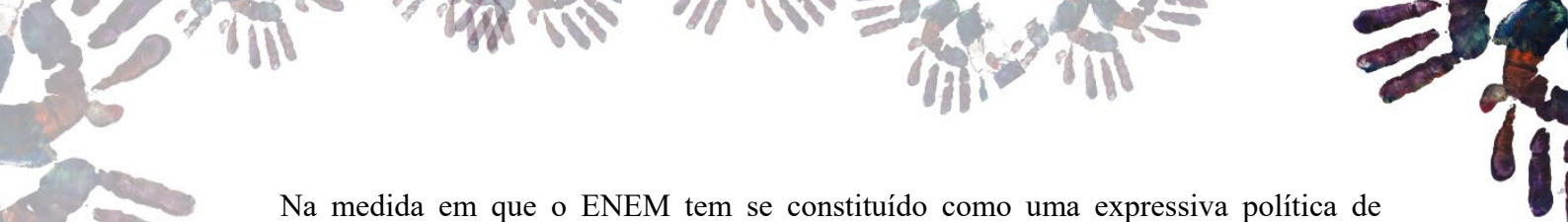
CONCLUSÃO

A pesquisa retratada neste trabalho refere-se à percepção dos licenciandos em Ciências Sociais da UERJ a respeito da presença e da importância da Sociologia no ENEM. Junto das questões referentes a essa visão, obtivemos o perfil dos atuais licenciandos do curso através de uma amostra de 142 estudantes distribuídos por todos os períodos, mas com predominância nos últimos períodos. O resultado apontou para características que reforçam a diversidade étnico-racial em consonância com a marca plural e democrática que a UERJ consolidou com sua política de cotas.

Aspecto importante que procuramos identificar na pesquisa é a percepção dos estudantes sobre as contribuições da Sociologia escolar para o ENEM. Percebemos que os licenciandos não acompanham em grande proporção o exame anual, embora vejam que a maior presença da Sociologia seja boa para a disciplina e os profissionais da área, inclusive abrindo campo de trabalho e ajudando a consolidar o seu espaço no currículo do ensino médio. Percebeu-se que o licenciando da UERJ também dá grande destaque ao papel crítico da Sociologia escolar, o que é focado durante a formação universitária e respaldado pelos principais documentos educacionais da área, a exemplo das OCNs.

No que se refere à presença da Sociologia no ENEM, a percepção dos licenciandos vai ao encontro do que efetivamente percebemos na primeira etapa desta pesquisa, quando examinamos quantitativa e qualitativamente essa incidência, e observamos que a disciplina está fortemente presente na prova de Ciências Humanas, auxilia em grande medida as argumentações das redações, mas também aparece indiretamente em outras provas. A formação durante a licenciatura, assim como os estágios supervisionados, ajuda a desenvolver essa visão ampla da Sociologia no ENEM por parte dos futuros professores.

Outro ponto fundamental consiste na percepção sobre os direitos humanos. A educação em direitos humanos é, na atualidade, um dos mais importantes instrumentos dentro das formas de combate às violações de direitos, sendo notória para uma sociedade que se pretende civilizada e que visa expandir esses valores objetivando a superação do ódio e das segregações/discriminações/desigualdades marcantes da sociedade brasileira.



Na medida em que o ENEM tem se constituído como uma expressiva política de valorização desses direitos, encontramos nítida relação entre o exame e o currículo de Sociologia praticado no ensino médio das escolas brasileiras. Observamos na pesquisa que os direitos humanos são percebidos nas aulas de Sociologia no ensino médio, inclusive na sua relação com o ENEM, o que mostra a importância dos estágios supervisionados no processo de formação docente.

Em tempos de ameaça à Sociologia na educação básica é preciso buscar mecanismos que reforcem a importância dessa disciplina, haja vista sua presença direta e indiretamente em diversas provas do ENEM. Mais do que isso, sabemos que se trata de uma disciplina que ajuda na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e fraterna, valores tão necessários em qualquer contexto e que ganham maior relevo nos tempos atuais.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. Vol. 3 (Parte de Sociologia). Ciências humanas e suas tecnologias/ Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BODART, Cristiano das Neves; SILVA, Roniel Sampaio. Quem leciona Sociologia após 10 anos de presença no Ensino Médio brasileiro?. In: BODART, Cristiano das Neves; LIMA, Wenderson Luan dos Santos (Orgs.). **O ensino de Sociologia no Brasil**. 1.ed. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019, v. 1, p. 35-62.

BODART, Cristiano das Neves; SILVA, Roniel Sampaio. Um raio-x do professor de sociologia brasileiro: condições e percepções. Estudos de Sociologia, **Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE**. vol. 2, pp. 197-233, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235745/28585>>. Acesso em: 30 jun. 2020.

FERREIRA, Wallace; SOUZA, Guilherme Nogueira; FILHO, Alberto Alvardia; MATOS, Wesley Hans Carvalho. As redações do ENEM, a contribuição da Sociologia e os direitos humanos como linha transversal. In: CASTRO, Paula Almeida de. (Org.) **Avaliação: Processos e Políticas**, vol. 2, Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/65283>>. Acesso em: 30 jun. 2020.

FRAGA, Alexandre Barbosa; Matioli, Thiago Oliveira. Os impactos da presença da sociologia nos sistemas de ingresso ao ensino superior: o que dizem os professores. In. **Em Tese**, vol. 12, n. 2, ago./dez., UFSC, Florianópolis, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/download/1806-5023.2015v12n2p103/30824>>. Acesso em: 29 jun. 2020.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 6.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

NEVES, Cynthia Agra de Brito. **Direitos Humanos e Educação: A polêmica em torno da prova de Redação do ENEM 2015 e 2017**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, vol. 57, n. 2, pp. 731-755, mai./ago. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/tla/v57n2/0103-1813-tla-57-02-0731.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2020.



CAPÍTULO 7

ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL: A IMPORTÂNCIA DE BONS HÁBITOS ALIMENTARES NO CONTEXTO ESCOLAR

Bruno Pinho de Lucena, Graduado em Ciências Biológicas, UFCG
Maria Auxiliadora da Silva Ramalho, Graduanda em Ciências Biológicas, UFCG
Thayná Kelly Formiga de Medeiros, Graduanda em Ciências Biológicas, UFCG
Alex Bruno da Silva Farias, Mestrando em Ciências Ambientais, UFAPE
Maria Andréa Amorim Ferreira, Professora na Escola Cidadã Integral e Técnica Dr. Dionísio da Costa

RESUMO

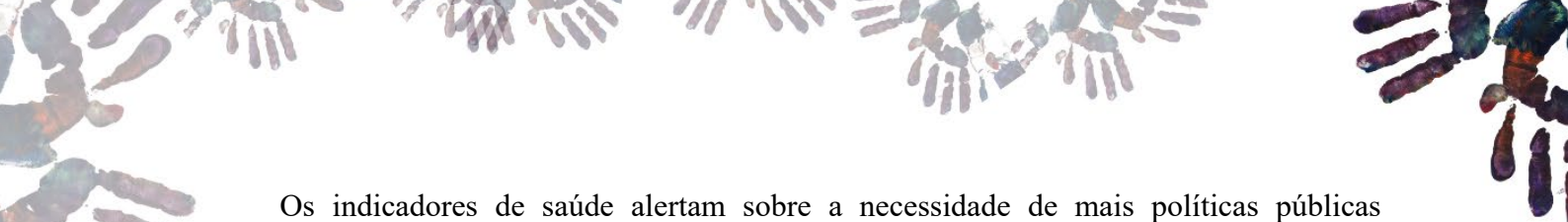
O estudo visou promover os bons hábitos alimentares na escola. Participaram do estudo, 148 alunos de ensino médio do município de Patos, PB. Foram ministrados conteúdos teóricos e práticos sobre pirâmide alimentar, nutrientes, IMC, etc. Observou-se que os alunos se mantiveram motivados e criativos ao desenvolver oficinas e estandes. Desse modo, ações de reeducação alimentar são importantes e devem ser trabalhadas com frequência na escola.

INTRODUÇÃO

Uma alimentação saudável é considerada um fator essencial à vida, pois permite ao indivíduo alcançar e manter um peso saudável, bem como garantir proteção contra doenças crônicas e mortalidade prematura (DUDLEY et al., 2015). A alimentação atua como um agente decisivo na saúde, sendo de grande importância para a definição das condições de vida humana (LOUREIRO, 2004).

Conforme Grosso et al. (2016), os alimentos mais saudáveis são aqueles de origem vegetal, pois fornecem fibras alimentares e diversos tipos de vitaminas e compostos fenólicos. Alimentos como azeite, nozes e peixes também são relevantes na alimentação, visto que fornecem ácidos graxos mono e poli-insaturados utilizados para uma nutrição equilibrada.

De acordo com Loureiro (2004), para os seres humanos, a alimentação é mais que uma simples aquisição de nutrientes, constituindo também, um traço na identidade do indivíduo, além de refletir pressões sociais, pois apresenta significados próprios que podem variar de pessoa para pessoa ou até entre grupos. Desta forma, as constantes mudanças na vida dos adolescentes podem influenciar diretamente em seus comportamentos alimentares e na saúde durante a vida adulta.



Os indicadores de saúde alertam sobre a necessidade de mais políticas públicas voltadas aos adolescente para prevenir fatores de risco à saúde (SENNA; DESSEN, 2015), nesse contexto, a educação alimentar e nutricional tem se tornado, cada vez mais, essencial na promoção da saúde e no desenvolvimento sustentável (SANTOS, 2012).

Trabalhar os bons hábitos na vida dos jovens e adolescentes, é fundamental no desenvolvimento da capacidade de tomar decisões e avaliar as possíveis consequências de seus comportamentos e atitudes que a longo prazo possam ser prejudiciais, visto que estas estão diretamente relacionadas à prevenção de doenças.

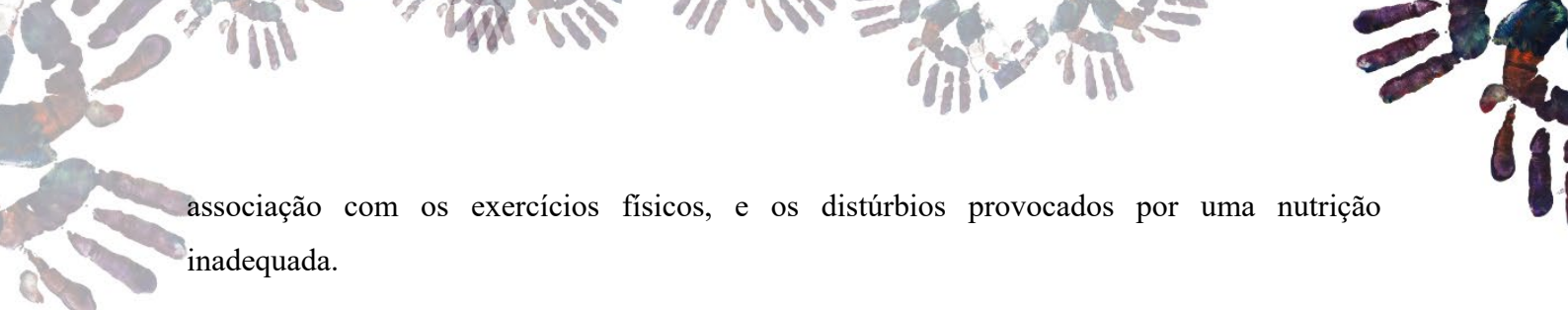
Quando oferecida por meio de uma interação positiva por um adulto, a refeição tem sua aceitação facilitada pelos jovens (SILVA et al., 2016), estando os professores e demais funcionários da escola entre os principais agentes que possibilitam esta aceitação. Desta forma, um dos espaços que mais tem sido visado para a realização de políticas públicas focadas na promoção da alimentação saudável e nutrição é a escola, pois esta é reconhecida como local de prioridade para a formação de hábitos e escolhas (SANTOS, 2012).

“A mudança no perfil nutricional da população, a prevalência de sobrepeso e obesidade em crianças e jovens, causados pelo aumento da ingestão de gorduras e a redução da atividade física, provocou o desenvolvimento de uma série de programas de educação nutricional e reforçou o potencial do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) como espaço para esse processo” (FERNANDES et al., 2014, p. 40).

O PNAE vem sofrendo diversas alterações que permitem incorporar a promoção da alimentação saudável dentro do ambiente escolar como uma de suas principais metas, porém, mesmo com as mudanças, ainda existem poucas iniciativas que visem a implantação ou avaliação desse propósito (SANTOS, 2012; CAMOZZI et al., 2015).

Esse fato leva a suposição de que a simples instituição de políticas não é suficiente para a promoção de mudanças, sendo necessária a sensibilização da comunidade em relação à promoção de uma alimentação saudável (CAMOZZI et al., 2015). Dessa forma, tendo em vista a ausência de campanhas sobre alimentação e de observações dos hábitos alimentares dos alunos da Escola Cidadã Integral e Técnica (ECIT) Doutor Dionísio da Costa, surgiu a iniciativa de se trabalhar a alimentação saudável.

Este estudo objetivou reconhecer os benefícios proporcionados pela alimentação saudável, por meio de reflexões sobre hábitos alimentares, escolhas conscientes de alimentos nutritivos e de boa qualidade, bem como a importância da higiene dos alimentos, sua



associação com os exercícios físicos, e os distúrbios provocados por uma nutrição inadequada.

DESENVOLVIMENTO

O projeto foi realizado ao decorrer do ano letivo de 2019, em uma escola da rede pública de ensino localizada na cidade de Patos, Sertão da Paraíba, a ECIT Doutor Dionísio da Costa. Havia um total de 148 alunos do ensino médio técnico integrado à educação profissionalizante durante o período de realização da pesquisa.

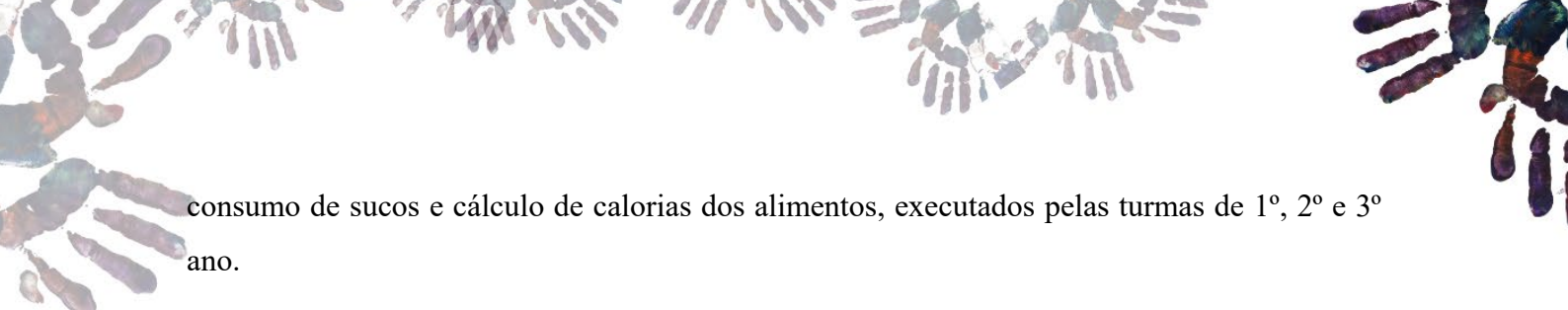
No primeiro bimestre, ocorreram exposições de conteúdos teóricos e práticos envolvendo temáticas sobre nutrientes (carboidratos, proteínas, lipídios, vitaminas e sais minerais), Pirâmide Alimentar, Índice de Massa Corporal (IMC), conservação e reaproveitamento de alimentos.

Durante a acolhida diária dos alunos pelos professores, no início de cada dia de aula, ocorreram atividades que visavam aumentar o interesse dos alunos por uma alimentação saudável, apresentando-os a importância da água e sucos para o bem-estar humano, bem como o valor nutricional das frutas e legumes, incentivando o consumo destes alimentos.

Foram realizadas, em parceria com *Personal Trainers*, aulas de alongamento e aeróbica e sobre a importância da associação dos exercícios físicos com a alimentação como forma de estimular nos alunos hábitos mais saudáveis, visto que a adoção de atividades físicas tem relevante contribuição na prevenção e reversão de certas limitações (FERREIRA et al., 2017).

No decorrer do segundo bimestre, foram realizadas palestras com nutricionistas com abordagem sobre alimentação saudável e o PNAE. Com o auxílio de uma agente da Vigilância Sanitária, foi discutida a importância do trabalho de fiscalização dos alimentos. Além disso, foram realizadas quatro oficinas: “Desmistificando sabores”, “Segurança Alimentar”, “Preparação de Sucos Detox” e “Doenças do Comportamento Alimentar”.

Após a capacitação dos alunos durante o primeiro semestre por meio de palestras e oficinas, a culminância do projeto se deu durante o terceiro bimestre de 2019, com a apresentação para a comunidade e outras escolas do bairro, com a realização de estandes sobre Conservação de Alimentos, cálculo do IMC, Pirâmide Alimentar e a importância do consumo de todos os grupos alimentares na quantidade adequada, leitura de rótulos dos alimentos,



consumo de sucos e cálculo de calorias dos alimentos, executados pelas turmas de 1º, 2º e 3º ano.

CONCLUSÃO

De modo geral, foi observada grande aceitação do projeto pelos alunos, que se mostraram bastante participativos, respondendo de maneira positiva aos conhecimentos apresentados durante as palestras e oficinas, além de expressarem bastante criatividade na elaboração e desenvolvimento dos estandes. Verifica-se também que ao promover uma alimentação saudável o projeto favorece à comunidade do bairro.

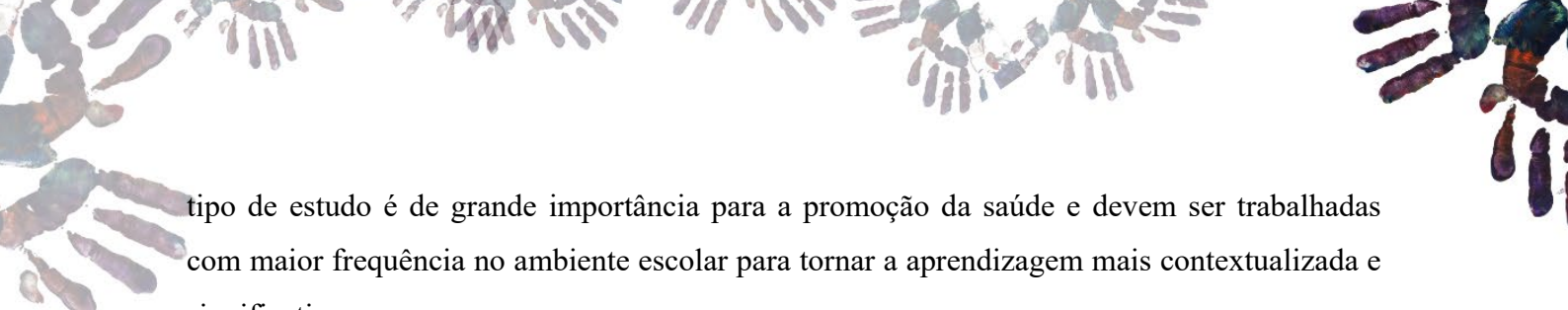
Estudos demonstram que a introdução de técnicas para o aumento da participação dos sujeitos em projetos que envolvem saúde e alimentação tem se tornado frequente, no entanto, a cooperação destes acaba, muitas vezes, se tornando restrita ao esclarecimento de dúvidas (SANTOS, 2012). Dessa forma, é importante que as atividades de promoção da saúde e alimentação saudável estejam abertas a participação ativa de seu público alvo, pois estes serão importantes disseminadores do conhecimento adquirido.

Os estudantes mantiveram-se participativos durante a vivência escolar, participando de maneira positiva aos assuntos apresentados durante as palestras e minicursos. Além disso, verificou-se que ao promover uma alimentação saudável, o estudo favoreceu informações relevantes para toda a comunidade.

“A educação alimentar e nutricional é uma tarefa complexa, na qual teorias do campo das Ciências Humanas devem ser incluídas” (CAMOZZI et al. 2015). Portanto, uma das preocupações do projeto realizado na escola Dr. Dionísio da Costa, foi trazer profissionais qualificados para que além de oferecer conteúdo relevante, apresentassem este conteúdo de forma acessível e de fácil compreensão para os alunos.

O projeto contribuiu para a construção do ensino-aprendizagem, tendo em vista que as atividades realizadas foram planejadas de forma interdisciplinar e de modo que os alunos tivessem uma experiência de aprendizado não tradicional, que estimulou a participação, interação e curiosidade.

Ações de reeducação alimentar e incentivo à prática de exercícios físicos realizadas nas escolas permitem a construção de hábitos saudáveis aos alunos e, se realizadas de maneira mais efetiva, esses alunos podem tornar-se multiplicadores de conhecimento, transmitindo-o para seus familiares e outras pessoas com quem tem convívio. Desta forma a realização deste



tipo de estudo é de grande importância para a promoção da saúde e devem ser trabalhadas com maior frequência no ambiente escolar para tornar a aprendizagem mais contextualizada e significativa.

BIBLIOGRAFIA

CAMOZZI, A. B. Q. et al. Promoção da Alimentação Saudável na Escola: realidade ou utopia?. **Cadernos Saúde Coletiva**, v. 23, n. 1, p. 32-37. 2015.

DUDLEY, D. A.; COTTON, W. G.; PERALTA, L. R. Teaching approaches and strategies that promote healthy eating in primary school children: a systematic review and meta-analysis. **International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity**, v. 12, n. 1, p. 28. 2015.

FERNANDES, A. G. S; FONSECA, A. B. C.; SILVA, A. A. Alimentação escolar como espaço para educação em saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 19, p. 39-48. 2014.

FERREIRA, N.; SILVA, M. N.; GENESTRA, M. Promoção da saúde com ênfase na atividade física e alimentação saudável. **Cadernos UniFOA**, v. 4, n. 1, p. 91-96. 2017.

GROSSO, G. et al. The Mediterranean healthy eating, ageing, and lifestyle (MEAL) study: rationale and study design. **International journal of food sciences and nutrition**, v. 68, n. 5, p. 577-586. 2017.

LOUREIRO, I. A importância da educação alimentar: o papel das escolas promotoras de saúde. **Revista Portuguesa de Saúde Pública**, v. 22, n. 2, p. 43-55. 2004.

PERALTA, L. R.; DUDLEY, D. A.; COTTON, W. G. Teaching healthy eating to elementary school students: a scoping review of nutrition education resources. **Journal of School Health**, v. 86, n. 5, p. 334-345. 2016.

SANTOS, K. M. et al. Alimentação de Crianças em Ambiente Escolar - Uma Visão Interdisciplinar. DESAFIOS - **Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins**, v. 6, n. 2, p. 85-91. 2019

SANTOS, L. A. S. O fazer educação alimentar e nutricional: algumas contribuições para reflexão. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, p. 455-462. 2012.

SENNA, S. R. C. M., DESSEN, M. A. Reflexões sobre a saúde do adolescente brasileiro. **Psicologia, Saúde & Doenças**, v. 16, n. 2, p. 217-229. 2015.

SILVA, S. U. et al. As ações de educação alimentar e nutricional e o nutricionista no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23, p. 2671-2681. 2018.

SILVA, R. H. M.; NEVES, F. S.; NETTO, M. P. Saúde do pré-escolar: uma experiência de educação alimentar e nutricional como método de intervenção. **Revista de APS**, v. 19, n. 2. 2016.



CAPÍTULO 8

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS NO CURSO DE PEDAGOGIA

Luana da Silva pinheiro, Pedagoga, UNINOVE

Giselyda Leite da Silva, Pedagoga UNINOVE

Margarete Bertolo Boccia, Doutora em Educação, PMSB Campo-SE

RESUMO

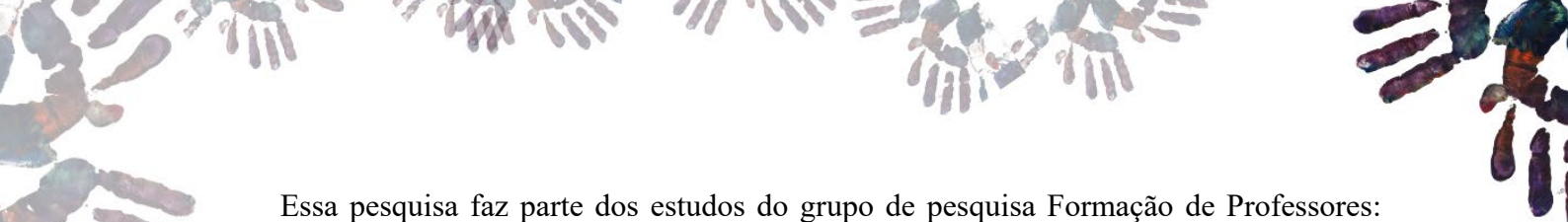
O presente texto visa identificar o grau de concordância dos alunos do curso de Pedagogia, de uma Instituição de Ensino Superior, da capital de São Paulo, sobre afirmações relacionadas à Metodologia Ativa – Aprendizagem Baseada em Problemas e Problematização. Para que fosse possível chegarmos a essa verificação, foi realizado um estudo de identificação das características existentes da Metodologia Ativa – Aprendizagem Baseada em Problemas e Problematização, de modo a listar suas características e transformá-las em afirmações que passaram a compor um instrumento de pesquisa de opinião mais amplo com 69 afirmações e destas, sete (07) afirmações eram específicas da referida metodologia. A análise para a construção de presente texto estará pautada no recorte apresentado acima. A pesquisa total foi enviada aos alunos em formulário google-form's e que será ampliado posteriormente. O instrumento foi enviado a quatro turmas do período noturno, num total 280 alunos e dessas turmas, cerca de 26,78%, ou seja, 75 alunos aceitaram participar, respondendo assim à pesquisa. Os dados mostraram que os alunos, em sua maioria concordam com as afirmações, indicando assim aproximação e identificação em essa Metodologia Ativa. Analisou-se também que os autores que respaldam os estudos atuais em relação a essa temática, são autores considerados clássicos da educação, mas que receberam novas análises, roupagens e perspectivas, atualizando suas possibilidades de relação com os alunos mais contemporâneos.

Palavras-chave: ABP, problematização, metodologia ativa, formação de professores

INTRODUÇÃO

Com a intenção de romper com as estruturas engessadas do modelo de ensino tradicional, em que o professor transmite conteúdo para que os alunos memorizem, algumas metodologias de ensino foram retomadas e voltaram a serem estudadas na educação e estão sendo estimuladas como alternativas nas práticas pedagógicas.

O estudo sobre Metodologias Ativas ressalta a importância das mudanças no processo de ensino-aprendizagem e da relação entre aluno e professor, o aluno se torna protagonista na construção do seu conhecimento e o educador passa a ser o orientador. A aprendizagem baseada em problemas (ABP) e a educação problematizadora surgem nesse cenário de mudanças como método de aprendizagem inovador, o texto a seguir consiste em apresentar essa metodologia ativa e o resultado da pesquisa até o presente momento.



Essa pesquisa faz parte dos estudos do grupo de pesquisa Formação de Professores: Contextos, Epistemologias e Metodologias. O trabalho está relacionado ao projeto Metodologias Ativas no curso de Pedagogia, que visa estudar as metodologias ativas e sua relação com os Estilos de aprendizagem.

De acordo com Freire (1997) “Não há docência sem discência”, por muito tempo, o ensino esteve centralizado na autoridade do professor sobre o estudante, sem se preocupar em como os alunos aprendem ou porquê desse aprendizado, as Metodologias Ativas representam mudanças nesse sistema e a ruptura com o modelo tradicional, pois são estratégias de educação focadas na atuação dos alunos na construção do processo de aprendizagem e o professor apropria-se da posição de facilitador e orientador.

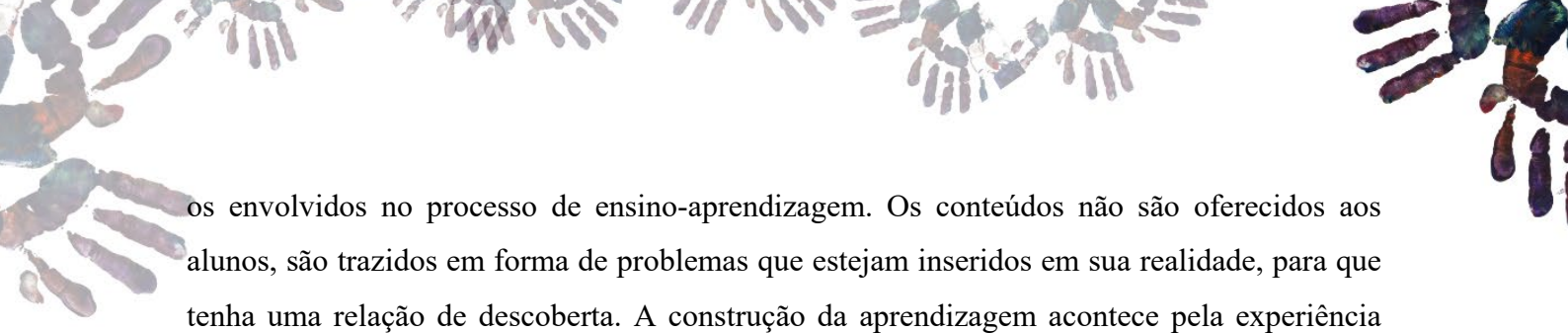
Assim, aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando – sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor. Em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento (BARBOSA; MOURA, 2013, 8).

O recorte específico para o presente trabalho foi estudar as Metodologia Ativas: Aprendizagem Baseada em Problemas e Problematização, que tem por pilar operarem problemas como ponto de partida na construção do conhecimento, para que os alunos sejam desafiados através de questionamentos e investigações, e assim descobrirem as respostas dos problemas apresentados.

Problematização e a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) apresentam caminhos diferentes, mas as duas propostas trabalham com problemas para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Ambas propostas vão de encontro (contra) à transmissão de informações e o aluno como sujeito passivo. Tem base nos conceitos de Paulo Freire (2011), pois destacam a necessidade de uma educação como prática de liberdade. Para o autor, educação não pode ser um depósito de conteúdos para seres vazios, mas de problematização dos sujeitos e suas relações com o mundo.

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada” (FREIRE, 2011, 45).

Na educação problematizadora, educando e educador aprendem juntos por meio do diálogo. A maior contribuição dessa metodologia é a transformação do pensamento de todos



os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Os conteúdos não são oferecidos aos alunos, são trazidos em forma de problemas que estejam inseridos em sua realidade, para que tenha uma relação de descoberta. A construção da aprendizagem acontece pela experiência significativa, visto que são situações reais e precisam observar sua realidade.

Essa metodologia desperta nos alunos a necessidade de fazer escolhas e criar soluções, tem uma visão construtivista do conhecimento baseada na teoria piagetiana de estímulo cognitivo, provoca o raciocínio dos alunos, gera desequilíbrios cognitivos, conflitos com o problema que eles precisam solucionar, para que tenham uma relação ativa com o conhecimento e aprendizagem seja significativa.

De acordo com Piaget para o desenvolvimento cognitivo precisa ter uma relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Segundo Pádua (2009),

Piaget “nas conclusões gerais de *Les formes élémentaires de la dialectique* (1980) ele afirma que:

A relação cognitiva sujeito/objeto é uma relação dialética porque se trata de processos de assimilação (por meio de esquemas de ação, conceitualizações ou teorizações, segundo os níveis) que procedem por aproximações sucessivas e através dos quais o objeto apresenta novos aspectos, características, propriedades, etc. que um sujeito também em modificação vai reconhecendo. Tal relação dialética é um produto da interação, através da ação, dos processos antagônicos (mas indissociáveis) de assimilação e acomodação (p.24).

Em outros termos, a criança aprende por intermédio da ação. Pela assimilação ela interage com a informação que resulta na acomodação.

A Aprendizagem Baseada em Problemas tem origem nas ideias do psicólogo Jerome Bruner (1965) e do filósofo John Dewey (1938), os dois defendiam uma aprendizagem significativa por meio da experiência.

Com clara influência piagetiana, Bruner é conhecido por termos como currículo em espiral e aprendizagem por descoberta, frisa a importância da descoberta na construção do conhecimento e da conexão entre conhecimento e ação.

Dewey foi um dos principais representantes do movimento progressista na educação, denominado de Escola Nova, que desenvolveu práticas de ensino com foco nos alunos como personagem principal de sua aprendizagem. Ele propõe que a aprendizagem seja motivada por problemas ou situações que gerem dúvidas, desequilíbrios ou perturbações intelectuais. O método problematizador, motiva a prática e leva os alunos a fazerem escolhas e solucionar os

problemas de forma criativa, instiga a aprendizagem significativa passando por diferentes processos mentais (capacidade de levantar hipóteses, comparar, analisar, interpretar, avaliar).

Essa discussão e apropriação das Metodologias Ativas na educação, atualmente, deslocou, ampliou e possibilitou o foco na retomada das discussões sobre Aprendizagem Significativa – teoria de David Ausubel que em alguns momentos das reflexões anteriores sobre o processo de ensino e aprendizagem foi negligenciada.

Segundo Ausubel,

O conhecimento é significativo por definição. É o produto significativo de um processo psicológico cognitivo (“saber”) que envolve a interação entre ideias “logicamente” (culturalmente) significativas, ideias anteriores (“ancoradas”) relevantes da estrutura cognitiva particular do aprendiz (ou estrutura dos conhecimentos deste) e o “mecanismo” mental do mesmo para aprender de forma significativa ou para adquirir e reter conhecimentos. (AUSUBEL, 2000, s/p).

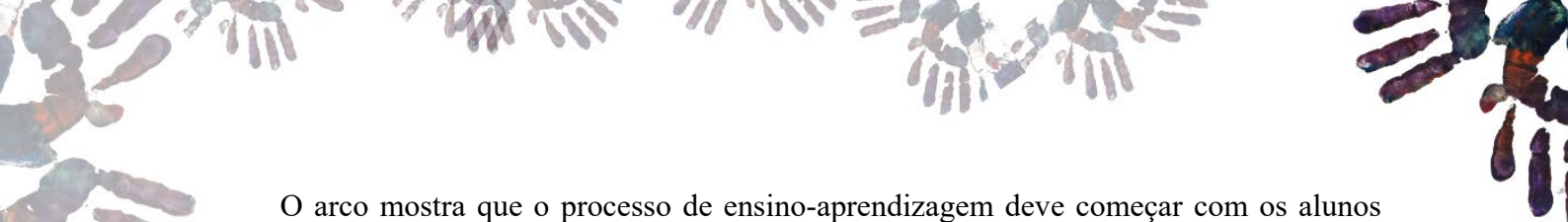
E, a Metodologia Ativa – Aprendizagem Baseada em Problemas proporciona exatamente essa significação, possibilitando aquisição de conhecimentos.

Segundo NERY (2019), a Pedagogia da Problematização tem origem nos trabalhos de Charles Maguerez, desenvolve uma metodologia conhecida como o “Arco do Maguerez”, apresentada no Brasil por Bordenava e Pereira. O arco é baseado em 5 etapas: Observação da Realidade (Problema); Pontos-Chave; Teorização; Hipóteses de Solução e Aplicação à Realidade (Prática).

Figura 1: Arco de Maguerez



Fonte: Livro “Metodologia da Problematização: Práticas em ciências da Reabilitação” (2012), apud NERY (2019)



O arco mostra que o processo de ensino-aprendizagem deve começar com os alunos observando a realidade com seus próprios olhos, assim selecionando o que é importante e o que é superficial, identificando os pontos chaves ou problemas. Em seguida são levados a refletir porque o problema existe, precisam teorizar as coisas observadas e confrontar a realidade para formular Hipóteses de Soluções que devem ser analisadas e validadas antes de serem levadas a prática. Por último, as decisões tomadas pelos alunos devem ser encaminhadas e aplicadas a prática.

DESENVOLVIMENTO

Neste texto apresentaremos um recorte do estudo mais amplo que tem relação com a pesquisa matriz, e visa estabelecer relação com as características das Metodologias Ativas e as preferências dos alunos do curso de Pedagogia. Assim a partir da Aprendizagem Problematizadora e da Aprendizagem Baseada em Problemas, buscamos identificar quais eram as suas características e a partir delas construímos afirmações para serem testadas diretamente com os alunos do curso. O instrumento de pesquisa (formulário google forms), foi a nossa opção, a fim de realizar pesquisa com os alunos do curso de Pedagogia sobre suas preferências sobre as Metodologias Ativas existentes.

A pesquisa foi elaborada de forma qualitativo-bibliográfica, dado que o primeiro levantamento foi feito a partir de artigos e livros sobre o tema, identificando produções e publicações sobre a temática específica e, ainda uma pesquisa de opinião, quantitativa, com os alunos do curso de Pedagogia,

Pesquisa qualitativa é uma estratégia de investigação científica que enfatiza o caráter subjetivo do objeto estudado, analisando especificidades e vivencia do sujeito. Nessa pesquisa as respostas não são objetivas e a finalidade não é calcular resultado, mas tentar entender o porquê das escolhas de determinado grupo. Enquanto a pesquisa bibliográfica é o ponto inicial para os trabalhos acadêmicos, o tema precisa ser definido para que o pesquisador inicie sua busca e aos poucos consiga se aprofundar no assunto.

A pesquisa bibliográfica sucedeu por consulta a trabalhos no Google Acadêmico, na busca foi identificado os seguintes resultados: 352.000 trabalhos para o descritor de busca - Metodologia Ativa, 119.000 para o descritor Metodologia Ativa Pedagogia; já considerando o recorte temporal, a partir de 2018, o recorte trouxe uma quantia de 15.000 trabalhos para o descritor utilizado.

Na busca considerando a Metodologia Ativa, específica, Aprendizagem Baseada em Problemas, apresentou como resultado da busca, 62.000 trabalhos; considerando o recorte temporal, a partir de 2018, o quantitativo numérico obtido foi de 12.200 para Aprendizagem baseada em problemas e problematização desde 2018 e 20.400 para Aprendizagem Problematizadora, ainda, 23.200 para Educação Problematizadora.

Para o caráter quantitativo foram listadas características de cadauma das Metodologias Ativas: Aprendizagem baseada em problemas e problematização e a partir dessas características foram construídas 07 afirmações que constituíram uma pesquisa de opinião via formulário google forms, respondida por 75 alunos do curso de pedagogia.

Na pesquisa, os respondentes deveriam indicar o grau de concordância ou não com as afirmações apresentadas em uma escala de 01 a 05 pontos, onde:

- 01 significava: discordo totalmente com a afirmação;
- 02 significava: discordo parcialmente com a afirmação;
- 03 significava: nem concordo, nem discordo com a afirmação;
- 04 significava: concordo parcialmente com a afirmação;
- 05 significava: concordo totalmente com a afirmação.

Considerando esses parâmetros, apresentaremos as afirmações apresentada aos respondentes e os resultados obtidos:

Tabela 1

Eu prefiro trabalhar com problemas que estão inseridos na minha realidade.		
RESPOSTA	Quant	%
5	46	61%
4	8	11%
3	12	16%
2	5	7%
1	4	5%

75

(Fonte: Tabela 1- construída a partir dos dados da pesquisa realizada pelas autoras)

Eu prefiro trabalhar com problemas que estão inseridos na minha realidade.

A maioria dos alunos do curso de Pedagogia pesquisado afirma preferir trabalhar com problemas relacionados ao seu cotidiano.

Exatamente nesta afirmação se somarmos os alunos que indicaram concordância nas indicações 4 e 5 teremos 72%.

Tabela 2

Eu prefiro aprender com problemas reais.		
RESPOSTA	Quant	%
5	56	75%
4	6	8%
3	11	15%
2	2	3%
1	0	0%

75

(Fonte: Tabela 2- construída a partir dos dados da pesquisa realizada pelas autoras)

Eu prefiro aprender com problemas reais.

Reafirmando a pergunta anterior, quando os alunos foram perguntados se preferiam aprender com problemas relacionados à realidade, ou seja, escrito de outra maneira, vinculando ao cotidiano, agora usamos a palavra problemas reais esse índice subiu 83%, indicando mais uma vez a concordância dos alunos.

Tabela 3

Prefiro aprender fazendo escolhas e criando soluções para os meus problemas.		
RESPOSTA	Quant	%
5	42	56%
4	13	17%
3	14	19%
2	5	7%
1	1	1%

75

(Fonte: Tabela 3- construída a partir dos dados da pesquisa realizada pelas autoras)



Prefiro aprender fazendo escolhas e criando soluções para os meus problemas.

Quando questionados sobre as possibilidades de escolha e soluções, os alunos que participaram da pesquisa de opinião indicaram que concordam em 73% das respostas.

Tabela 4

Prefiro aprendizagem que provoque o meu raciocínio.		
RESPOSTA	Quant	%
5	49	65%
4	13	17%
3	9	12%
2	3	4%
1	1	1%

75

(Fonte: Tabela 4- construída a partir dos dados da pesquisa realizada pelas autoras)

Prefiro aprendizagem que provoque o meu raciocínio.

Os alunos foram solicitados a emitirem a opinião quanto à provocação de seu raciocínio e indicaram a concordância em 82% das respostas, demonstrando alto índice de concordância com a afirmação apresentada.

Tabela 5

Prefiro aprender com problemas que me proporcionem desafios.		
RESPOSTA	Quant	%
5	33	44%
4	18	24%
3	16	21%
2	3	4%
1	5	7%

75

(Fonte: Tabela 5- construída a partir dos dados da pesquisa realizada pelas autoras)

Prefiro aprender com problemas que me proporcionem desafios.

Nesta afirmação resolver problemas que proporcionem desafios reafirma que fazer escolhas e aceitar provocações ao seu raciocínio é de concordância dos alunos, visto que 68% indicaram assim suas respostas.

Tabela 6

Prefiro aprender junto com o professor por meio do diálogo.		
RESPOSTA	Quant	%
5	52	69%
4	13	17%
3	10	13%
2	0	0%
1	0	0%

75

(Fonte: Tabela 6- construída a partir dos dados da pesquisa realizada pelas autoras)

Prefiro aprender junto com o professor por meio do diálogo.

Os alunos indicam que preferem aprender junto com o professor. As respostas indicaram 86% de respostas.

Demonstrando que o trabalho entre pares ou em grupo, muitas vezes o professor é desconsiderado, ou seja, para o aluno, o diálogo com o professor apresenta concordância, mas quando pensam no trabalho em grupo, a visão é da participação apenas de colegas, desconsiderando o professor como mais um integrante e parceiro na estruturação e composição desse grupo.

Vejam que, quando perguntados sobre a concordância de realizarem trabalhos em grupo, inferimos essa desconexão com a participação do próprio professor. As respostas foram bastante diluídas entre as possibilidades.

Tabela 7

Eu prefiro aprender em grupo.		
RESPOSTA	Quant	%

5	26	35%
4	8	11%
3	24	32%
2	9	12%
1	8	11%

75

(Fonte: Tabela 7- construída a partir dos dados da pesquisa realizada pelas autoras)

Eu prefiro aprender em grupo.

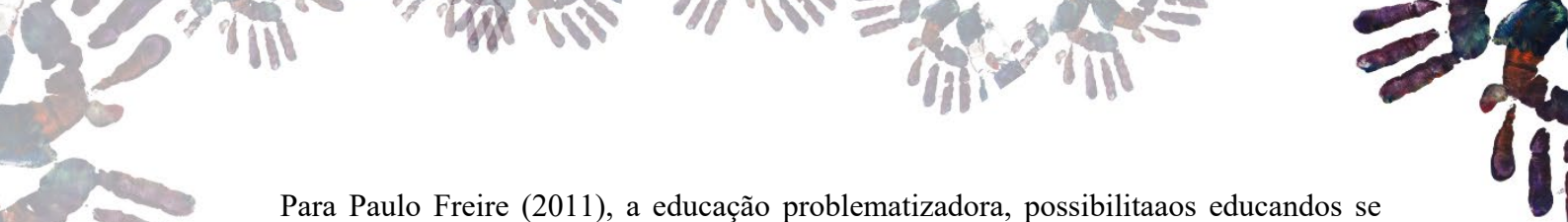
Os dados apresentados demonstraram certa incerteza de respostas, com resultados muito distribuídos e com 32% entre nem concordo, nem discordo da afirmação; ou seja, uma indefinição inclusive sobre o que pensam sobre essa questão.

De acordo com os resultados, fica entendido que os alunos preferem aprender com problemas reais que estejam inseridos em sua realidade e por meio do diálogo com seus professores.

A leitura dos referenciais teóricos sobre Metodologias Ativas, a Educação Problematizadora e a Aprendizagem Baseada em Problemas apresentam o impacto positivo que esses métodos tem na educação, incentivando os alunos para quem aprendam de maneira autônoma e participativa, colocando-os no centro do processo, para que assumam o lugar de protagonistas do seu próprio aprendizado por intermédio da pesquisa.

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa (MORAN, 2015, 3)

O professor José Moran autor do livro “Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática”, defendem que os métodos tradicionais de ensino só faziam sentido quando o acesso a informação era difícil, com o acesso à internet pode-se aprender em qualquer lugar a qualquer hora. A modernização traz a possibilidade de aprender no mundo físico e no mundo digital, por isso se faz necessário uma sala de aula ampliada. As Metodologias Ativas combinam ambos os mundos, transformando alunos para que sejam proativos, tomando decisões e avaliando resultados.



Para Paulo Freire (2011), a educação problematizadora, possibilita aos educandos se sentirem desafiados, vivenciarem e instigarem a sua curiosidade, percebendo seu potencial e assim se descobrindo como sujeitos do seu próprio conhecimento. Os conteúdos são temas tirados da problematização da prática, provocando uma nova relação com as experiências vividas.

CONCLUSÃO

O objetivo deste texto foi o de apresentar os dados obtidos em recorte de uma pesquisa maior que possibilitou identificar a concordância ou não de afirmações sobre a Metodologia Ativa - Aprendizagem Baseada em Problemas e Problematização. Destacamos a partir de afirmações produzidas sobre várias Metodologias Ativas, 07 dessas afirmações sobre a metodologia referida, mostrando que os alunos participantes/ respondentes do curso de Pedagogia, apresentam concordância e identificação com a Metodologia Baseada em Problemas como referência de formação no curso de Pedagogia.

Os dados mostraram que os desafios, os questionamentos, o engajamento por resolver problemas os representa como desejosos de assim desenvolverem seus processos de aprendizagem e construção de conhecimento.

As respostas apresentadas mostraram que os alunos não se colocam mais em situações de aprendizagem passiva, como receptáculo de conhecimento, o diálogo com o professor foi ressaltado; além das situações reais, vinculadas ao cotidiano, que foram também destacadas nos índices de respostas que concordaram com as afirmações vinculadas a essas questões.

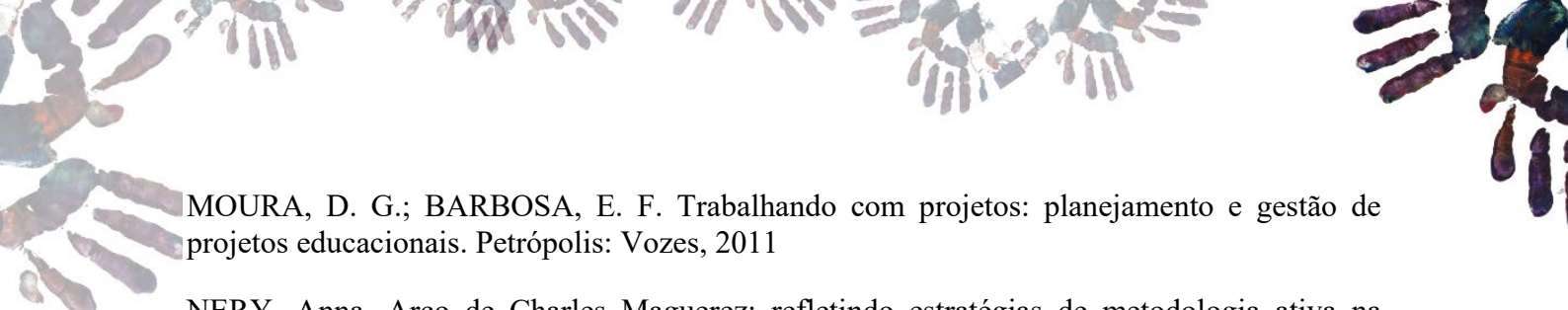
Analisou-se também que os autores que respaldam os estudos atuais em relação a essa temática, são autores considerados clássicos da educação, mas que receberam novas análises, roupagens e perspectivas, atualizando suas possibilidades de relação com os alunos mais contemporâneos.

BIBLIOGRAFIA

AUSUBEL, David P. Aquisição e retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva. Trad. Ligia Teopisto. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000. (documento original The acquisition and A cognitive view). Distribuição Paralelo editora.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas, 2015. Disponível em: <<http://rh.newwp.unis.edu.br/wp-content/uploads/sites/67/2016/06/Mudando-a-Educacao-com-Metodologias-Ativas.pdf>>. Acesso em: 28 de setembro de 2019.



MOURA, D. G.; BARBOSA, E. F. Trabalhando com projetos: planejamento e gestão de projetos educacionais. Petrópolis: Vozes, 2011

NERY, Anna. Arco de Charles Maguerez: refletindo estratégias de metodologia ativa na formação de profissionais de saúde. **Scielo**. Março 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-81452012000100023>. Acesso em: 28 de setembro de 2019.

PÁDUA, G. L. D. A epistemologia genética de Jean Piaget. Revista Facevv, v. 2, n. 1, p. 22-35, 2009.



CAPÍTULO 9

AS CONTRIBUIÇÕES DOS ESTÁGIOS EM CURSOS DE LICENCIATURA PARA FORMAÇÃO DOCENTE

Francisco Catelli, Professor Universitário, UCS
Paula Bergozza, Mestre em Educação, UCS

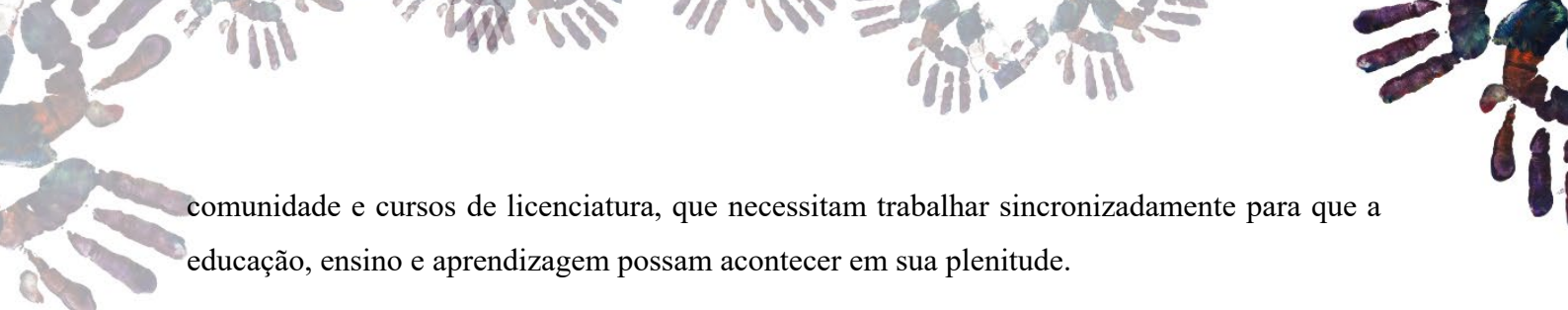
RESUMO

O presente trabalho tem como temática central investigar a relevância das componentes curriculares estágios para formação inicial de professores, dentro dos cursos de licenciatura. Por meio de estudos sobre essa temática, objetiva-se tecer considerações sobre este assunto que permeia a formação inicial e vem ganhando destaque para constituição de um professor com um domínio de habilidades e competências, para o ato que é ensinar e aprender, que acontecerá ao longo das suas experiências, reflexões e com o convívio entre diferentes sujeitos, nos contextos escolares. O trabalho baseasse em referenciais teóricos que debruçam os seus estudos sobre: formação inicial e continuada, ensino, aprendizagem, relação teoria e prática, estágios, legislações, reflexões e constituição profissional, como: Pimenta (2002), Pimenta e Lima (2012), e em diferentes Legislações Brasileiras. Ao longo do diálogo, entrelaça-se metodologicamente as principais concepções dos aportes teóricos com a interpretação e subjetividade dos autores, que se inserem no campo de pesquisa que aborda e mapeia a formação de professores e as suas relações com as disciplinas de estágio. Ao longo da escrita, analisa-se a necessidade de se estabelecer um maior vínculo ao longo das disciplinas do ensino superior, as chamadas, teóricas e práticas, pois na maioria das vezes é deixado, está relação exclusivamente para as disciplinas de estágio e seu professor responsável. Para que essa relação de teoria e prática possa ocorrer ao longo do curso de licenciatura é necessário o envolvimento e diálogo da equipe do colegiado, que trabalhará de forma sincrônica e utilizando como documento norteador das ações docentes o projeto político pedagógico que deverá ganhar movimento e permear os meios de ensino. As disciplinas de estágios, são espaços e tempos para colocar em prática o aprendido ao longo do curso, e um local para diferentes construções educativas, questionamentos, desafios, dilemas, convivências e reflexões que possibilitaram uma experiência inicial para constituição profissional.

Palavras-chave: Formação Docente. Estágios Curriculares. Cursos de Licenciatura.

INTRODUÇÃO

A educação vem ganhando cada vez mais importância para formação de cidadãos com uma maior capacidade de reflexão e autonomia perante a sociedade em que vive. Mas, para que esses objetivos possam ser alcançados, existe um caminho a ser percorrido, e alguns pilares devem ser considerados, tais como: escola, professores, órgãos educacionais,



comunidade e cursos de licenciatura, que necessitam trabalhar sincronizadamente para que a educação, ensino e aprendizagem possam acontecer em sua plenitude.

O Conselho Nacional da Educação (CNE/CP nº 2 de 1º de junho de 2015) descreve que a educação é um processo gradativo e contínuo, que necessita ser valorizada, pois acontece em diferentes espaços-tempos “[...] na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura”. (BRASIL, 2015, p.4).

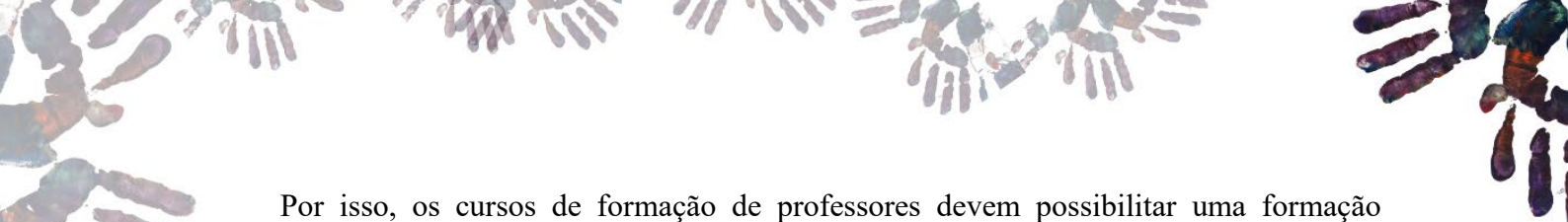
Ao mesmo tempo que a educação é formativa e acontece em diferentes ambientes, ela possibilita desenvolver habilidades e competências que serão construídas conforme o ser humano experimenta, reflete sobre suas atitudes, enfim, vive.

Um dos ambientes (mas não o único) que proporcionam a aquisição de conhecimentos é a escola. Investir na educação brasileira e na formação de professores é de extrema importância, como já é destacado pelo CNE/CP, que reconhece as escolas básicas como espaços necessários para constituição integral humana e formação dos profissionais do magistério (BRASIL, 2015). Só dessa forma a escola assume seu papel formativo, para alunos, mas também para professores, sempre que estes, aluno e professores, interagirem e criarem vínculos pedagógico/afetivos. A escola, então, assume definitivamente o espaço de socialização e partilha de conhecimentos que lhe é peculiar, transformando-se cada vez mais num espaço no qual se fortalecem as relações humanas no interior da comunidade escolar à qual pertence.

Uma vez, definido a importância da educação para formação e integração dos participantes deste processo, dentro de uma instituição de ensino é relevante destacar o significado da palavra docência que, segundo o CNE, é um

[...] processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015, p.3).

Ser professor é um ato de ação e transformações contínuas, que envolve uma série de estudos e aprimoramentos em formações iniciais ou continuadas, também é unir diferentes conhecimentos, que serão(re) construídos conforme o envolvimento nos processos de construções das suas identidades docentes.



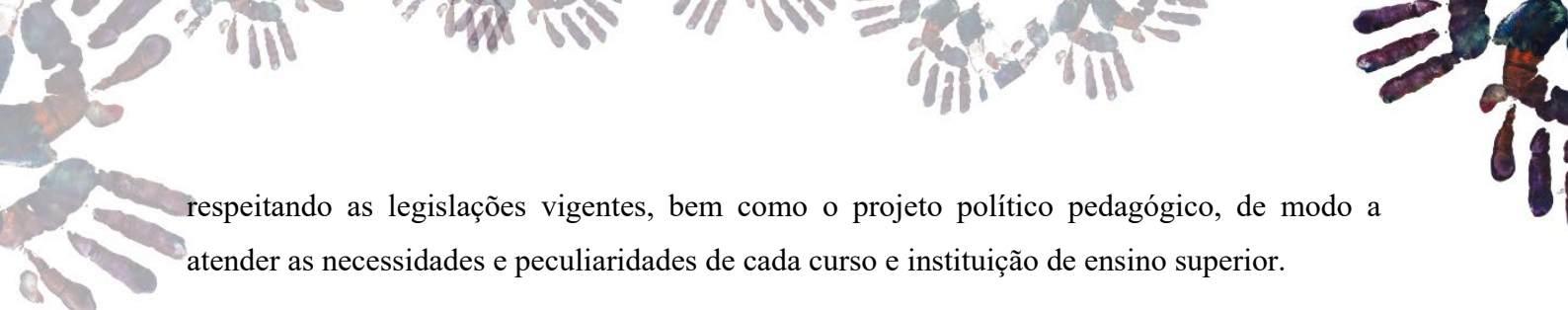
Por isso, os cursos de formação de professores devem possibilitar uma formação integral, acompanhando as mudanças educacionais e disponibilizando em seus cursos disciplinas específicas e comuns, pautadas nas legislações, ementas curriculares e em princípios e valores para o ato docente, sendo que uma das componentes curriculares que possibilitaram compreender na prática a educação, são justamente as disciplinas de estágios, que proporcionam um contato gradativo e mais direto com as escolas, alunos, pais e colegiado.

Se as instituições de ensino não se preocuparem com os cenários educacionais atuais, não formarão professores plenamente habilitados para atuarem nas escolas. Assim, esta proposta de pesquisa objetiva compreender como as componentes curriculares estágios do curso de licenciatura contribuem para a formação docente.

Para dialogar metodologicamente com a pesquisa, em uma abordagem interpretativa e subjetiva, utiliza-se algumas concepções de autores que voltam seus estudos para a formação de professores e para as componentes curriculares estágios. A análise bibliográfica fundamenta-se em Pimenta (2002), Pimenta e Lima (2012), e em diferentes legislações brasileiras. Partindo destes pressupostos iniciais e referenciais teóricos pretende-se apontar caminhos, e destacar a relevância de olhar para os cursos de licenciatura e investigar como está acontecendo a formação de professores. Por fim, procura-se relacionar este construto teórico com as disciplinas de estágio, pois para a grande maioria dos graduandos será o primeiro contato com seu futuro ambiente de trabalho.

DESENVOLVIMENTO

A temática aqui abordada gera rotineiramente vários estudos na área da educação. Compreender a formação docente implica dialogar com os diferentes atores acerca da importância dos estágios dentro dos cursos de formação e as práticas pedagógicas realizadas ao longo das 400 horas mínimas, estipuladas pelo Conselho Nacional da Educação (CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002). Esse tempo total previsto na legislação pode ser dividido ao longo de diferentes tipos de estágios (I, II, III...), em semestres acadêmicos que geralmente ocorrem a partir da segunda metade do curso. Para cada proposta de estágio são previstas metodologias de abordagens específicas, que se distribuem de diferentes formas ao longo do curso; no transcorrer desse processo, caberá à equipe de coordenadores e professores de estágios formularem a estrutura curricular que lhe parecer adequada, sempre, é claro,



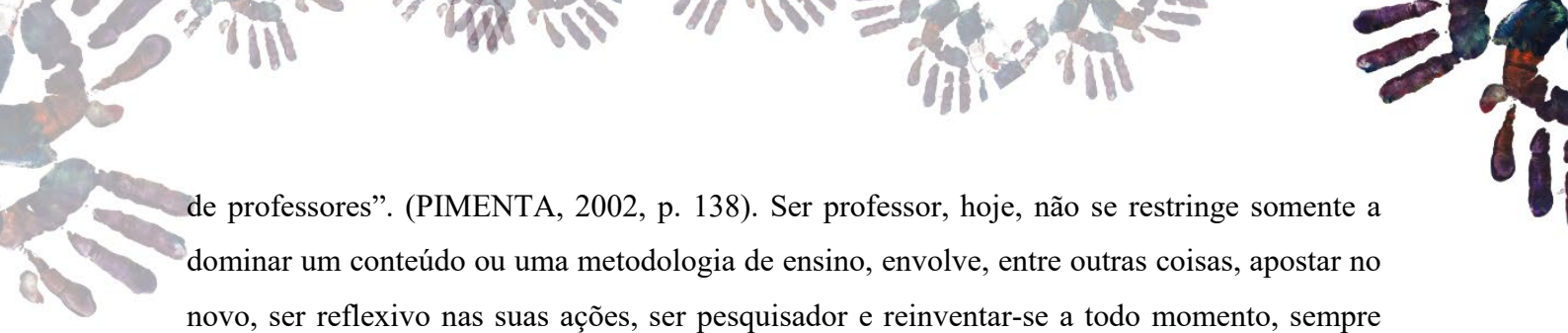
respeitando as legislações vigentes, bem como o projeto político pedagógico, de modo a atender as necessidades e peculiaridades de cada curso e instituição de ensino superior.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996 em seu capítulo IV e art. 43 define que o ensino superior deve “[...] formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira e colaborar na sua formação contínua”. Geralmente, segundo pesquisas bibliográficas realizadas em plataformas acadêmicas pelos pesquisadores do presente trabalho, a equipe responsável pela programação dos cursos opta por dividir a componente curricular em quatro ou cinco estágios, sendo estabelecidos objetivos distintos, como será explanado a seguir.

De forma sintética, no primeiro estágio o graduando observa o funcionamento da escola, setores administrativos, pedagógicos e assiste aulas; no segundo e terceiro, realiza-se atividades voltadas para a sala de aula. No último estágio que é supervisionado, há a previsão legal do acompanhamento das atividades do estagiário por parte do(s) professor(es) da disciplina da instituição formadora, bem como do docente da escola. Costumeiramente, o aluno estagiário atua como professor ao longo de um semestre completo na escola que o recebe.

Todos os estágios são essenciais para a constituição plena de um licenciando. É ao longo desse processo que os estagiários exercitarão, por exemplo, a difícil arte de estabelecer relações entre as disciplinas teóricas e práticas, e tentarão isso ao longo desse primeiro contato com as realidades escolares. Para a consecução dessa, e de outras difíceis tarefas, os responsáveis pelos cursos de licenciatura, necessitarão realizar estreitas parcerias com as escolas, de modo que essas possam acolher esses estagiários, disponibilizando a eles experiências de ensino e aprendizagem ao longo da graduação, de modo que eles compreendam seu importante papel na sociedade e que exerçam sua profissão de forma autônoma e consciente.

Segundo a resolução, CNE/CP nº 2, de julho de 2015, documento que estabelece políticas educacionais e procedimentos para serem adotados pelas instituições de ensino, é determinado que “[...] as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial [...]”. (BRASIL, 2015, p. 3). As instituições deverão trabalhar articuladamente, afinal “A escola será sempre o ponto de partida e de chegada nos estágios e nas ações de formação continuada



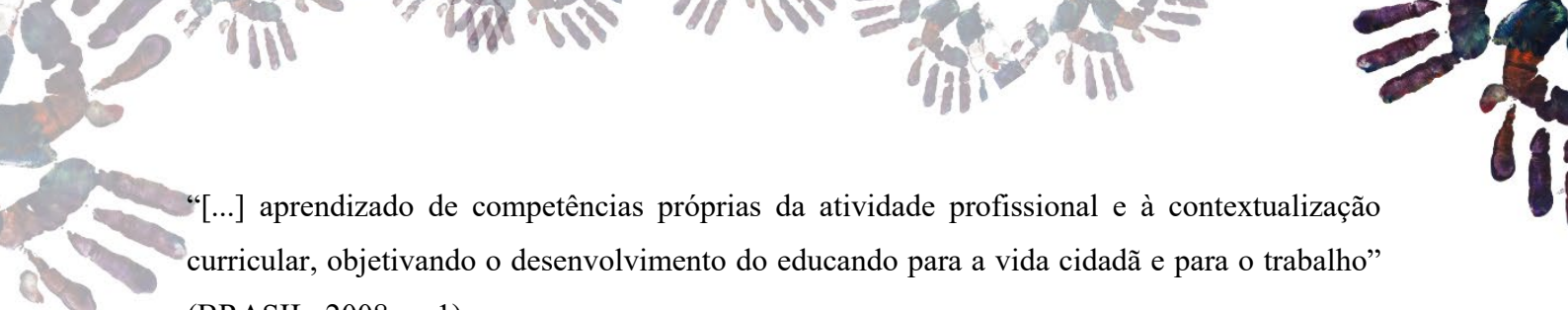
de professores”. (PIMENTA, 2002, p. 138). Ser professor, hoje, não se restringe somente a dominar um conteúdo ou uma metodologia de ensino, envolve, entre outras coisas, apostar no novo, ser reflexivo nas suas ações, ser pesquisador e reinventar-se a todo momento, sempre compreendendo os reais contextos de atuação nos quais está imerso, pois só assim poderá perceber que seus alunos estarão inseridos em uma cultura que os acolhe, e contempla suas distintas trajetórias de vida.

Ser professor é ter intenso comprometimento com os diferentes processos didáticos e pedagógicos, com o desenvolvimento intelectual de seus estudantes, é estar presente em todos os processos de ensino e aprendizado que caracterizam uma dada comunidade escolar.

Considerando estas características que constituíram a identidade do professor, cabe aos departamentos das licenciaturas criarem ambientes acadêmicos propícios para que seja oferecida uma formação inicial pautada nestes valores, onde o graduando crescerá ao longo do curso, que deverá disponibilizar ferramentas pedagógicas as mais variadas, possibilitando criar por meio delas habilidades e competências ao longo desse processo que envolve, entre outros aspectos, a construção de conhecimentos científicos e pedagógicos.

Estes cursos deverão contar com uma equipe de professores éticos e preparados para atender as reais necessidades dos graduandos e comprometidos com a formação de novos docentes e com formações continuadas. Quando a estruturação de cursos de licenciaturas está em questão, é mister que sejam realizadas abundantes ligações com as disciplinas chamadas teóricas e práticas, quer compõem as grades curriculares em igual valor. Nunca uma deverá se sobressair à outra, caso contrário a formação plena não se efetivará. Esses pressupostos vão ao encontro do que preconiza Pimenta (2002), que reafirma a necessidade de os cursos manterem elos fortes entre teoria e prática, pois uma complementa a outra; esse aspecto se torna especialmente sensível nas disciplinas de estágio, ocasião em que os estagiários colocam em prática, no sentido pedagógico do termo, o que aprenderam ao longo do curso.

A parte prática dos cursos de formação geralmente está ligada às disciplinas de estágios; nessas, sugere-se que se uma a teoria e a prática estudadas ao longo do curso, tais como apresentadas nas atividades propostas pelos professores universitários do curso de licenciatura. Como aferido por Lima e Pimenta (2012), para o graduando receber o diploma de graduação, ele necessitará cursar disciplinas científicas de cunho mais teórico, juntamente e em igual intensidade com as disciplinas de atividades práticas, como as componentes curriculares estágios, que são definidos por lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, como o



“[...] aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho” (BRASIL, 2008, p. 1).

Percebe-se então que a componente estágio tem um papel importante dentro dos cursos de formação de professores, pois é um “espaço privilegiado de questionamentos e investigações”, como asseveram Pimenta e Lima (2012). Se faz necessário então que a equipe que coordena a licenciatura, associada à equipe do colegiado proporcionem momentos e ferramentas para que os alunos progridam gradativamente a cada estágio e disciplina cursada, de tal modo que cada um dos focos de seus projetos políticas educacionais contribua para a constituição de professores autônomos e com habilidades e competências que se desenvolveram na formação inicial e continuada bem como na prática diária nas escolas.

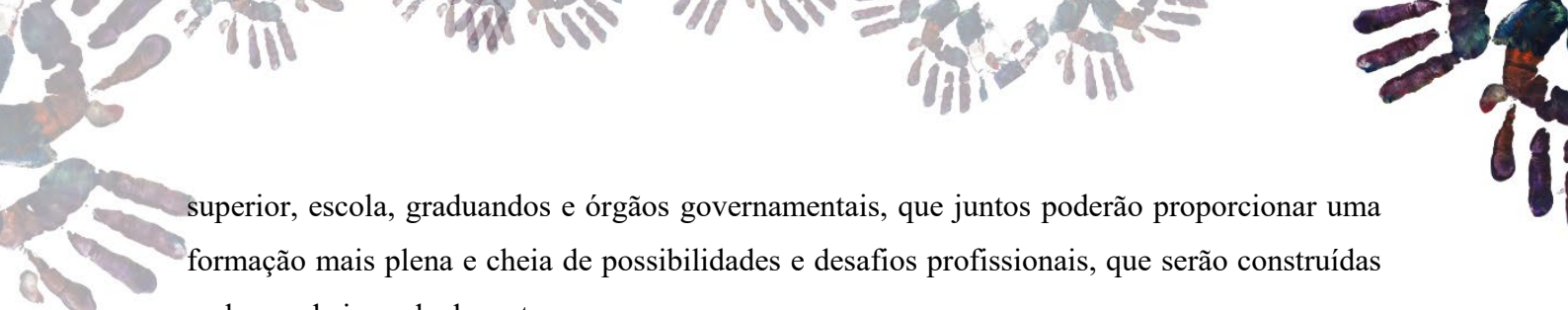
CONCLUSÃO

Para objetivar uma educação de qualidade, existem diferentes caminhos e possibilidades, mas uma das opções principais é sem dúvida o investimento na formação inicial e continuada do professor. Mas, para além da oferta dessa formação, é necessário o envolvimento do próprio professor no processo, e esse envolvimento se concretizará a partir da reflexão e das (re) construções de seus fazeres docentes.

Para que isso se concretize, é indispensável a oferta de cursos de Licenciatura bem estruturados e com colegiados preparados para acolher os licenciandos; o trabalho com as disciplinas das grades curriculares deverá se dar de uma forma humanizada e contextualizada com a realidade das escolas. O caminho pode ser árduo, mas sempre se apresentará cheio de possibilidades que levem a um ensino e aprendizagem de qualidade.

As disciplinas de estágio, mais do que apenas uma das diferentes partes de um curso de licenciatura, devem merecer uma atenção proporcional à importância que elas possuem, pois é nelas que o estagiário encontra o espaço e o tempo propícios para dialogar sobre temas contemporâneos, políticas educacionais, anseios, desafios, saberes e atividades pedagógicas diversificadas. Essa é a grande meta: aprender e crescer juntos, professores universitários, licenciandos, educadores ligados à pesquisa, estudantes das escolas, enfim, a sociedade como um todo.

Deseja-se que as ideias, aqui tecidas e dialogadas, possam despertar novos estudos e um olhar reflexivo e construtivo, perante as temáticas que envolvem a formação de professores e a importância dos estágios, por diferentes pesquisadores, professores, ensino



superior, escola, graduandos e órgãos governamentais, que juntos poderão proporcionar uma formação mais plena e cheia de possibilidades e desafios profissionais, que serão construídas ao longo da jornada docente.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Congresso Nacional de Educação. **Lei 11.788 de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Brasília, 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 2 de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-00203072015pdf/file>>. Acesso em: 1 jun. 2020.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cp022002.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2020.

_____. Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394compilado.htm>. Acesso em: 2 jun. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CAPÍTULO 10

CURRÍCULO ESCOLAR E A INSERÇÃO DOS SABERES COTIDIANOS DOS ESTUDANTES DE ENSINO FUNDAMENTAL: PESQUISA EM UMA ESCOLA ESTADUAL, PARINTINS, AM.

Alex Seixas Jordão, Graduando em Pedagogia, Universidade Federal do Amazonas, UFAM

Kézia Siméia Barbosa S. Martins, Professora, Adjunta da Universidade Federal do Amazonas, no Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia, ICSEZ, Parintins, AM.
Doutora em Educação (UFAM) - UFAM

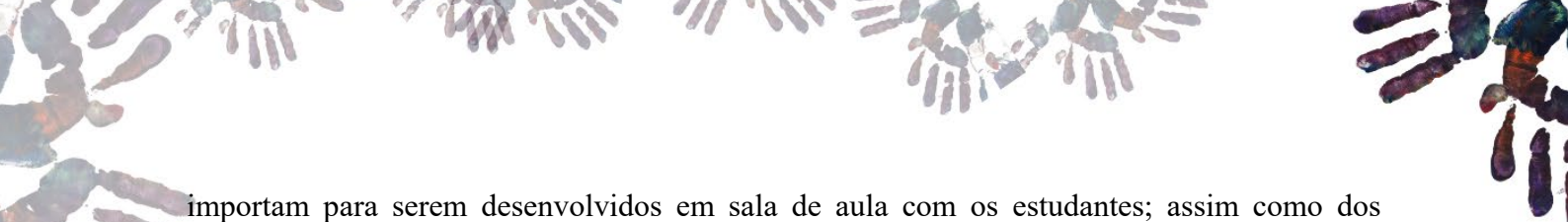
Resumo

Este trabalho se insere nos debates sobre Currículo escolar e os Saberes do Cotidiano, especificamente na realidade de uma escola de Ensino Fundamental em Parintins-Amazonas. Sabe-se que há uma tensa discussão nas teorias do currículo sobre os conteúdos que realmente importam para serem desenvolvidos em sala de aula com os estudantes. Pensar um currículo escolar que atenda as distintas realidades é permitir aos alunos o acesso às múltiplas experiências, valores, costumes e saberes culturais. Assim a escola precisa ser um espaço que dialogue essas vivências socioculturais. Deste modo foram traçados os objetivos do estudo: compreender como o professor desenvolve o currículo com os estudantes do 5º ano do EF, observando a inserção do saberes do cotidiano; discutir as concepções e práticas curriculares dos professores no processo de formação escolar dos alunos; e analisar como os professores ressignificam o currículo escolar a partir dos saberes do cotidiano dos estudantes parintinenses. As discussões teóricas realizadas fundamentaram-se em Apple (2006), Moreira; Candau (2008), Santomé (1995), Ghedin (2006), Silva (2010) dentre outros, os quais colocam em pauta posições que constestam a hierarquização de conhecimentos que priorizam os científicos e universais. Assim, sob uma abordagem qualitativa realizou-se uma Pesquisa de Campo, lançando mão da entrevista com os professores e observação direta em turmas do 5º ano. Os resultados alcançados apontaram o quanto são necessárias práticas curriculares que ressignifiquem o currículo escolar no sentido de inserir os saberes cotidianos dos estudantes amazonenses, os quais são construções, vivências e culturas que precisam ser compartilhadas e produzidas nas relações com os outros.

Palavras-chave: Palavras-chave: Currículo escolar. Saberes do cotidiano. Prática docente.

Introdução

Este trabalho se insere nos debates sobre *Currículo escolar e os Saberes do Cotidiano*, especificamente na realidade de uma escola de Ensino Fundamental em Parintins-AM. Sabe-se que há uma tensa discussão nas teorias de currículo sobre os conteúdos que realmente

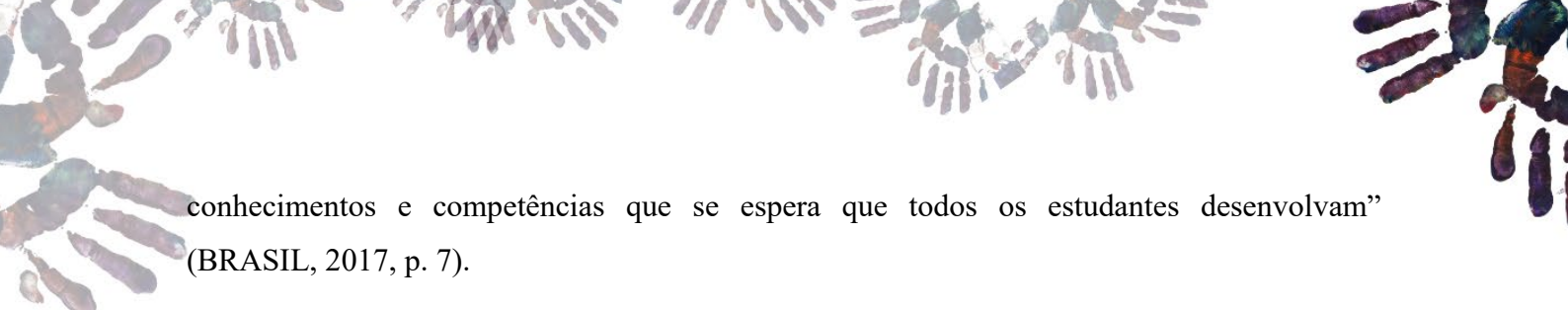


importam para serem desenvolvidos em sala de aula com os estudantes; assim como dos saberes e experiências singulares partilhados nos grupos das diversas localidades e regiões brasileiras. Todavia, pensar um currículo escolar que atenda as distintas realidades é permitir aos alunos o acesso às múltiplas experiências, valores, costumes e saberes culturais, pois a escola é um espaço de vivências socioculturais.

Existem vários debates nos estudos sobre currículo escolar, contrários a um discurso universalista e elitista que ocupa posição hegemônica no tratamento dos saberes mobilizados na escola. Apple (2006), Moreira; Candau (2008), Santomé (1995), Ghedin (2006), dentre outros, colocam em pauta discussões que constestam a hierarquização de conhecimentos que priorizam os científicos e universais, assentados na cultura ocidental e eurocêntrica, silenciando e excluindo outros saberes e experiências. Tais posicionamentos críticos problematizam o conhecimento e questionam a hierarquia desigual que permeia a organização curricular das escolas. Segundo Apple (2006) o currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um determinado local ou país, mas uma parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo.

Os currículos tecidos nos cotidianos envolvem as “[...] relações entre poder, cultura e escolarização, representando, mesmo que de forma nem sempre explícita, o jogo de interações e/ou relações presentes no cotidiano escolar” (CARVALHO, 2005, p. 96-97). Alves (2003) questiona as lógicas do fazer curricular os quais estão distantes da realidade vivenciada pelos professores/professoras, alunos/alunas, dentre tantos outros sujeitos, evidenciando o risco dos discursos oficiais que são produzidos fora da escola. Desse modo, é importante a inclusão dos diferentes contextos que configuram esses currículos, é imprescindível discutir e compreender como os sujeitos produzem seus conhecimentos nas relações cotidianas.

Os efervescentes debates no campo das políticas curriculares comprovam a urgência de determinados grupos em reestruturar diretrizes, rever propostas, repensar conteúdos escolares. A nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro de 2017, documento norteador do currículo do ensino básico brasileiro. Documento de caráter normativo que “define o conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens essenciais” que todos os alunos da educação básica devem construir durante a sua escolarização “e indica os



conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam” (BRASIL, 2017, p. 7).

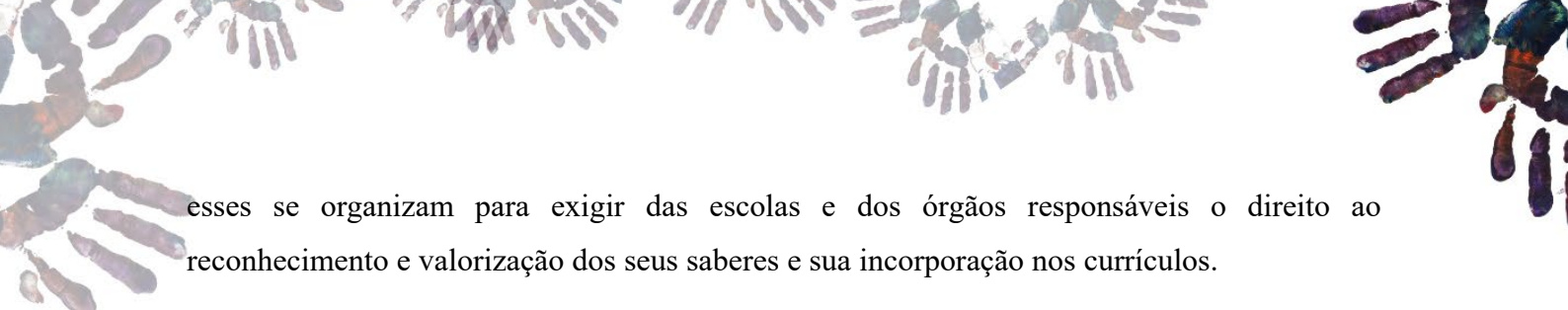
Entretanto, é necessário ficarmos atentos a tal política que permeia essa proposta, a qual pode se configurar como espaço fértil para o estreitamento curricular e controle das ações dos sujeitos da escola, dos conteúdos, das avaliações, da gestão etc. Os 60% que são os conteúdos obrigatórios para as aprendizagens “essenciais” tendem a serem privilegiados e considerados legítimos, os quais serão cobrados nos testes de larga escala, em detrimento daqueles que estão no campo dos saberes regionais, locais, das vivências e experiências cotidianas dos estudantes. Acreditamos que seria justo⁸ se um não abstraísse o outro.

Desse modo pode-se afirmar que currículo não é algo pronto e acabado, ele é fruto de constantes discussões, tensões e conflitos, os quais abrangem aspectos históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais que constituem o contexto educacional, os quais permeiam os diversos e múltiplos saberes que são produzidos nos diferentes contextos escolares, das diversas localidades, que se constroem no chão das escolas e nas experiências cotidianas.

Quanto aos *saberes cotidianos* abordados neste estudo, apoiou-se nas concepções de Lopes (1999), a qual faz discussões sobre o conhecimento escolar, ciência e cotidiano. A autora questiona sobre a relação estabelecida entre os saberes mobilizados na escola; enfatiza que o conhecimento escolar é de suma importância para o processo de ensino aprendizagem do aluno, pois vivemos em um ambiente rico com diversos saberes *que parte do cotidiano* até à escola. Na escola o aluno conhece outras culturas, através das disciplinas curriculares, leituras de livros, filmes, documentários etc. e, em meio a tudo isso, deve-se partir do cotidiano do aluno ao situá-lo no processo de conhecimento.

Segundo Gomes (2008) os homens, devido suas histórias e culturas, garantem sua sobrevivência e produzem conhecimentos através da relação com a natureza e com seus grupos. Entre eles podemos destacar os indígenas, as comunidades tradicionais (como os seringueiros), os remanescentes de quilombos, os trabalhadores do campo e demais povos da floresta. Tais conhecimentos nem sempre são considerados pela escola. Nos últimos anos,

⁸ Segundo Gimeno Sacristán (1998) para que o currículo seja justo não se pode partir da ideia de diferenciar os conteúdos da educação. Os interesses dos mais desfavorecidos exigem aquilo que Connell (1997) denomina “justiça curricular”, e para consegui-la é preciso evitar a diferenciação de uma parte substantiva dos conteúdos, devido às diferenças sociais existentes (provocadas por classe social, por gênero, por raça, por nacionalidade, etc.)



esses se organizam para exigir das escolas e dos órgãos responsáveis o direito ao reconhecimento e valorização dos seus saberes e sua incorporação nos currículos.

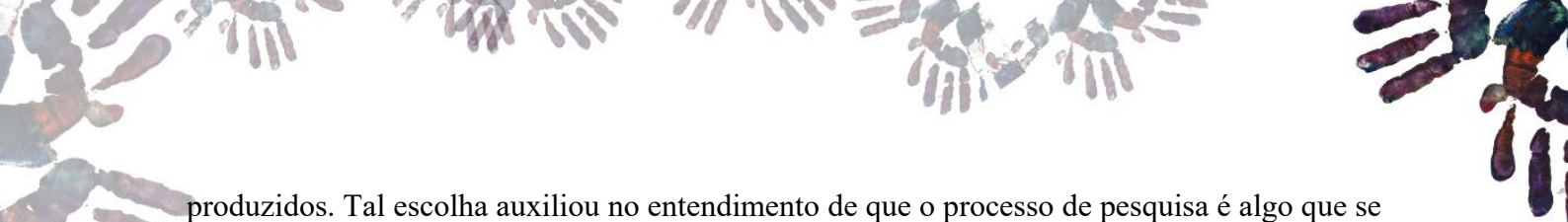
Assim, partindo dessas leituras e questionamentos, bem como de indagações que emergiram de experiências e pesquisas acadêmicas no campo do currículo e formação docente na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) desse o ano de 2017, foi possível observar as dificuldades dos professores em inserir os saberes do cotidiano dos estudantes nas práticas curriculares, estes ficam quase sempre relegados a uma posição inferior no currículo. Os conteúdos privilegiados são os que referenciam as lógicas matemáticas, a gramática, os conceitos científicos contidos nos livros didáticos, assim como as orientações dos conteúdos vinculados às provas de avaliação externa.

O currículo escolar não é compreendido como um projeto em que se mobilizam linguagens, saberes, experiências, em que os sujeitos cotidianos das escolas devem ser os reais protagonistas ou sua construção desta problemática, configurou-se como questão deste estudo a seguinte indagação: *Como o professor de EF, na realidade do município de Parintins-Amazonas, pode ressignificar o currículo escolar a partir da inserção dos saberes do cotidiano dos estudantes?* E foram traçados os objetivos do estudo: compreender como o professor desenvolve o currículo com os estudantes do 5º ano do EF, observando a inserção do saberes do cotidiano; discutir as concepções e práticas curriculares dos professores no processo de formação escolar dos alunos; e analisar como os professores ressignificam o currículo escolar a partir dos saberes do cotidiano dos estudantes.

Assim, mediante os objetivos propostos e os procedimentos metodológicos elegidos, este artigo trará discussões teóricas com base em Candau (2002), Moreira e Candau (2008), Ghedin (2006), Lopes, (1999), Apple (2006) Goodson (2012) , Souza (2008), Silva (2010), os quais evidenciam debates críticos sobre currículo, cultura e sociedade, trazendo abordagens e indagações sobre as relações de poder e os processos organizacionais relacionados ao conhecimento escolar e às questões políticas do conhecimento oficial. Bem como analisará, com base nos dados produzidos em campo, o currículo como espaço de formação social o qual deve ser ressignificado no sentido de considerar as diferenças, experiências e diversos saberes dos estudantes.

Metodologia

A pesquisa é de natureza qualitativa, cuja abordagem permitiu ao pesquisador estar em contato direto com o objeto estudado, buscando uma análise interpretativa dos dados



produzidos. Tal escolha auxiliou no entendimento de que o processo de pesquisa é algo que se constrói nas relações estabelecidas com os sujeitos, valorizando “a contribuição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa as oposições contraditórias entre o todo e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens” (CHIZZOTTI, 2001, p.80).

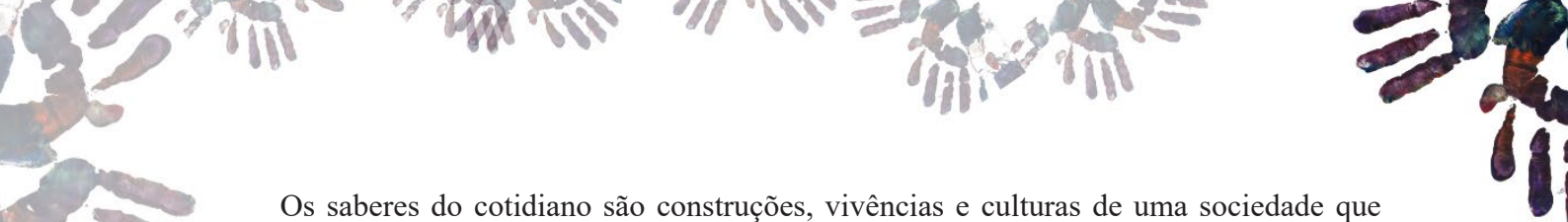
Assim, com base em uma perspectiva crítica de currículo, o referido estudo se concretizou por meio da Pesquisa de Campo, a qual se deu em uma escola estadual de Parintins, área urbana, a qual atende o Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano, nos turnos matutino e vespertino. As salas de aula são compostas por 35 (trinta e cinco) alunos em cada sala de aula.

Esta pesquisa foi desenvolvida no ano de 2018, como parte de trabalhos monográficos, em uma turma do 5º ano do ensino fundamental. Os sujeitos foram 04 (quatro) professores do 5º ano do EF, turno matutino, tendo; 01 (uma) professora com formação em Matemática pela Universidade Estadual do Amazonas (UEA). 01 (uma) graduada em Pedagogia pela Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR). E os demais professores tem graduação em Pedagogia sendo que um pela (UEA) e outro pela (UFAM).

Assim, os instrumentos utilizados para efetivação da pesquisa de campo foram a *entrevista semiestruturada*, que permitiu realizar questões acerca do objeto de estudo, buscando alcançar os objetivos propostos e foi realizada com 04 (quatro) professores que atuavam em uma turma de 5º ano, os quais concordaram colaborar com o estudo por meio do termo de consentimento e anuência da escola. E a *observação direta* realizada na sala de aula do 5º ano, turno matutino, conforme anuência da escola e todos os procedimentos éticos de documentação para realização da pesquisa.

Deste modo, a pesquisa foi desenvolvida nas seguintes etapas: a) Revisão bibliográfica com a busca de leituras de artigos, textos, monografias, livros, etc., para conhecer melhor as discussões teóricas sobre o tema, culminando com a elaboração do Projeto de Pesquisa; b) Pesquisa de Campo, a qual, após organização das documentações necessárias para o acesso à escola e professores, nos aproximou dos sujeitos para coleta e produção dos dados; c) A terceira e última etapa consistiu em analisar e discutir os dados produzidos em campo, articulando as ideias teóricas dos autores com a realidade identificada por meio das vozes dos professores no contexto investigado.

Currículo Escolar e os saberes do cotidiano: algumas reflexões teóricas



Os saberes do cotidiano são construções, vivências e culturas de uma sociedade que são compartilhados e produzidos nas relações com os outros. Há uma diversidade de saberes que vai da arte, à culinária, que transcorrem gerações nas quais ficam os legados, costumes, modo de vidas, valores. Por isso é fundamental pensar um currículo que aborde e referencie esses saberes de fato, pois a escola é um espaço de construção de múltiplos conhecimentos. Segundo Lopes (1999), os saberes possuem um sentido mais amplo do que o conhecimento, sendo eles independentes das ciências. Por outro lado, toda ciência é um saber, e este está relacionado a uma prática discursiva. É nesse sentido que entendemos o currículo escolar como fruto de um contexto histórico e cultural, o qual implica ações que mobilizam saberes não disciplinares no currículo.

Para Esteban (2013), a fragmentação e a hierarquização dos conhecimentos, característica da modernidade, indicam o reconhecimento da existência de diferentes saberes, mas não sua legitimação. Nesta pesquisa, defende-se a ideia de que as relações entre os diferentes saberes devem acontecer na escola sem os hierarquizar, ou seja, sem colocar os saberes do cotidiano em posição inferior em relação aos outros. Eles também devem ser construídos, compartilhados e ressignificados no currículo.

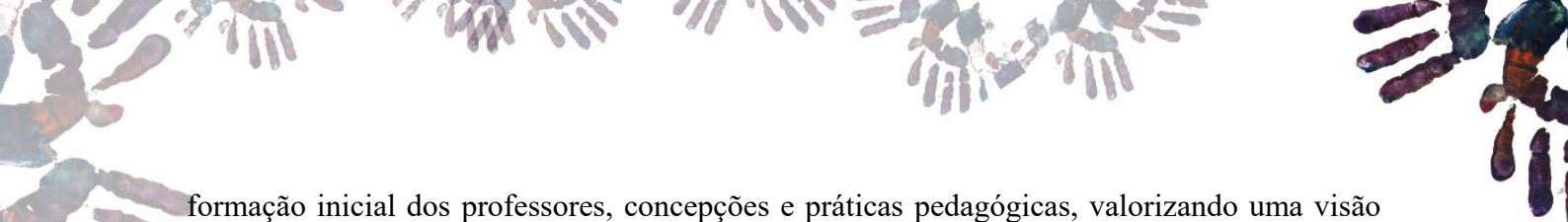
Segundo Lopes:

O conhecimento cotidiano, como todos os demais saberes sociais, faz parte da cultura e é construído pelos homens das gerações adultas, que o transmitem às gerações sucessivas, sendo a escola um dos canais institucionais dessa transmissão. O papel da escola é preponderante na constituição desse conhecimento, pois, por interações contínuas, elabora um *habitus* comum a todos os indivíduos (LOPES, 1999, p.137).

Para a autora o conhecimento escolar não pode negar o conhecimento cotidiano. Não se pode furtar de discutir o que é fundamental ser ensinado na escola, pois esta tem papel preponderante como socializadora de saberes e deve combater tendências relativistas que se negam a admitir alguns saberes como mais fundamentais do que outros.

O pensar e fazer docentes são relevantes na difusão desses saberes. Muitos professores não se dão conta do quanto é necessário trabalhar os saberes vivenciados no cotidiano dos alunos, é aquilo que Freire e Shör (1986) chamam de criar vínculos entre as “palavras da escola” e as “palavras da realidade”. A formação escolar para o mundo da vida implica num currículo que trate contextos e condições reais inerentes às ações cotidianas das pessoas.

Para gerar processos de construção de conhecimentos escolares significativos e socialmente relevantes à vida dos estudantes são necessárias reflexões críticas, desde a



formação inicial dos professores, concepções e práticas pedagógicas, valorizando uma visão de escola como instância de produção cultural, sem incorrer no risco de uma “valorização de finalidades acadêmicas”, de reduzir o papel da escola a uma mera reprodução de conteúdos prontos e acabados, sem potencialidade para promover a qualidade da vida em sociedade (LOPES, 2007).

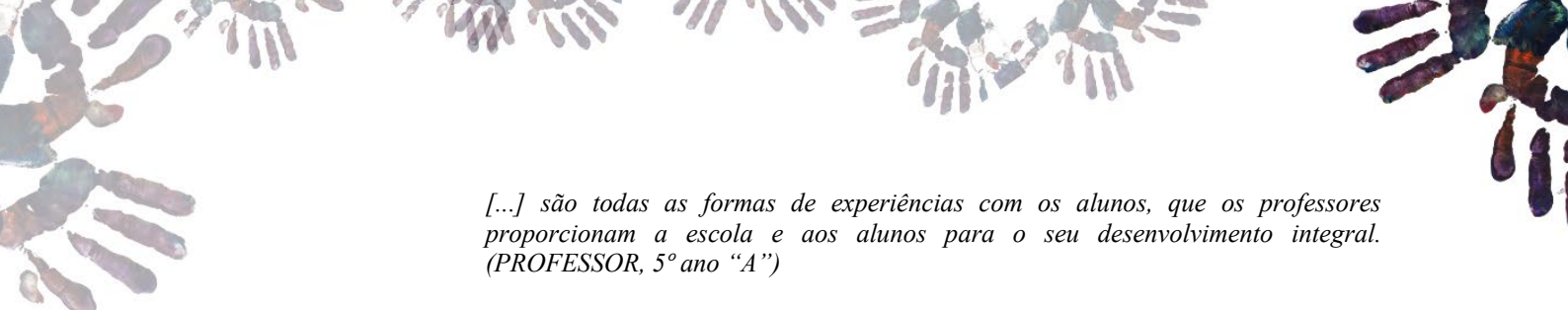
Não se trata de negar a importância do conhecimento escolar formal, pois este é relevante na formação dos estudantes, porém não se pode prescindir dos saberes construídos e vivenciados nos cotidianos, pois são saberes ligados à cultura, à vida das pessoas, às crenças, valores, modos de sobrevivência, invenções dos grupos sociais (MARTINS, 2010). É necessário articular esses saberes, que os mesmos dialoguem no processo de pensar e praticar os currículos escolares, que os currículos sejam espaços para transformações, compartilhamento das diferenças, colaboração mútua e articulação dos diversos conhecimentos, para que estes não sejam esvaziados de significado.

Freire (1996) enfatiza que a escola deve se contrapor ao caráter homogeneizador e monocultural do conhecimento escolar e produzir práticas que legitimem as diferenças culturais e problematizem os saberes diversos que compõem as histórias e vivências dos sujeitos. Desta maneira, podemos considerar os saberes cotidianos como um repertório de culturas e experiências que abarcam as mais diversas e diferentes possibilidades de interpretações do mundo, os quais necessitam ser socializadas na escola por meio do currículo.

Portanto, não se pode valorizar e referendar somente os conhecimentos da cultura letrada em detrimento das expressões dos saberes dos estudantes, os quais em sua maioria são partilhados por meio do senso comum, da oralidade, das crenças, mitos e valores.

Currículo escolar e saberes do cotidiano de uma escola amazonense: ouvindo os professores e vivenciando práticas curriculares

Dentre os objetivos que nortearam a pesquisa um deles está relacionado à compreensão dos docentes sobre o currículo escolar e a inserção dos saberes e vivências cotidianas dos estudantes no desenvolvimento curricular em sala de aula. Os 04 (quatro) professores que participaram da pesquisa contribuíram com posicionamentos pertinentes para entendimento sobre as *concepções de currículo* que permeiam a organização curricular. Os professores destacaram:



[...] são todas as formas de experiências com os alunos, que os professores proporcionam a escola e aos alunos para o seu desenvolvimento integral. (PROFESSOR, 5º ano “A”)

Na verdade na escola não existe o currículo em si, existe apenas uma proposta curricular que a própria escola elabora através da proposta curricular estadual (PROFESSOR, 5º ano “A”)

Eu entendo desses currículos, que os conteúdos que vem são direcionados para aquela série, já tem todos os assuntos programados para o decorrer do ano e todos esses assuntos são imprescindíveis a aprendizagem do aluno, porque mais tarde eles vão precisar, então todos são necessários, são importantes, então o que vem de lá já vem programado, assim...a gente não muda praticamente nada pois tudo o aluno vai precisar, se ele não vai precisar logo mas lá no ensino médio ele vai precisar [...] (PROFESSOR, 5º ANO “C”)

[...] um rumo pedagógico que a escola adota para seguir, [...] toda escola tem um currículo macro, mas segue também suas formas de trabalhar com seus professores, tanto no corpo docente como discente, [...] existe um projeto maior que é a SEDUC que o macro projeto, o currículo já é um projeto mais abrangente (PROFESSOR, 5º ANO “D”)

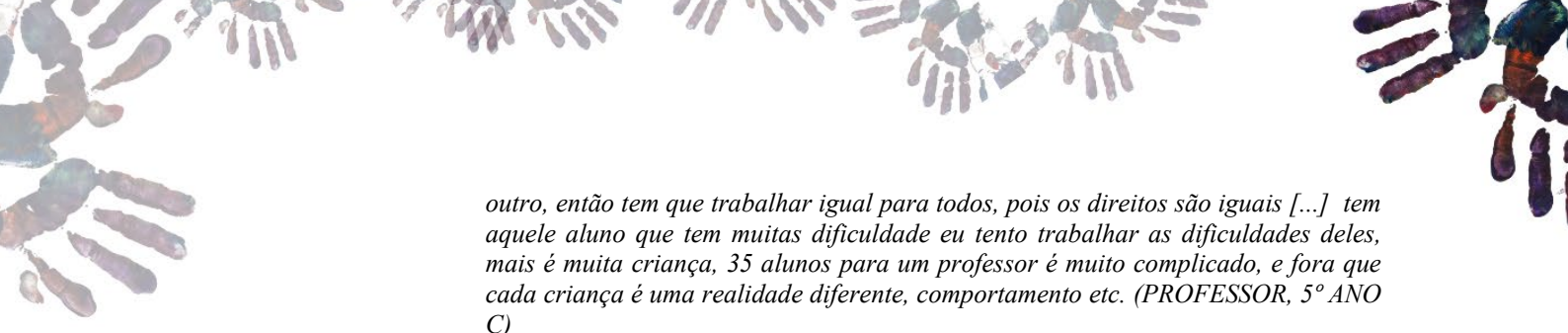
Então podemos inferir que na concepção dos professores o currículo escolar é um rumo, programa, um projeto; e refere-se às experiências. O que é pertinente, contudo percebe-se nas falas a ideia de um *currículo programado e prescrito* pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) para serem trabalhados na escola pelos professores e alunos, sem considerar os diferentes saberes que permeiam essa construção. Há o posicionamento de uma proposta curricular que deve ser pensada de modo a beneficiar o aluno quando chegar no Ensino Médio, como se a construção dos saberes não acontecessem de modo cotidiano, por razões muito mais amplas e significativas. Todavia não é fácil conceituar ou entender o currículo escolar, é um campo complexo e com múltiplas concepções, sem contar que o próprio professor não demonstra compreender seu próprio objeto de atuação docente.

Os professores também foram questionados quanto *ao currículo escolar desenvolvido em sala de aula, se o mesmo corresponde à realidade dos estudantes*. E as respostas foram:

Devido a intervenção do professor diante do currículo é proposto sim, porque o professor primeiramente conhece sua sala de aula e estabelece a partir de então uma proposta de currículo para desenvolver junto com os alunos (PROFESSOR, 5º ano A)

O currículo escolar sim, mas a proposta que vem ela não corresponde à realidade da sala de aula (PROFESSOR, 5º ano B)

Bom, tento trabalhar esse currículo igual para todos, pois eu digo mesmo não adianta a gente mesclar isso, porque a realidade é igual para pobre e para rico, para o branco e para o preto, não tem esse negócio de querer ser melhor que o



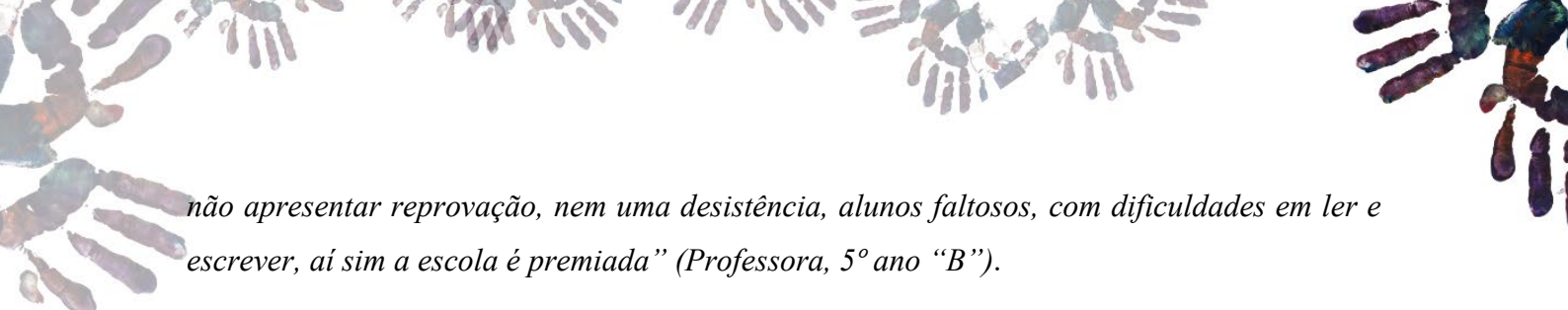
outro, então tem que trabalhar igual para todos, pois os direitos são iguais [...] tem aquele aluno que tem muitas dificuldade eu tento trabalhar as dificuldades deles, mais é muita criança, 35 alunos para um professor é muito complicado, e fora que cada criança é uma realidade diferente, comportamento etc. (PROFESSOR, 5º ANO C)

Não! Ele não corresponde, porque você quer trabalhar, depende muito da forma como ele é imposto, [...] muitas vezes essa realidade que nós trabalhamos não corresponde a vida do aluno (PROFESSOR, 5º ANO D)

Percebemos em uma das falas o professor enfatizar que precisa conhecer o público no qual vai lidar em sala de aula, demonstrando a importância de planejar as atividades de acordo com a realidade de cada aluno. Entretanto, ao observar suas práticas verificou-se que o docente se preocupava mais em trabalhar o conteúdo disciplinar em si, cumprir seu horário e conteúdos da disciplina, não se percebeu situações de aprendizagem que levassem em consideração os saberes e participação dos estudantes. Outros professores afirmaram que o currículo não se articula, não faz referência à realidade do aluno, ou seja, o ensino ele já vem determinado, sem se preocupar com os saberes produzidos cotidianamente pelos sujeitos da escola.

Freire (1996) ao falar sobre os saberes necessários à ação docente, destaca que “Ensinar exige respeito aos saberes do educandos”. E, de acordo com que foi observado em sala de aula o currículo de fato não atende a realidade dos alunos, muitos assuntos desenvolvidos em sala de aula deixam o aluno alheio, por apresentar dificuldades no aprendizado, e quando tem um evento comemorativo na escola, a maioria dos alunos não participa, pois não tem condições financeiras para arcar com os gastos para roupas, adereços, e o aluno é forçado a se ausentar dessas atividades que são proporcionadas pela escola.

Na sala de aula observada, a professora expôs em um momento de conversa, que o currículo que chega à escola é muito bonito na teoria, é organizado, rigoroso e exigente, mas na prática não condiz com a realidade do aluno, todavia cabe ao docente aproximar essa realidade. Ao ser indagada de que modo poderia aproximar os conteúdos, a docente afirmou que a vida de professor não é fácil, pois nem todo dia o docente tem a disponibilidade para planejar um conteúdo, argumentou que a SEDUC e a escola não buscam compreender a questão da precarização do ensino: “A Secretaria de Educação exige e a escola tem que cumprir [...] desde quando inventaram a escola de valor o índice na qualidade do ensino entrou em decadência, pois esse programa oferta como premiação 50 mil reais, se a escola



não apresentar reprovação, nem uma desistência, alunos faltosos, com dificuldades em ler e escrever, aí sim a escola é premiada” (Professora, 5º ano “B”).

Neste aspecto vale ressaltar que é importante “premiar” a escola por seu desempenho, mas no decorrer da pesquisa de campo verificaram-se as várias dificuldades no processo ensino e aprendizagem, infelizmente são ocultados dados reais de desempenho dos alunos, na realidade muitos estudantes do 5º do EF ainda não adquiriram as necessárias habilidades de leitura, assim como há evasão e baixo desempenho escolar.

Outra questão pertinente referiu-se à compreensão dos professores acerca da necessidade e importância de *inserir os saberes do cotidiano dos estudantes* nas práticas curriculares. Os docentes entrevistados afirmaram:

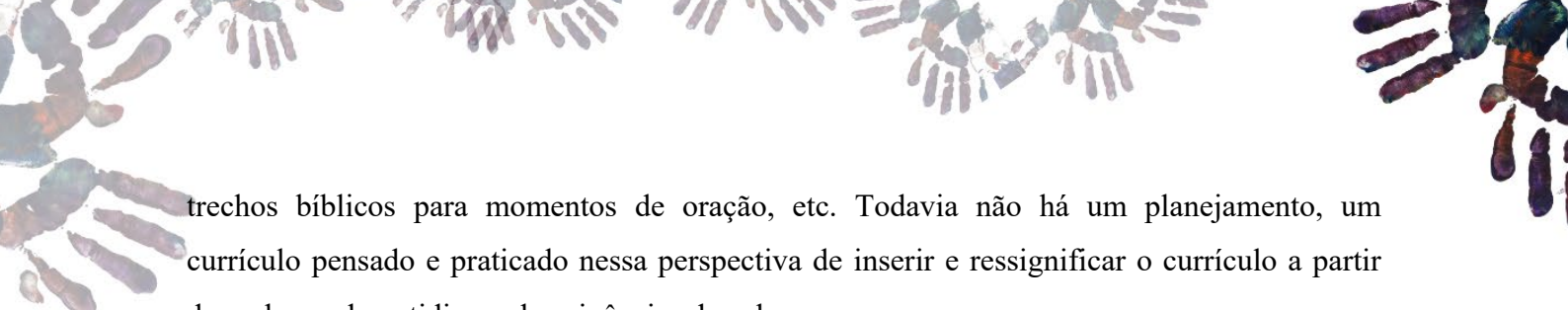
Sim, as experiências vivenciadas nas salas de aula são fantásticas, pois trabalho no quinto ano com trinta e quatro alunos, trinta e quatro cabeças diferentes, de vivências diferentes e todas as contribuições que eles trazem de casa inserimos de alguma forma que venha contribuir para o melhoramento de todos (PROFESSOR, 5º ano A).

Ah! Com certeza é muito importante, no caso da matemática ela está no contexto de cada aluno ou pessoa, está presente na vida cotidiana e em qualquer lugar e sempre falo para os meus alunos que a matemática além de estar em todos os lugares [...] (PROFESSOR, 5º ano B).

Muitas coisas eles trazem, [...] as vezes tenho vontade de fazer e inovar mais coisas nas minhas práticas, o problema é ausência de tempo, problemas pessoais, familiares a serem resolvidos, recursos e as vezes esses problemas nos faz esquecer essas coisas, e a escola não trabalha de forma coletiva, cada professor aplica suas práticas, cada um tem sua maneira de ensinar[...] (PROFESSOR, 5º ANO C).

É extremamente importante, nós trabalharmos a questão dos saberes dos estudantes porque é, a pessoa ou a criança ela vem de casa, ela não vem totalmente com uma mente em branco, ela traz um saber [...] mas então está se tornado difícil se não tiver um projeto que incentive a trabalhar a cultura que vem de casa que não se aprende na escola, daqui com mais um tempo isso vai ficar só para a história, não vai mais existir [...] (PROFESSOR, 5º ANO D).

Então podemos inferir que o professor (A) assegura que o currículo escolar tem que partir de uma adequação através dos conhecimentos vivenciados, um currículo para ser construído é preciso partir daquilo que foi apresentado pelo aluno, que é preciso pensar um currículo que atenda a realidade e necessidade do educando, as formas de experiências. De acordo com o que foi observado alguns professores se esforçam para fazer as inserções dos saberes do cotidiano do aluno, algumas vezes por meio de diálogos no início das aulas, conversas sobre valores, comportamentos, problemas enfrentados na cidade, leituras de



trechos bíblicos para momentos de oração, etc. Todavia não há um planejamento, um currículo pensado e praticado nessa perspectiva de inserir e ressignificar o currículo a partir dos saberes do cotidiano, das vivências dos alunos.


Um dos professores em algumas atividades trabalhou os conhecimentos básicos da matemática articulado ao cotidiano do aluno, como por exemplo, consultar preços de alimentos mais consumidos no dia-a-dia de cada aluno, ensinou a destocar dinheiro, e relatou que a matemática está diariamente no cotidiano do aluno. Tal postura é importante para aprendizagem do aluno, mas ainda é insuficiente frente à riqueza de saberes que podem ser socializados e produzidos na escola a partir dos conteúdos de mundo, da prática cotidiana. Entretanto essas atitudes geralmente ocorrem em momentos pontuais, não fazem parte de um projeto curricular com a perspectiva de articular todos os saberes.

O referido professor demonstrou vontade de inserir os saberes do cotidiano, reconhecendo que há uma gama de conteúdos que partem dos alunos com potenciais para serem explorados e que há muitas crianças de contextos sociais diferentes e a vontade de trabalhar esses saberes é grande, entretanto devido às inúmeras tarefas docentes que tem que dar conta acaba sem ter tempo para planejar e organizar outras possibilidades, por isso trabalha só os conteúdos do livro didático, pois para ele o livro é a única alternativa. Porém sabemos que não tem sentido um currículo que se faz como uma sequência linear de conteúdos que constam num livro didático, sem considerar, os tempos, histórias, saberes e invenções cotidianas construídas pelos grupos sociais e culturais.

Como vimos o campo do currículo é tenso, contraditório e com grandes desafios. Pensar e fazer um currículo com uma perspectiva de processo, de construção social dos grupos faz parte dos debates e expectativas de vários estudiosos e pesquisadores críticos, por isso sustentamos que o currículo necessita ser ressignificado a partir dos diversos saberes que mobiliza cotidianamente na escola.

Ressignificar o currículo escolar a partir da inserção dos saberes do cotidiano dos estudantes na realidade de uma escola estadual de Parintins- Amazonas.

A partir da indagação feita aos professores sobre *se/como ressignificam o currículo proposto a partir dos saberes cotidianos dos estudantes e quais os desafios para essa inserção*, foram obtidas as seguintes respostas:



O professor tem autonomia de propor seu currículo a partir daquilo que é identificado pela escola, que é proposto pela escola, pela SEDUC, há essa ressignificação sim por parte do professor é claro que não vou trabalhar tudo da mesma forma com meus alunos porque são realidades diferentes apesar de ser a mesma escola mais são turmas e realidades diferentes [...] (PROFESSOR, 5º ano A).

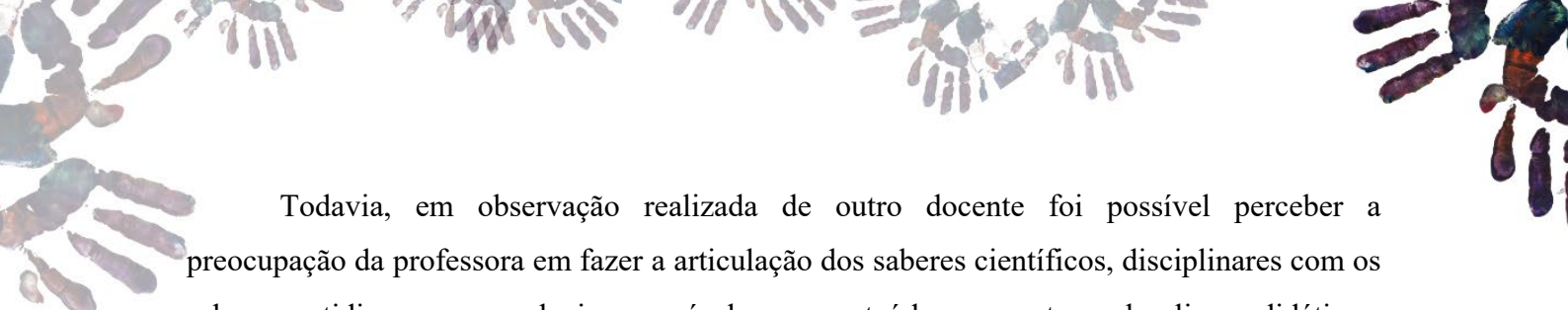
Sim a partir da prática, utilizando as experiências que eles tem, as compras de fora, utilização que ele tem do próprio corpo das formas geométricas, as continhas utilizando os dedinhos (PROFESSORA, 5º ano B).

É complicado, as vezes na escola nós aprendemos só teoria, mais sabemos que a teoria tem que ser ligada a práxis e tem pessoas que pensam que o professor não vive, não tem família, as vezes é uma utopia a gente pensar assim [...]. Quanto a questão do currículo eu sempre dou uma olhada no conteúdo e sei que ele é muito importante, a gente só tem que adequar, não tem isso de dizer, ah eu vou tirar esse ou aquele para eu trabalhar, porque vem de lá e é necessário para o aluno, [...] então eu acho que não tem que mexer, porque já vem pronto e é necessário para eles. (PROFESSOR, 5º ANO C)

[...] sempre coloco uma coisa muito importante para eles, quando, todo professor na aula de geografia trabalha as questões das profissões, então o livro didático não é trabalhado nossa região, ele vem de fora [...] inclusive fiz um trabalho de pesquisa para eles pesquisarem as profissões que muitas vezes são esquecidas aqui no próprio município [...] (PROFESSOR, 5º ANO D).

Nas falas verificam-se muitos aspectos para discussão, dentre eles a de que alguns professores procuram dar novos significados aos conteúdos curriculares a partir dos saberes cotidianos, afirmando que necessitam partir da realidade e experiências dos estudantes. Um dos docentes afirmou que “é complicado”, ou seja, torna-se menos complexo “não mexer”, adequar” os conteúdos prescritos. Em alguns momentos abordou exemplos vivenciados no cotidiano dos alunos, mas, sobretudo, demonstrou preocupação em dar conta dos conteúdos exigidos no programa curricular proposto pela SEDUC e se deter nos conteúdos e atividades do livro didático.


Notou-se também que um dos professores observados, mesmo sabendo que o conteúdo do livro didático apresentava realidades distintas, seguia à risca o livro, e se aborrecia com os assuntos que não condiziam com o nível de aprendizagem dos alunos e nem se adequavam à proposta curricular. No entanto essa prática não gerava bons resultados, observou-se que os alunos não gostavam da aula do professor, existia um clima desfavorável para a aprendizagem dos alunos, demonstravam desinteresse e apatia nas rotinas estabelecidas. Infelizmente não se verificou práticas que buscassem ressignificar o currículo a partir dos saberes dos estudantes. E as queixas eram muitas: ausência de tempo, problemas familiares, outras demandas para o professor na escola, excesso de trabalho, etc.



Todavia, em observação realizada de outro docente foi possível perceber a preocupação da professora em fazer a articulação dos saberes científicos, disciplinares com os saberes cotidianos, sem reduzir o currículo aos conteúdos propostos pelos livros didáticos. Inclusive buscava sempre dinamizar as aulas, trazer ideias criativas, não se restringindo ao livro didático. A inserção das opiniões, ideias e falas dos alunos acontecia de forma prazerosa até porque envolvia dinâmicas, atividades diferenciadas de inter-relação entre os grupos e realização de pesquisas direcionadas para as suas vivências e experiências cotidianas. Segundo Martins (2010) a sala de aula é o espaço onde se concretiza o currículo e deve acontecer a partir do real, do que está próximo. O pensar e fazer curricular deve compreender a complexa rede de saberes que fundamentam as diversas culturas mobilizadas na sala de aula, a fim de que o professor repense suas ações no contexto escolar.

Há muitos desafios no tocante ao pensar, elaborar, planejar e praticar o currículo escolar. Como disse um dos entrevistados: “[...] o currículo que chega a escola eu não posso colocar como péssimo e nem como ótimo, é um currículo razoável, até porque ele vem para uma realidade para o Amazonas inteiro e é um estado imenso e tem suas realidades [...]” (Professora entrevistada). Compreende-se o quanto é necessário que o currículo seja repensado, revisitado e ressignificado de acordo com os saberes que constituem os cotidianos de alunos e professores. Nossa região amazônica, nosso contexto amazonense configuram-se em contextos com uma biodiversidade e sociodiversidade ricas e diferenciadas. Nossa fauna, flora, vegetação, nossos contos amazônicos, crenças, mitos, as brincadeiras de roda, festas e a linguagem popular, pouco tem sido explorado nos currículos das nossas crianças amazonenses. Vários são os saberes que estão sendo silenciados, esquecidos nas rotinas escolares.

Para Silva (2010, p.14), a “questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado”. Hage (2015) ao discutir sobre o currículo e a valorização da complexidade cultural da Amazônia, destaca que uma das características fundamentais da região é a heterogeneidade, composta por um manancial de saberes, experiências e tecnologias produzidas por suas populações. E o currículo assume uma posição de centralidade, em função de seus atributos envolverem as disputas pelos saberes e experiências que são selecionadas e legitimadas para a formação dos seres humanos, sendo inadmissível que políticas e práticas curriculares vigentes continuem a ser elaboradas e materializadas apartadas das especificidades que constituem os modos de existir próprios da Amazônia.



Logo, é necessário repensar o currículo escolar, pois este é o centro das ações que ocorrem na escola. Os planos, projetos, práticas docentes são fundamentadas pelas propostas curriculares que permeiam as escolas, por isso é uma tema que necessita continuar sendo discutido e revisitado, no sentido de entendê-lo não como um rol de conteúdos hierárquicos, mas como um campo de possibilidades em que se desdobram e se produzem conhecimentos e saberes diversos.

Considerações finais

Em síntese conclui-se nessa pesquisa, por meio dos resultados alcançados, o quanto ainda é necessário um processo de ressignificação do currículo no que concerne à articulação e diálogo entre os conteúdos científicos, disciplinares com os saberes cotidianos impressos nas vivências e experiências dos estudantes parintinenses.

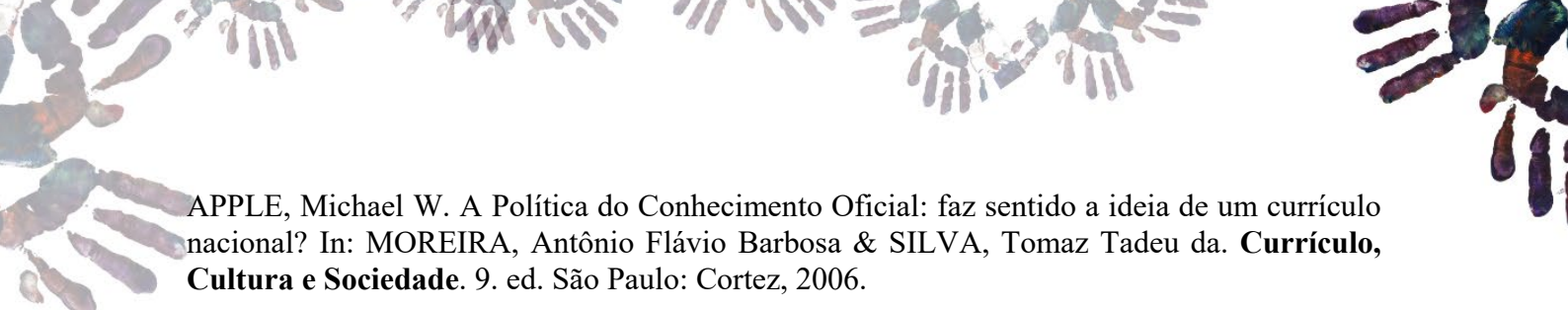
Os professores até mencionam a importância dos saberes cotidianos, consideram a pertinência desses saberes no currículo praticado na escola, no entanto demonstraram que a maior preocupação é trabalhar os conteúdos que estão nos programas das disciplinas, nos livros didáticos, nos conteúdos exigidos para dar conta das provas em larga escala que avaliam o desempenho das escolas. O importante é fazer o aluno ler, escrever e contar.

Na realização da pesquisa, verificou-se o quanto é preciso mudar, repensar as concepções curriculares para assim gerar práticas mais autônomas, críticas e significativas, contribuindo para que os diversos saberes e culturas sejam reconhecidos e valorizados no cotidiano escolar, desenvolvendo os conteúdos curriculares de modo mais participativo, trazendo para sala de aula os saberes populares da arte, música, saberes tradicionais, religiões diversidade linguística, dentre tantos outros.

Ressignificar o currículo escolar, na perspectiva que foi discutida neste trabalho, é permitir que os saberes diversos que compõem os grupos culturais amazônicos estejam presentes no currículo vivenciado pelos estudantes e professores amazonenses. É gerar novos significados e sentidos aos saberes, é repensar e construir um currículo que não silencie as distintas realidades.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. No cotidiano da escola se escreve uma história diferente da que conhecemos até agora. In: COSTA, M. V. (Org.). **A escola tem futuro**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 81-102.



APPLE, Michael W. A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa & SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL, **Resolução CNE/CP N° 2 de 20 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: CNE/CP, 2017.

CANDAU, Vera Maria (org). **Sociedade, educação e culturas(s):** questões e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CARVALHO, J. M. Pensando o currículo escolar a partir do outro que está em mim. In: FERRAÇO, C. E. (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 94-111.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

ESTEBAN, Maria Teresa. Encontros e desencontros no cotidiano escolar. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 33, p. 168-175, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo; SHÖR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GHEDIN, Evandro, Gonzaga. M.A, Heloisa da S.B (org). **Currículo e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Memvavmem, 2006. 280p.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre o currículo: diversidade e currículo**. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**, Ivor F. Goodson; tradução de Atílio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Francischetti; apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. 12.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. (Ciências sociais da educação).

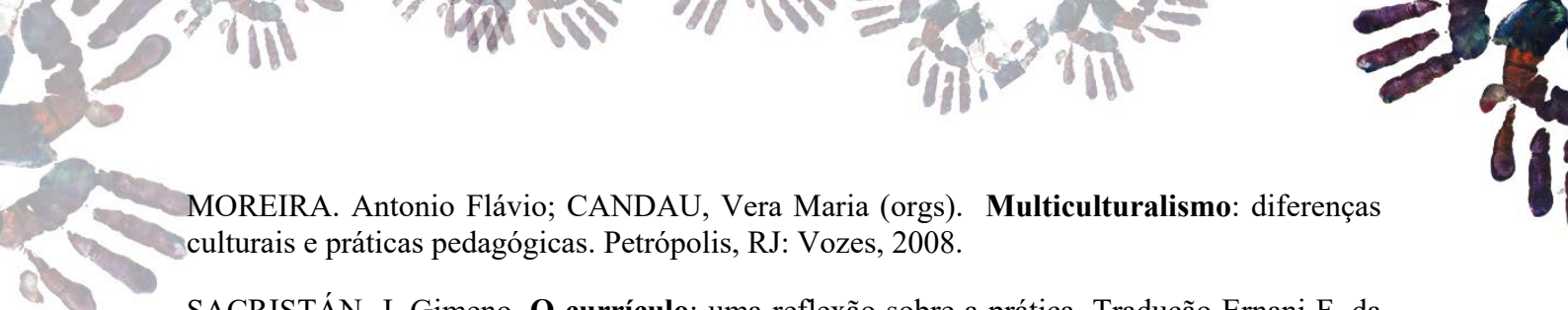
HAGE, Salomão Mufarrej. **Por uma educação do campo na Amazônia: currículo e diversidade cultural em debate**. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/curriculoemmovimento/para-por-uma-educao-do-campo-na-amaznia-curriculo-e-diversidade-cultural-em-debate-salomo-hage>> Acesso em: Maio, 2015.

LOPES, Alice C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999. 236p.

LOPES, Alice C. **Currículo e epistemologia**. Ijuí: UNIJUÍ, 2007.

MARTINS, Kézia Simeia. **Currículo escolar: ressignificação da prática curricular docente**. Manaus: 2010 (Dissertação de Mestrado).

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas, SP: Papirus, 1990. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)



MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O que são os conteúdos do ensino? In: PÉREZ GOMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 149-195.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 159-177.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, Elvira Lima. **Indagações sobre o currículo**: currículo e desenvolvimento humano. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

CAPÍTULO 11

CURRÍCULO ESCOLAR: O CAMINHO PARA UMA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E EMANCIPADORA

Nagib Buzar Neto, Graduado em Geografia, UEMA, Especialista em Gestão Ambiental de Áreas Protegidas (UEMA), Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades (UFPA)

Raiane Ribeiro Cardoso, Graduada em Educação do Campo pela Universidade Federal do Pará, Especialista em Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável, e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades da UFPA

Jhonata Marques do Rego, Graduado em Ciências Biológicas pelo IFPA

Benedito Douglas Pantoja Pinheiro, em Geografia pela Universidade Estadual do Pará (UEPA)

Francilene Farias Valente, Graduada em Educação do Campo pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades (UFPA)

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo realizar uma abordagem que se faz necessário discutir os elementos que estão presentes na prática educativa, como: Docente, aluno, saber e o contexto do ensino. Partindo desse princípio, convém-nos raciocinar a respeito dos aspectos sociais que a didática aplicada em sala de aula e o currículo refletem no processo de ensino-aprendizagem, considerando assim, a importância da inserção de uma educação contextualizada e emancipadora. Assim, o presente artigo aborda o currículo enquanto ferramenta relevante para a promoção de uma educação libertadora, visando a cidadania, fundamentando-se no cotidiano vivenciado pelo educando, estimulando desta forma à escola e ao educador meios para uma expansão de conhecimentos e consequentemente despertando uma análise crítica para melhoria da educação. Currículo este, portanto, que seja fruto de discussões coletivas e jamais pensado tão somente em gabinetes.

PALAVRAS-CHAVES: ensino-aprendizagem; currículo; aprender a aprender; cotidiano vivenciado; emancipação.

ABSTRACT

The present work aims to carry out an approach that makes it necessary to discuss the elements that are present in educational practice, such as: Teacher, student, knowledge and the context of teaching. Based on this principle, we should reason about the social aspects that didactics applied in the classroom and the curriculum reflect in the teaching-learning process, thus considering the importance of inserting contextualized and emancipatory education. Thus, the present article addresses the curriculum as a relevant tool for the promotion of a liberating education, aiming at citizenship, based on the daily life experienced by the student, thus stimulating the school and the educator means for an expansion of knowledge and consequently awakening a critical analysis for improving education. This curriculum, therefore, is the result of collective discussions and never thought only of offices.

Key-words: teaching-learning; curriculum; learn to learn; experienced daily life; emancipation.



Considerações Iniciais

Existindo grande preocupação em realizar mudanças de caráter sócio histórico, de maneira que possamos realmente vivenciar a cidadania, torna-se necessário antes de tudo uma conscientização crítico-participativo e também um ensino-aprendizado significativo, no sentido de possibilitar ao sujeito condições de construir conhecimentos.

Para tanto, os “detentores do saber”, a escola e o professor, devem ter a postura de buscar medidas alternativas para reconhecer que precisam saber ainda mais e estarem sempre inovando, estimulando desta maneira, na teoria e na prática, seu alunado a também pesquisar, no sentido de construir seu próprio conhecimento a partir de outro já existente.

Assim, toma grande relevância a discussão acerca do Currículo enquanto instrumento para a democracia na comunidade escolar, além de demonstrar o quão é prazeroso e significativo o caminhar até o saber, para proporcionar a partir da construção do conhecimento a emancipação pessoal e social.

É bom frisar, que é algo necessário abordar aqui o aprender a aprender, currículo e contextualização, educação emancipadora, evidenciando assim que são interdependentes.

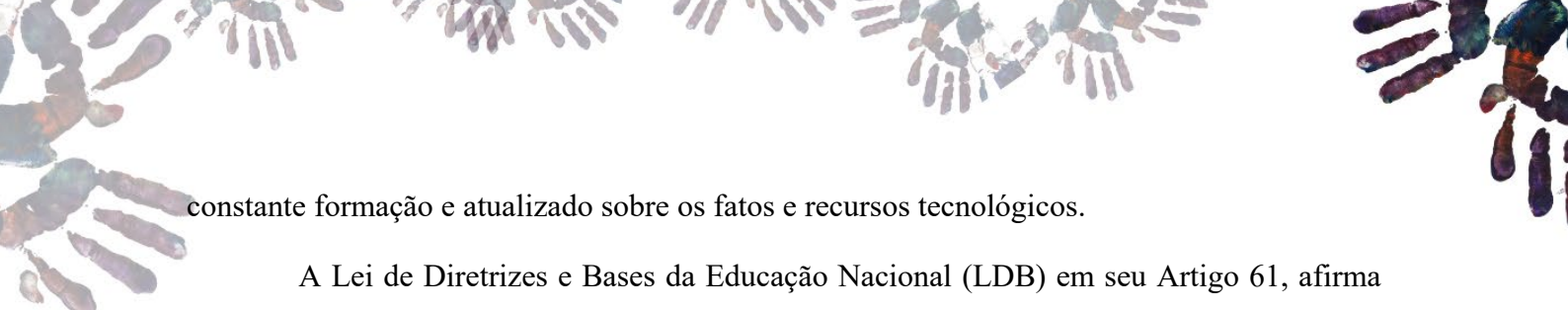
Uma Atitude Necessária: Aprender A Aprender Continuamente

A educação, que lida com a construção, com a socialização do conhecimento, necessita continuamente estimular aos seus agentes a busca por mais e novas informações, tanto que, sobre este aspecto, FREIRE (1995) pontua que,

[...] Não é que nos seja impossível estar certos de alguma coisa: impossível é estar absolutamente certos, como se a certeza de hoje fosse necessariamente a de ontem e continue a ser a de amanhã. Sendo metódica, a certeza da incerteza não nega a solidez da possibilidade cognitiva. A certeza fundamental: a de que posso saber. Sei que sei. Assim como sei que não sei o que me faz saber: primeiro, que posso saber melhor o que já sei; segundo, que posso saber o que ainda não sei; terceiro, que posso produzir conhecimento ainda não existente (p. 18).

Isto porque, algo é considerado como verdade até que se prove o contrário. Sendo então relevante considerar que se faz necessário produzir conhecimentos novos, bem como familiarizar-se com o mesmo para promover benefícios à humanidade e em especial saber fazer uso dos mesmos.

O professor, sendo o profissional que por excelência, lida com a formação, com a mediação do conhecimento construído pelo alunado, também necessita manter-se em



constante formação e atualizado sobre os fatos e recursos tecnológicos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em seu Artigo 61, afirma que: A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e atividades.

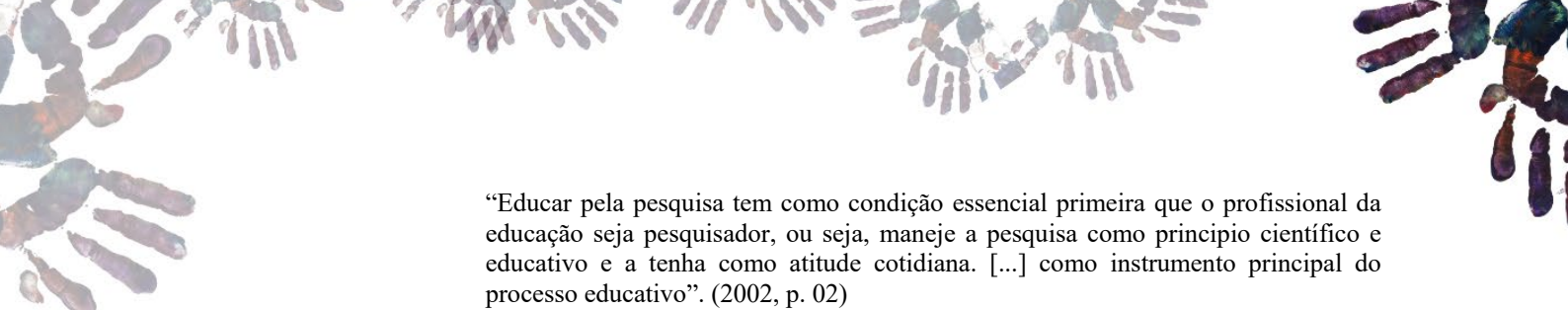
É importante destacar que o professor de escola pública enfrenta algumas situações cotidianas, como, alta carga horária, infraestrutura precária do ambiente de trabalho, baixo salário, entre outras, que acabam por algumas vezes refletir no dia-a-dia de trabalho deste profissional. Neste aspecto, é importante entender, o que já é consenso, que o magistério e a profissão de professor caracterizam-se como uma profissão com níveis de complexidade, exigindo revisão e construção constante de saberes, centrando seu saber ser e fazer numa prática reflexiva e investigativa do trabalho educativo e escolar, no cotidiano pessoal e profissional.

O mesmo, portanto, obviamente necessita criar estratégias para estar em melhores condições de lidar com alunos que muitas vezes estão mais familiarizados aos avanços tecnológicos, por exemplo, de que o próprio docente. Dessa forma, para TIBA (1998) “quanto mais uma pessoa sabe, mais descobre existir algo que ela gostaria de saber. Portanto, a sabedoria é um contínuo aprender. ” (p. 42)

Neste sentido, para melhor adequar-se a nova realidade sócio educacional, a qual não mais tolera a concepção de que o aluno é mero receptor, expectador do conhecimento transmitido, tanto escola como o professor devem assumir uma postura de eternos aprendizes.

Uma maneira de caracterizar que se almeja continuamente buscar conhecer mais e mais, ou seja, aprender a aprender, diz respeito a prática da pesquisa, haja vista que, pesquisa significa: “Investigação e estudo, minuciosos e sistemáticos, como o fim de descobrir fatos relativos a um campo do conhecimento” (FERREIRA, 2001). Assim, pode-se considerar pesquisa, como conjunto de atividades que visam a descoberta de aspectos ou novos aspectos que compreendem um determinado fenômeno.

Através da pesquisa o profissional docente adquire condições de manter-se atualizado e bem mais esclarecido sobre determinado assunto. Pois segundo DEMO,



“Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana. [...] como instrumento principal do processo educativo”. (2002, p. 02)

O professor pesquisador, desta forma, é aquele profissional que concebe a necessidade de “aprender a aprender”, de ir em busca de informações novas e de aprofundar mais e mais conhecimentos já adquiridos, amparando-se na prática da pesquisa.

Martins (2001) enfatiza, seguindo essa concepção, que “o trabalho com pesquisa na escola é altamente educativo, pois envolve o aluno fazendo-o deixar de ser ouvinte, repetidor de conteúdos e passe a agir e a refletir com consciência crítica diante dos fatos estudados”. (p. 71)

Portanto, o professor pesquisador através da pesquisa, tem maiores chances de por em prática o real papel da escola, o de contribuir para a formação de sujeitos reflexivos, questionadores, com competências e habilidades para serem protagonistas de suas histórias e saberem intervir no contexto que os cerca. Além de

estar em constante formação, uma vez que por meio da pesquisa, estará sempre se atualizando.

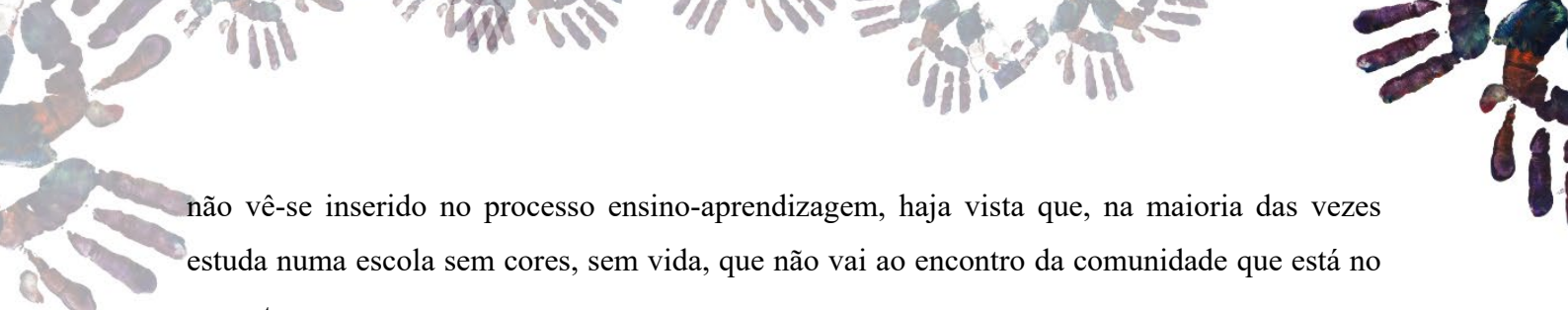
Terá ainda maiores oportunidades de questionar porventura sua própria prática e redimensioná-la a ponto de visar cada vez mais ser melhor no que faz, não para os colegas e/ou superior, mas para seus alunos e para si mesmo. Pois estará contribuindo de maneira mais eficaz para a formação de sujeitos curiosos, criativos, participativos, construtores autônomos de conhecimentos e não meros reprodutores.

A Pesquisa, então, deve ser vista como forte aliada da aprendizagem, como bem aborda DEMO,

“[...] o que faz da aprendizagem algo criativo é a pesquisa, porque a submete ao teste, à dúvida, ao desafio, desfazendo tendência meramente reprodutiva. Aprender, [...] tem seu lado digno de atitude construtiva e produtiva, sempre que expressar descoberta e criação de conhecimento, [...]” (2003, p. 43-44)

Desta forma, faz-se necessário projetar e implementar nas atividades escolares, conteúdos/conhecimentos que despertem para a pesquisa, para a descoberta de novos conhecimentos, promovendo uma educação criativa, produtiva e significativa.

Mas, para tanto, o currículo escolar necessita passar por mudanças gigantescas, posto que na maioria do tempo e dos lugares, teve-se a quantidade de conteúdos em detrimento de qualidade, a conteúdos desligados da realidade vivenciada pela escola e pelo alunado, o qual



não vê-se inserido no processo ensino-aprendizagem, haja vista que, na maioria das vezes estuda numa escola sem cores, sem vida, que não vai ao encontro da comunidade que está no seu entorno.

Com isso, o professor, não necessita apenas de uma formação conteudista, ele depende de formações culturais, espirituais, motivacionais e quantas outras sejam necessárias para que este profissional sinta-se motivado e despertado para a importante missão e trajetória que possui.

Currículo Escolar: Contextualizando E Produzindo Conhecimentos

Em se tratando do entorno da escola, vem logo a mente, o questionamento:

- O mundo estudado pelo alunado no contexto escolar, está ou não interligado com seu cotidiano vivenciado, ou seja, a escola procura dar sentido, significado ao que trabalha no processo ensino-aprendizagem? Fazendo então necessário trazer a tona questões sobre currículo, posto que é ele quem evidencia como e o quê a instituição escolar lançará mão para desenvolver o processo educacional formal. Tanto que, SILVA (1999) argumenta que,

o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes; seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que „esses conhecimentos“ e não „aqueles“ devem ser selecionados. (p. 15)

Apresentando assim, a preocupação que os agentes envolvidos no processo ensino-aprendizagem devem ter, ao poderem planejar o que e como se dará, se fará acontecer o currículo escolar, uma vez que, essa definição pode influenciar diretamente no êxito educacional.

Mas afinal, o que é currículo? O que significa Currículo? SILVA (1999), quanto a esses questionamentos enfatiza que,

o currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculumvitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (p. 150)

Portanto, levando em consideração que currículo é lugar, espaço, território, trajetória, identidade, mais ainda requer a projeção de ações e caminhos educacionais que façam significado aos agentes envolvidos em especial ao alunado, contribuindo para que o mesmo se perceba enquanto agente relevante para o processo ensino-aprendizagem e que a partir dos conhecimentos adquiridos modifica-se e modificando-se deve somar com a transformação



social.

Isto porque, de acordo com MOREIRA (2008),

entendemos relevância, então, como o potencial que o currículo possui de tornar as pessoas capazes de compreender o papel que devem ter na mudança de seus contextos imediatos e da sociedade em geral, bem como de ajudá-las a adquirir os conhecimentos e as habilidades necessárias para que isso aconteça. (p. 21)

O currículo então, quando devidamente trabalhado contribui para transformações significativas, haja vista que a história está em constante mudança, nada mais justo de que a educação, a escola, o currículo também acompanhar tais mudanças.

Confirmando essa premissa MENEZES e ARAÚJO (2014), argumentam

que,

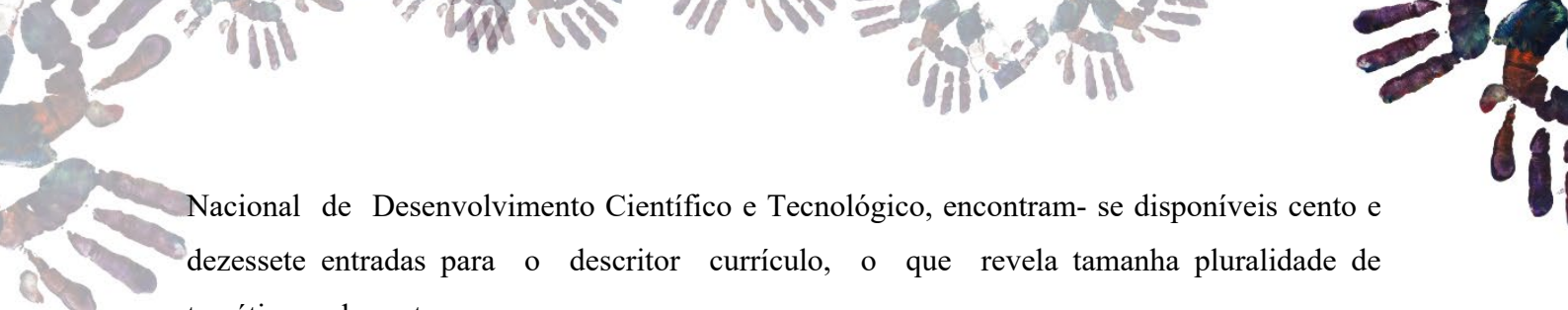
[...] entendemos o currículo como campo político-pedagógico no qual as diversas relações - entre os sujeitos, conhecimento e realidade - constroem novos saberes e reconstruem-se a partir dos saberes produzidos. Neste processo dinâmico e dialético, a realidade é o chão sobre o qual o educador e educando constroem seus processos de aprendizagens. [...] Entendemos então, que o currículo, como componente pedagógico significativo, deve ser elaborado e implementado a partir das necessidades concretas, que a realidade (social, econômica, política e cultural) propõe como desafios e necessidades históricas (situadas num determinado tempo e lugar). [...] Currículo e Contextualização são dois elementos tão imbricadamente associados, que o entendimento de um, leva ao aprofundamento do outro e vice-versa. (p. 02-03)

Assim, a educação ofertada no contexto escolar deve levar em consideração o meio no qual o alunado está inserido, para a partir dele caminhar rumo a novos percursos, novos conhecimentos. Até por que, RAMIREZ (2014, p. 22) nos diz que: “o currículo pensado em toda a sua dinâmica, não se limita aos conhecimentos relacionados às vivências do educando, mas introduz sempre conhecimentos novos que, de certa forma, contribuem para a formação humana dos sujeitos”.

Sujeitos estes que efetivamente perceberão o quanto os sujeitos são parte desse processo na medida em que lidarem com informações, com conteúdos que condizente com a realidade vivenciada, uma vez que, sentirem curiosidade e vontade em descobrir outras realidades.

Nesse sentido, estudos sobre currículo vêm assumindo importância no cenário atual da pesquisa em educação, influenciados por mudanças significativas

em propostas curriculares que vem sendo implementadas. Isso se justifica também pela multiplicidade de estudos que podem ser realizados no campo do currículo, ao ponto que torna difícil, inclusive a sua delimitação. De acordo com a base de dados do Conselho



Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, encontram-se disponíveis cento e dezessete entradas para o descritor currículo, o que revela tamanha pluralidade de temáticas sobre o tema.

De acordo com Sacristán,

Conceber o currículo como um conjunto de atividades que visam transformar o mundo significa pensar em um currículo articulado a uma prática reflexiva e considerar ainda que nele interagem relações culturais e sociais. Destaca-se, então, que essa práxis não se refere tão somente a comportamentos didáticos da sala de aula. (200, p.51)

Em face das considerações apresentadas, compreende-se o currículo em um cenário educativo complexo, no qual é necessário conhecer práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de ideias e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação. Nessa perspectiva, o significado real do currículo se constrói a partir de todos esses contextos.

Assim, o cruzamento dessas práticas, distintas entre si, convergem à prática pedagógica da sala de aula que, por sua vez, contribui diretamente à constituição do conhecimento escolar. Agregado a esse conjunto de ações estão implícitos pressupostos teóricos, crenças e valores, os quais condicionam à teorização sobre o currículo.

Para Silva:

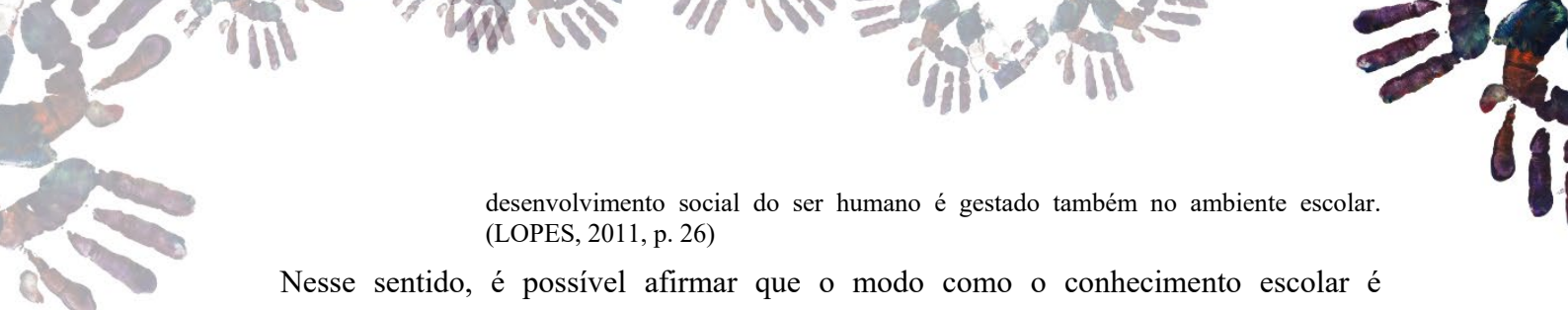
A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. Em outras palavras, o currículo constitui-se como o centro da prática pedagógica, questão essa de extrema relevância, pois nos permite discutir e definir qual conhecimento é válido ensinar e o que deve compor o currículo. (2010, p.14).

Portanto, a compreensão das teorias de currículo é relevante nesta discussão, uma vez que possibilita refletir a respeito das funções que o currículo exerce sobre os sujeitos que serão formados segundo suas diretrizes. Sendo assim, o currículo propõe atuar como um instrumento modificador do sujeito.

Considerando que o currículo influencia a formação das pessoas, pode-se afirmar que o mesmo é determinante no desenvolvimento do processo de aprendizagem e produção do conhecimento nas dimensões individual, cultural e social.

Sob esse aspecto, Lopes afirmam que,

“aprende-se na escola não apenas o que é preciso saber para entrar no mundo produtivo, mas códigos a partir dos quais deve agir em sociedade”, ou seja, o



desenvolvimento social do ser humano é gestado também no ambiente escolar. (LOPES, 2011, p. 26)

Nesse sentido, é possível afirmar que o modo como o conhecimento escolar é produzido na escola é influenciado pelas relações sociais, econômicas e culturais. Sendo o conhecimento escolar a criação específica do contexto da escola, ele é mutável e, portanto, fabricado socialmente. Dessa forma, é possível inferir que a escola não produz o conhecimento novo, mas ela reconstrói o conhecimento com os sujeitos no contexto.

Diante do exposto, compreende-se currículo como um conjunto de experiências vivenciadas pelo indivíduo, as quais são capazes de modificar comportamentos que repercutem na identidade desse indivíduo. Logo, a função que o currículo exerce sobre os sujeitos no processo de aprender e conhecer, bem como constituir o conhecimento escolar, é explícita, pois o currículo produz influências diretas e significativas na prática pedagógica. Ele atua como instrumento modificador, formando, assim, não apenas os estudantes, mas o próprio conhecimento.

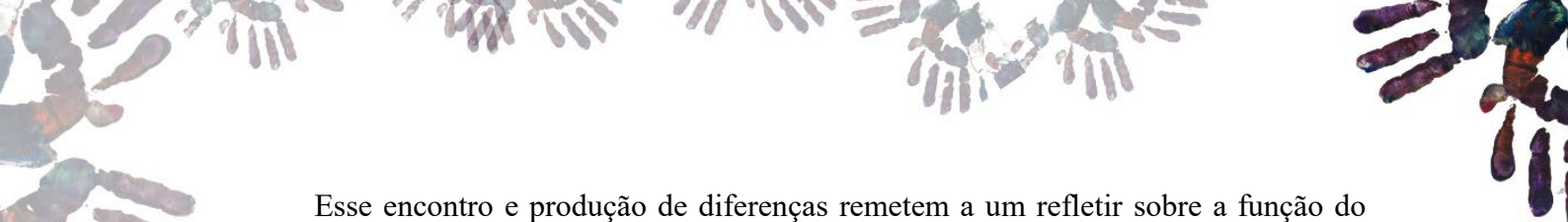
Dentre as influências até aqui discutidas e em consonância com os autores abordados no artigo, compreende-se que existe uma relação estreita e direta entre o currículo e a constituição do conhecimento escolar pelos estudantes. O modo como a estrutura curricular é elaborada e desenvolvida pela escola influencia, sobretudo, na maneira pela qual o estudante constitui o conhecimento escolar e como se relaciona em sociedade. Para além, condiciona, também, a forma como o estudante compreende e pensa sobre o mundo.

Evidencia-se a sociedade como construtora do currículo. O meio social estabelece tudo aquilo que é importante no momento e que deve ser explorado na escola e fazer parte do conhecimento e aprendizado do aluno. Assim, todos possuem sua parcela de contribuição da formação do currículo no qual se produz, transmite e assimila informações.

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. (VEIGA, 2002, p.7)

Diante das informações supracitadas, fica evidente o quanto o currículo é algo que deve ser debatido, explorado e ser atuante na escola na produção do conhecimento.

O currículo é um desdobramento pedagógico por isso é interessante verificar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola para observar se as ações de fato acontecem. Tendo em vista que o currículo deve fazer parte do tempo atual e deve seguir a realidade de cada época. Assim o currículo é encontro e produção das diferenças. (OLIVEIRA, 2007,p.9)



Esse encontro e produção de diferenças remetem a um refletir sobre a função do currículo que é bastante amplo e vai muito além dos limites da escola. Ele observa e reflete o aluno como um sujeito que possui suas peculiaridade e individualidades e também o vê como um ser social que faz parte de um contexto histórico e que recebe influências da cultura que o rodeia.

Educação Emancipadora: Conquistando A Cidadania E Protagonizando Uma Nova História.

Conhecendo melhor sobre sua realidade e a realidade de outros, a tendência é que o sujeito envolvido no processo educacional perceba-se enquanto cidadão, no sentido de que, de alguma maneira contribui para o desenvolvimento seu e dos demais sujeitos sociais.

A escola assim necessita vivenciar um currículo que venha reforçar que o meio que o cerca é relevante para o todo e que ele é relevante para o meio. Isto porque, o currículo nas palavras de OLIVEIRA (2014) abrange

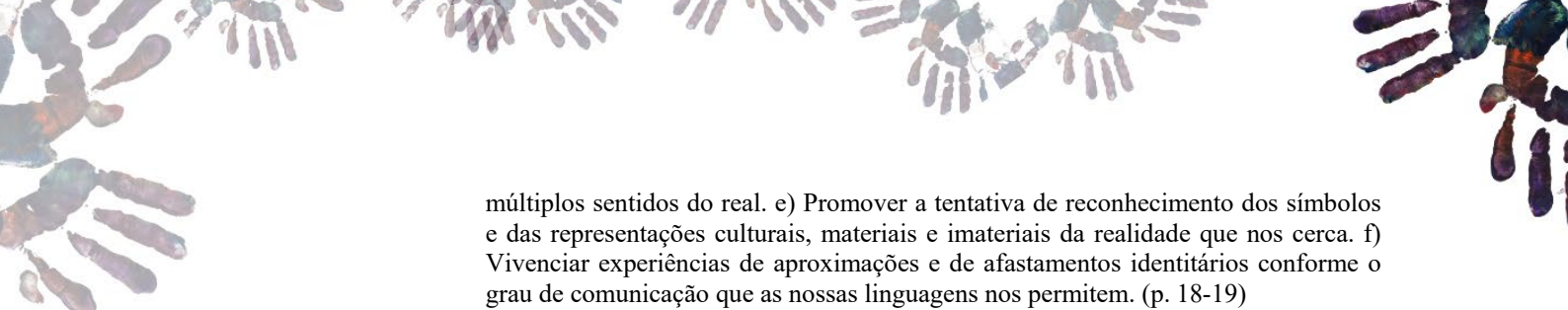
as experiências de aprendizagens implementadas pelas instituições escolares e que deverão ser vivenciadas pelos estudantes. Nele estão contidos os conteúdos que deverão ser abordados no processo de ensino-aprendizagem e a metodologia utilizada para os diferentes níveis de ensino. (p.01)

Sendo que o currículo escolar vai muito além de meros conteúdos, posto que necessite dar conta das exigências contemporâneas educacionais e neste sentido, tempos que para PADILHA (2014)

O currículo da escola, que antes era apenas um recorte ou então sinônimo de conteúdo escolar, apresenta-se agora como um processo amplo, complexo, que deve considerar não apenas o que se deve saber, mas o como e também o para que aprender, por que aprender e mesmo quem deve aprender este ou aquele conhecimento. (p. 09)

Este mesmo autor então vem suscitar a efetivação de uma educação cidadã a partir de um currículo intertranscultural¹ o qual busca oferecer os mais diferentes saberes, os mais diferentes caminhos possíveis a ponto de dar mais vida, mais cores ao contexto educacional. Nesta perspectiva do Currículo Intertranscultural, escolar e não escolar, PADILHA (2014), propõe:

a) Partir das relações e da cultura das pessoas. b) Criar espaços e tempos de encontros na escola, na comunidade, no bairro, no “município que educa”, onde o diálogo entre as pessoas é estimulado. c) Realizar a “leitura do mundo” do contexto, problematizando a realidade e as relações humanas com outras formas de vida e com outros ecossistemas. d) Refletir sobre os diferentes significados dos



múltiplos sentidos do real. e) Promover a tentativa de reconhecimento dos símbolos e das representações culturais, materiais e imateriais da realidade que nos cerca. f) Vivenciar experiências de aproximações e de afastamentos identitários conforme o grau de comunicação que as nossas linguagens nos permitem. (p. 18-19)

Portanto, quando falamos de Currículo Intertranscultural, iniciamos o trabalho pelo reconhecimento das histórias de vida, das culturas e das identidades, semelhanças e diferenças culturais entre as pessoas. Mas não paramos aí. As

relações humanas é o que nos interessa no início do processo pedagógico, justamente porque se trata de educar para a convivência, para as inter-relações e para a interconectividade entre as pessoas e entre elas com o que se passa no planeta, nas suas mais complexas, mais singelas e mais dinâmicas dimensões, jamais ficando restritos ao que se passa ao nível pessoal, individual ou local.

A partir deste modelo de currículo a escola então compreende que necessita ir muito além do que até alguns atrás conseguia ir e possibilitava aos agentes envolvidos no processo, em especial ao alunado, uma vez que além de iniciar pela realidade vivenciada pelo sujeito, deverá proporcionar de alguma maneira o contato com informações acerca de outras realidades, assim como não restringir seus conteúdos somente ao desenvolvimento da leitura, da escrita e do cálculo.

Logo, o currículo escolar que visa proporcionar uma educação emancipadora, deve primar por ofertar mais tempos e espaços educativos, vem como oportunizar conhecimentos que almejem uma formação integral do sujeito, com a qual aprenda a desenvolveras mais variadas competências e habilidades com as quais realmente poderá ser construtor e reconstrutor de seu saber, de sua história e agente de transformação social.

Assim, o currículo sempre está atualizado e acompanha as necessidades do momento e o professor precisa procura se particularizar em como explorá-lo. O que fica evidente é que a educação emancipadora irá subsidiar a prática docente do profissional reflexivo e ainda possibilita ao professor desenvolver ações interdisciplinares em sua prática pedagógica.

Eventualmente, momentos riquíssimos de aprendizado são construídos porque muitos profissionais aproveitam as oportunidades que seus alunos trazem para que suas aulas tornem-se mais significativas e melhores.

Para tanto, a escola precisa partir de onde o aluno está das suas preocupações, necessidades, curiosidades e construir um currículo que dialogue continuamente com a vida, com o cotidiano. Uma escola centrada efetivamente no aluno e não no conteúdo, que desperte



curiosidade, interesse.

Para isso, precisa de bons gestores e educadores, bem remunerados e formados em conhecimentos teóricos, em novas metodologias, no uso das

tecnologias de comunicação mais modernas. Educadores que organizem mais atividades significativas do que aulas expositivas, que sejam efetivamente mediadores mais do que informadores.

Desse modo, entender que a escola deve trabalhar o seu currículo conforme a realidade e a necessidade do educando para que a aprendizagem seja satisfatória em termos sociais e culturais. Assim, a escola, que é um ambiente renovador, deve adaptar-se aos recursos tecnológicos e as práticas educativas sem criar barreiras para o aprendizado. A internet, por exemplo, é um meio digital que surgiu há alguns anos e é um meio para a construção do conhecimento.

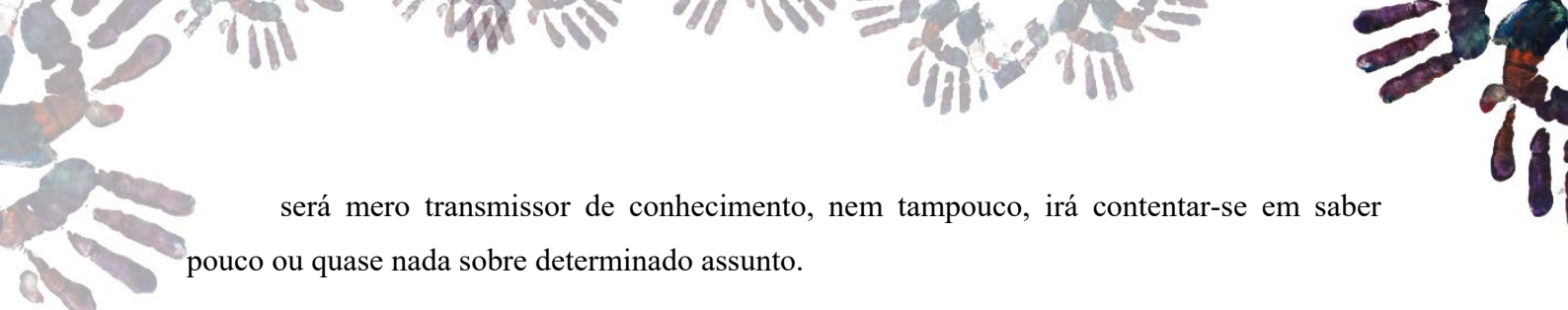
A aprendizagem significativa ocorre no momento em que o aluno é o sujeito participante do próprio aprendizado, ou seja, no momento em que o professor aplica um conteúdo e com os conhecimentos prévios que ele tem armazenado é ativado o que se considera como significativo para ele, em resumo, que tenha sentido relevante. Nesse sentido, é pôr em relevo a construção de significado como elemento central no processo ensino-aprendizagem.

“O aluno aprende um conteúdo” quando é capaz de atribuir-lhe significado[...]”, ou seja, o aluno pode aprender mecanicamente sem atribuir significado, que é a forma de memorizar e em breve esquecer do aprendizado. Por isso, o currículo deve ser pautado na realidade do educando, para nela intervir e transformá-la, devido à seleção dos conteúdos escolares e o papel das diferentes fontes de conhecimento. (SALVADOR, 1988, p. 148)

Portanto, o currículo contextualizado, foco de uma educação emancipada, torna-se integrador de uma realidade social que é objeto do conhecimento. Afirma-se, nesse sentido, que o currículo constrói uma educação inovadora e transformadora, rica de conhecimentos e culturas. Dessa forma, as aprendizagens são os resultados de processos singulares e individuais que pressupõem um enfoque pedagógico que tenha como eixo estruturador as aulas e a metodologia dos professores.

Considerações Finais

O anseio em aprender a aprender, tem papel fundamental na atuação do professor, principalmente do professor pesquisador, haja vista que o mesmo não



será mero transmissor de conhecimento, nem tampouco, irá contentar-se em saber pouco ou quase nada sobre determinado assunto.

Terá ainda maiores oportunidades de questionar porventura sua própria prática e redimensioná-la a ponto de visar cada vez mais ser melhor no que faz, não para os colegas e/ou superiores, mas para seus alunos e para si mesmo. Pois estará contribuindo de maneira mais eficaz para a formação de sujeitos curiosos, criativos, participativos, construtores autônomos de conhecimentos e não meros reprodutores.

Ao posicionar-se desta maneira, o professor estimulará que também a escola em sua plenitude seja aprendente, também vise um currículo adequado e contextualizado, dinâmico, vivo, significativo, o qual promova a conquista da cidadania, no sentido dos sujeitos, dos atores do processo ensino-aprendizagem, disponha de condições que os auxiliem a atuarem de fato como protagonistas de uma nova e bela história, emancipando-se e transformando a realidade em sua volta.

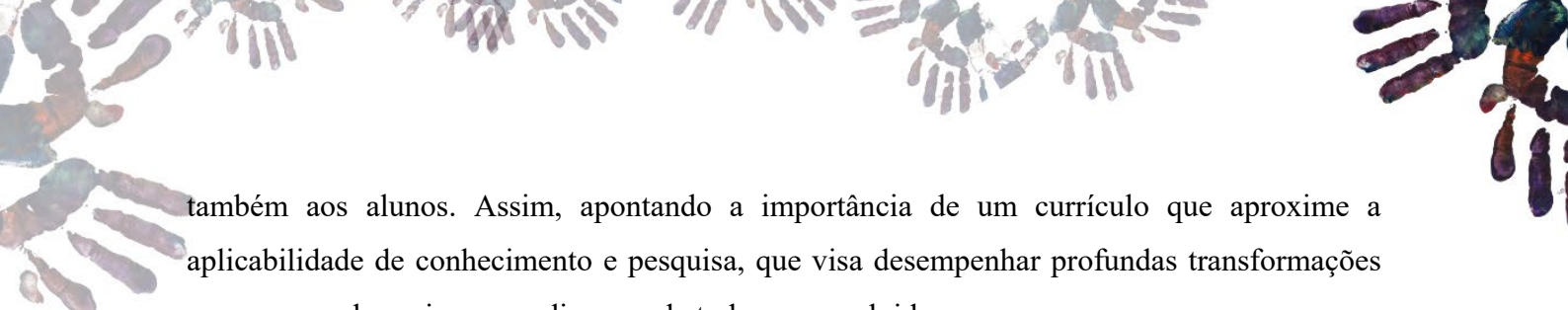
Outro ponto claro a ser ressaltado é a importância e a influência que a formação exerce na vida escolar do professor e do aluno. Com isso, podemos citar as várias aplicabilidades de benefícios que esta pode trazer, entre outras, uma boa formação poderá influenciar de maneira positiva no currículo do aluno. Desta forma, a formação continuada pode ser voltada também para a análise da importância e presença de determinado assunto no currículo do aluno.

É evidente que o planejamento pedagógico está entrelaçado a objetivos que sejam claros, que todos os processos tomados sejam coerentes, que ainda sejam oferecidos conhecimento e métodos diversificados. Tudo isso acontece porque o planejamento não é unilateral e nem muito menos pode ser realizado sozinho. Mas, todos que compõem a escola precisam ser participantes e ativos em seu processo e nas tomadas de decisões.

É preciso considerar que o planejamento deve atender as especificidades que são encontradas nos diversos grupos e contextos considerando as diferentes

culturas. Assim, como esse aspecto tem uma larga amplitude, todas as ações a ser tomadas devem apresentar flexibilidade.

Contudo, este trabalho se faz necessário para discutir a contextualização dos elementos que estão presentes nas práticas educativas atuais, mostrando a importância do papel que o professor precisa desempenhar no processo de mediação, pois este deve ser um facilitador para o estudante e um articulador dos conhecimentos que possuem e que são interessantes



também aos alunos. Assim, apontando a importância de um currículo que aproxime a aplicabilidade de conhecimento e pesquisa, que visa desempenhar profundas transformações no processo de ensino aprendizagem de todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: 1996.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 10 ed. São Paulo; Cortez: Autores Associados, 2003.

_____. **Educar pela Pesquisa** – 5 ed. Campinas. SP: Autores Associados, 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário Século XXI Escolar: o minidicionário da língua portuguesa**. Coordenação de edição Margarida dos Anjos, Marina Baird Ferreira; lexicografia Margarida dos Anjos...[et al]. 4 ed. Ver. ampliada – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FREIRE, Paulo. e SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano**; org. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: MEC/SEB, 2008.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Jorge Santos. **O trabalho com projetos de pesquisa: do ensino fundamental ao ensino médio**. Campinas: Papyrus, 2001.

MENEZES, Ana Célia Silva; ARAÚJO, Lucineide Martins. **Currículo, Contextualização e Complexidade: espaço de interlocução de diferentes saberes**. Acesso: www.irpaa.org/publicacoes/artigos/artigo-lucin-ana-celia.pdf em 03 de maio de 2014.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Indagações sobre currículo: currículo e cultura**; org. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: MEC/SEB, 2008.

OLIVEIRA, Emanuelle. **Teorias do Currículo**. Acesso: <http://www.infoescola.com/educacao/teorias-do-curriculo/> em 26 de abril de 2014.

PADILHA, Paulo Roberto. **Educação Integral e Currículo Intertranscultural** Acesso: http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institucional/PauloRobertoPadilhaArtigosI0001/Educacao_integral_e_curr%EDculo_intertranscultural.pdf em 26 de abril de 2014.

RAMIREZ, Patrícia Carla. **Teoria do Currículo: adequação e contextualização curricular se faz urgente e necessária no processo ensino-aprendizagem**. Texto Referência da Disciplina Teoria do Currículo, do Curso de Mestrado em Ciências da Educação da Anne



Sullivan University em parceria com o SENARH e EBM Consultoria Educacional, Pólo de Abaetetuba-PA, 2014.

SALVADOR, César Coll. **Significado e sentido na aprendizagem escolar. Reflexões em torno do conceito de aprendizagem significativa.** In: Aprendizagem escolar e construção do conhecimento. Porto Alegre: Artmed, 1994.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TIBA, Içami. **Ensinar Aprendendo – como superar os desafios do relacionamento professor-aluno em tempos de globalização.** 16 Ed. São Paulo. Editora Gente, 1998.

VEIGA N, A. De. **Geometrias, Currículo e Diferenças.** IN: Educação e Sociedade, Dossiê Diferenças. 2002.



CAPÍTULO 12

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: IMPASSES PARA O ENSINO FORMAL

Aline Peixoto Vilaça Dias, UENF
Cristiana Barcelos da Silva, ISEPAM
Gelbis Martins Agostinho, IFP
Jackeline Barcelos Corrêa, UENF
Carlos Henrique Medeiros de Souza, UENF

RESUMO

A lei número 9.795, de 27 de abril de 1999 rege que a Educação Ambiental deve perfazer todas as etapas e níveis da educação formal, além de estar presente na educação informal. Por essa razão o presente artigo de pesquisa tem como finalidade apresentar um discurso a respeito da Educação Ambiental no âmbito da Educação Básica. Para isso, a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo. Como referencial teórico foram utilizados autores como Leff (2003), Viegas e Neiman, (2015), Reis et al., (2016) além de um estudo documental das legislações pertinentes ao tema abordado nesta pesquisa. Constatou a importância da Educação Ambiental para a formação do educando, porém, no decorrer no processo educativo alguns desafios parecem presentes.

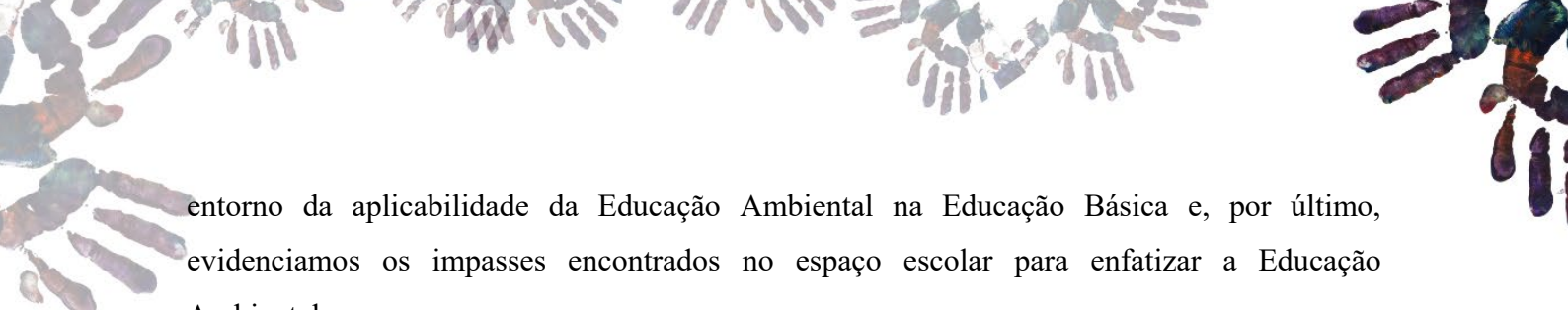
Palavras-chave: Educação Ambiental, Ensino Formal, Educação Básica.

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental no espaço escolar é regida por diversas legislações e documentos, que estão sempre direcionados a formação social do educando e com a finalidade de promoção do respeito e a preservação ambiental.

A partir da promulgação da legislação número 9.795, de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a Educação Ambiental, foi estabelecido que é componente essencial na educação, devendo estar presente em todos os níveis e etapas da educação formal e também na educação informal.

Por esta razão na presente pesquisa tratamos inicialmente da relação entre as instituições escolares e a Educação Ambiental. Em seguida, realizamos uma discussão



entorno da aplicabilidade da Educação Ambiental na Educação Básica e, por último, evidenciamos os impasses encontrados no espaço escolar para enfatizar a Educação Ambiental.

Metodologia

A abordagem aplicada a pesquisa caracteriza-se por qualitativa. Pois o que busca-se com esse trabalho não é quantificar e sim apresentar um aprofundamento sobre a Educação Ambiental no espaço formal. Conforme caracterizam Kauark et al. (2010, p.26) esse tipo de pesquisa:

(...) considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa.

Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p.32) esse tipo de pesquisa tem como função “produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações”.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, tratar-se de uma pesquisa bibliográfica, de acordo com Gil (2002) esse tipo de pesquisa é bastante vantajosa pois possibilita o apontamento de um determinado panorama. Isso porque ao realizar esse tipo de trabalho o pesquisador depara-se com uma variedade de estudos diretamente relacionados a temática escolhida por ele.

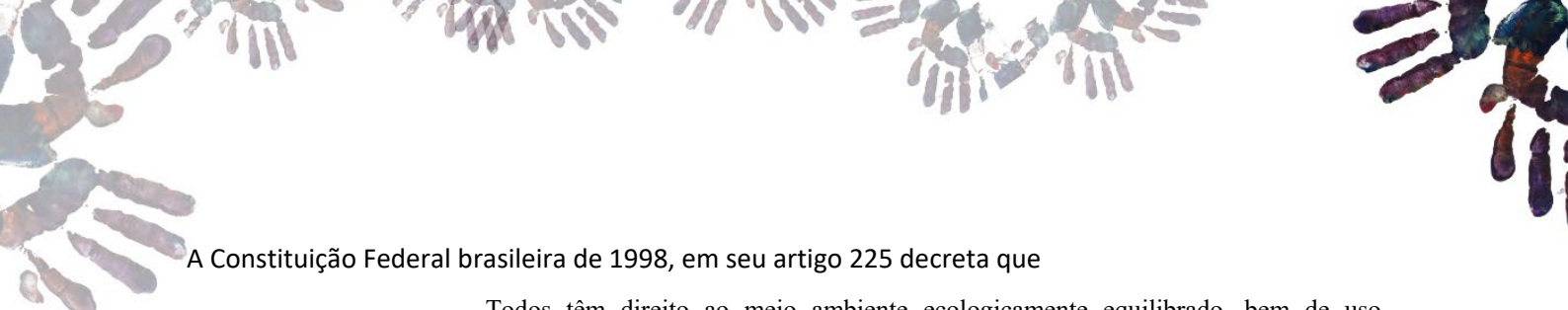
Os pesquisadores Kauark et al. (2010) descrevem que esse tipo de pesquisa acontece “a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e, atualmente, material disponibilizado na Internet”.

Vale ressaltar que esse tipo de pesquisa: “não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (LAKATOS e MARCONI, 2001, p. 183).

A escola e a Educação Ambiental: uma breve análise

Com a promulgação da lei número 6.938 em 31 de agosto de 1981, foi estipulado a Política Nacional do Meio Ambiente que um dos princípios é a Educação Ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente (BRASIL, 1981). A dupla Santos e Silva (2017, p.75) relatam que:

A Educação Ambiental tem como marco a Conferência Intergovernamental de Tbilisi que concentrou a discussão dos problemas do meio ambiente imbricada ao processo educativo e interdisciplinar como instrumento de conscientização tendo em vista a participação ativa e responsável de toda a sociedade.



A Constituição Federal brasileira de 1988, em seu artigo 225 decreta que

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (BRASIL, 1988).

No que diz respeito formação social e valorização do meio ambiente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96-LDBEN, que regulamenta a educação formal, ou seja, a que acontece no espaço escolar, prevê que ao cidadão deve ter assegurada uma formação básica que lhe permita compreensão do ambiente natural e social, onde os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem englobar conhecimentos do mundo natural e físico (BRASIL, 1996). Na perspectiva Frago e Nascimento (2018, p.162)

O ensino formal utiliza o sistema da transversalidade para a melhoria do ensino. Infelizmente, não são todos os educadores que conhecem perfeitamente a proposta da transversalidade e poucos são os que, juntamente com sua escola a aplicam.

Ainda sobre o papel da educação formal na Educação Ambiental Oliveira et al. (2012, p.2) relatam que

(...) exerce o papel de preparar o educando a aprender, a aprender a respeitar o próximo, a natureza, enfim a vida, pois através da educação o mesmo aprende a ser ético, humano, aprende a viver em grupo e a lutar pelo seu bem e dos demais. A educação hoje pode ser o principal passo para conduzir o rumo que o futuro habitante da terra.

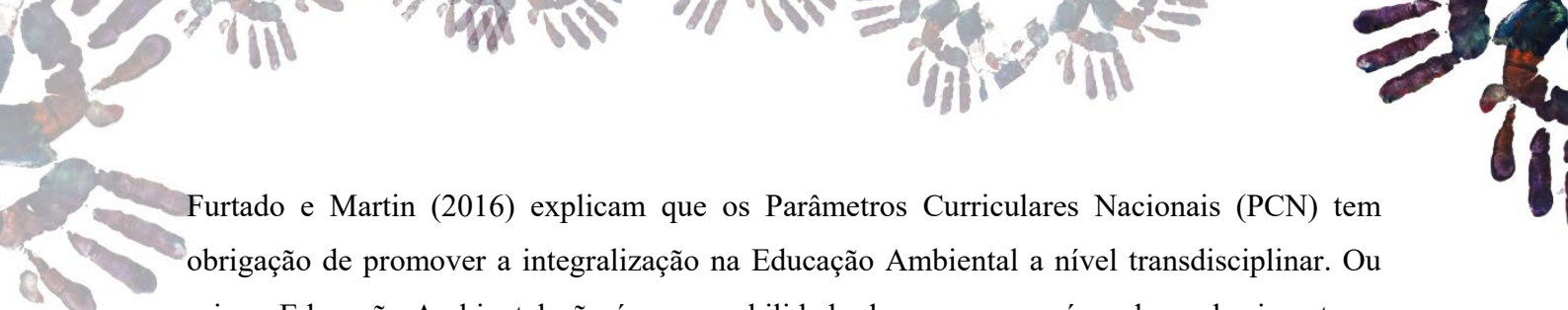
A Educação Ambiental tem como eixo norteador os Parâmetros Curriculares Nacionais. Um dos temas transversais abordados nos PCNs é o Meio Ambiente. Sobre a prática de Educação Ambiental Frago e Nascimento (2018, p.179) relatam que:

(...) faz parte de um pensamento complexo e inovador, é um conceito a se pensar e a ser inserido em nossas ações de ensino e de pesquisa. As escolas se apresentam como um espaço de formalização e de aplicação desses conceitos formadores.

Na resolução nº 2, de 15 de junho de 2012 fica estabelecido as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental é descrito:

Art. 16. A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação Ambiental nos currículos da Educação Básica e da Educação Superior pode ocorrer: I - pela transversalidade, mediante temas relacionados com o meio ambiente e a sustentabilidade socioambiental; II - como conteúdo dos componentes já constantes do currículo; III - pela combinação de transversalidade e de tratamento nos componentes curriculares.

Os pesquisadores Oliveira et al. (2012) destacam que ainda existem muitos desafios para a implantação da Educação Ambiental no espaço escolar. E sugere que novos caminhos devem ser buscados pelos professores para que essa prática possa está presente nas aulas.



Furtado e Martin (2016) explicam que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) tem obrigação de promover a integralização na Educação Ambiental a nível transdisciplinar. Ou seja, a Educação Ambiental não é responsabilidade de apenas uma área de conhecimentos e sim de todas.

A Educação Ambiental na Educação Básica

O desenvolvimento da educação para a cidadania e para o trabalho passa, necessariamente, pela formação de habilidades e aptidões que levam à compreensão e à apreciação da conexão entre o homem, sua cultura, sua práxis e o seu meio (CARVALHO, 2002).

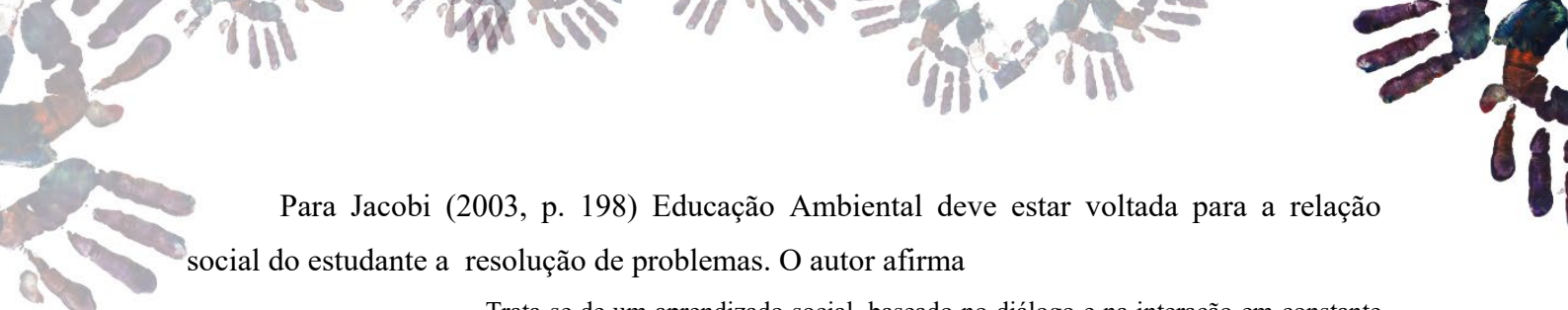
A educação formal é aquela se institucionalizada, que acontece em espaços escolares direcionadas a construção de conhecimentos (ALMEIDA e OLIVEIRA, 2014). Sobre o papel da escola, Saviani (2003, p. 14) aponta que é “uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96-LDBEN, a educação escolar é dividida em educação básica e educação superior.

Segundo Lipai et al. (2007, p. 30) a sensibilização do educando a respeito da Educação Ambiental inicia-se na Educação Infantil percorrendo o Ensino Fundamental primeiro segmento e destacam “a percepção, interação, cuidado e respeito das crianças para com a natureza e cultura destacando a diversidade dessa relação”. Já no Ensino Fundamental segundo segmento deverá ser dado ênfase no desenvolvimento da criticidade e interpretação das questões socioambiental e a cidadania ambiental. Nessa mesma direção Souza et al. (2013, p.128) apontam que a “Educação Ambiental deve ser incorporada desde o Ensino Fundamental, com projetos na sala de aula levando conhecimento sobre o assunto aos alunos”.

As práticas de Educação Ambiental formal são mais frequentes nas escolas públicas, principalmente da região sudeste do Brasil (VIEGAS e NEIMAN, 2015).

A Educação Ambiental no espaço escolar e seus impasses

Com decorrer dos anos a população vem aumentando e com isso os recursos naturais tendem a serem mais explorados, além disso a quantidade de resíduos produzidos vai aumentando, essas situações vem causando reocupações referente a Educação Ambiental (ASANO E POLETTO, 2017).



Para Jacobi (2003, p. 198) Educação Ambiental deve estar voltada para a relação social do estudante a resolução de problemas. O autor afirma

Trata-se de um aprendizado social, baseado no diálogo e na interação em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados, que podem se originar do aprendizado em sala de aula ou da experiência pessoal do aluno. Assim, a escola pode transformar-se no espaço em que o aluno terá condições de analisar a natureza em um contexto entrelaçado de práticas sociais, parte componente de uma realidade mais complexa e multifacetada.

Para Asano e Poletto (2017) Educação Ambiental no âmbito educacional deve promover a capacitação do educando e levá-lo a construção do senso crítico, ético, moral e direcioná-lo a buscar um melhor qualidade de vida.

Sobre a inserção da Educação Ambiental na escola Neto e Amaral (2011) acreditam que ela aguça o senso crítico do educando e ultrapassa as abordagens apresentadas nos livros didáticos. Nessa mesma direção Guimarães (2000, p.15) aponta:

(...) a EA tem o importante papel de fomentar a percepção da necessária integração do ser humano com o meio ambiente. Uma relação harmoniosa, consciente do equilíbrio dinâmico da natureza, possibilitando, por meio de novos conhecimentos, valores e atitudes, a inserção do educando e do educador como cidadãos no processo de transformação do atual quadro ambiental do nosso planeta.

Para Leff, (2001, p. 211) a Educação Ambiental

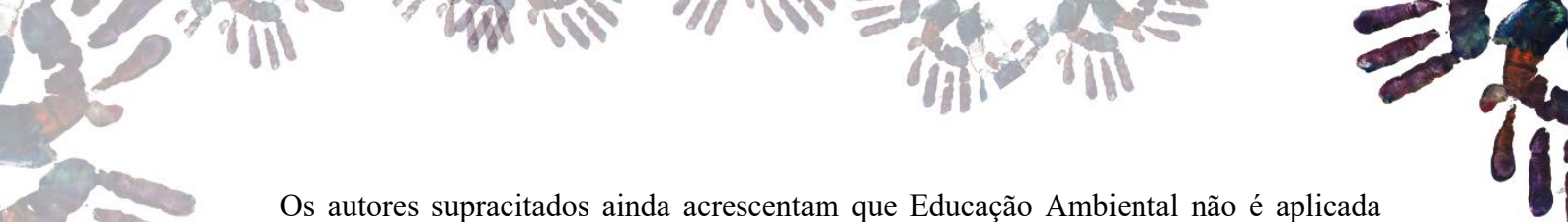
(...) introduz um novo campo de nexos interdisciplinares entre as ciências e um diálogo de saberes; trata-se da hibridização entre uma ciência objetivadora e um saber que condensa os sentidos que têm se forjado no ser ao longo do tempo.

No entanto, a prática interdisciplinaridade na Educação Ambiental não é muito comum conforme indicam os apontamentos de Reis et al., (2016, p. 12):

Poucos (as) professores (as) entendem que a EA deva ser abordada em conjunto pelas diferentes áreas, muitos acreditam que o tema deve ficar a cargo das disciplinas de Ciências, Geografia ou até mesmo a própria disciplina, pois os mesmos não têm conhecimento da importância do desenvolvimento da EA enquanto educadores (as).

Para Santos et al.(2012) no que tange a prática docente e a educação ambiental o professor precisa traçar estratégias que almejem promover o desenvolvimento crítico nos educandos. Porém a realidade descrita por Asano e Poletto (2017, p. 94) é um pouco diferente do que se espera

(...) maioria dos professores está ciente das responsabilidades socioeducativas a eles confiadas, existindo consenso da importância do tema transversal EA, no entanto observa-se uma barreira quanto a aplicação de atividades relacionadas a este tema. Percebe-se que os professores têm o conhecimento sobre o tema, mas ninguém participou e nem são oferecidas capacitações referentes ao mesmo e nem incluem o tema EA como temas transversais em seus planos de aula.



Os autores supracitados ainda acrescentam que Educação Ambiental não é aplicada como deveria, em concordância com as legislações. O que acontece, na maioria das vezes, é que os professores estão descapacitados e sem devidas condições para fazer o uso da Educação Ambiental na escola.

Conclusões

Contatou-se que Educação Ambiental na Educação Básica é essencial para promover a formação socioambiental, desenvolver o senso crítico, conscientizar quanto a importância da preservação ambiental. Verificou-se que para isso, a legislação estipula que a Educação Ambiental deve estar presente na escola como tema interdisciplinar.

Evidenciou-se, que mesmo com a disseminação da importância da Educação Ambiental, mesmo com leis e documentos que regulamentam seu ensino na Educação Básica, ainda assim muitas das vezes ela não acontece corretamente.

É importante que a escola como espaço privilegiado para efetivar o Educação Ambiental e a prática, busque trabalhar de maneira interdisciplinar e, adote uma política de ação conjunta e permanente com toda comunidade interna e externa, a fim de solidificar habilidades e atitudes que estarão presentes na formação da cidadania plena.

REFERÊNCIAS

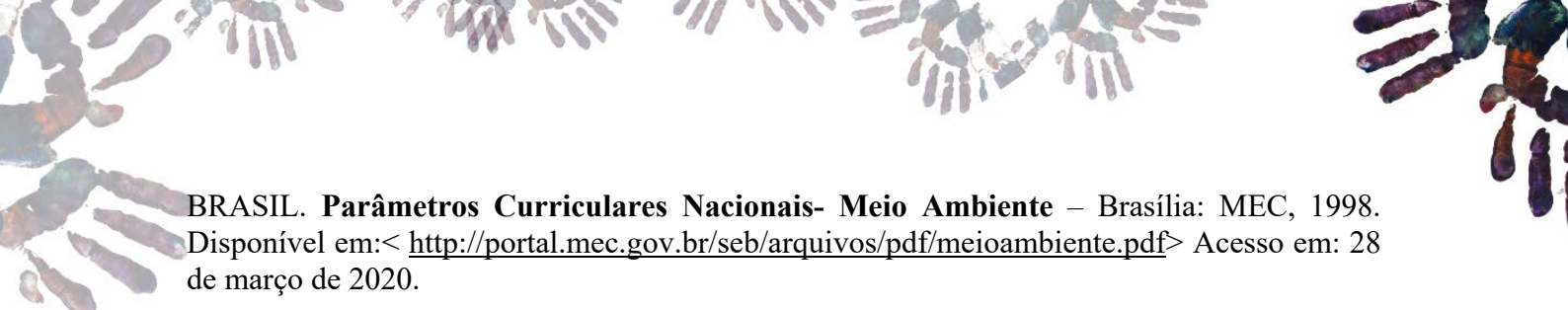
ALMEIDA, Maria Salete Bortholazzi. **Educação não formal, informal e formal do conhecimento científico nos diferentes espaços de ensino e aprendizagem**. In: Cadernos PDE, versão on line. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uel_bio_pdp_maria_salete_bortholazzi_almeida.pdf> Acesso em: 20 de maio de 2019.

ASANO, Juliete Gomes Póss; POLETTI, Rodrigo de Souza. Educação ambiental: em busca de uma sociedade sustentável, e os desafios enfrentados nas escolas. **Revista Caderno Pedagógico**, v. 14, n. 1, p. 92- 102, 2017.

BRASIL. **Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981** – Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6938.htm> Acesso em: 11 de agosto de 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 15 de janeiro de 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 07 de março de 2020.



BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais- Meio Ambiente** – Brasília: MEC, 1998. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/meioambiente.pdf>> Acesso em: 28 de março de 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999** – Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm> Acesso em: 18 de fevereiro de 2020.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 15 de junho de 2012** – Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf> Acesso em: 18 de janeiro de 2020

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> > Acesso em: 25 de março de 2020.

CARVALHO, Vilson Sérgio de. **Educação Ambiental & Desenvolvimento Comunitário**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2002.

FRAGOSO, Edjane; NASCIMENTO, Elisangela Castedo Maria. A Educação Ambiental no Ensino e na Prática Escolar da Escola Estadual Cândido Mariano–Aquidauana/MS. **Ambiente & Educação**, v. 23, n. 1, p. 161-184, 2018.

FURTADO, João Carlos de Araújo; MARTIN,Alexsandra Maura Costa Bernal. Educação Ambiental Em Escolas Públicas de Santa Inês (MA): Mobilizando E Criando. **REvista brasileira de Educação Ambiental- RevBEA**, v. 11, n 1: 108-116, 2016.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. 1ªed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

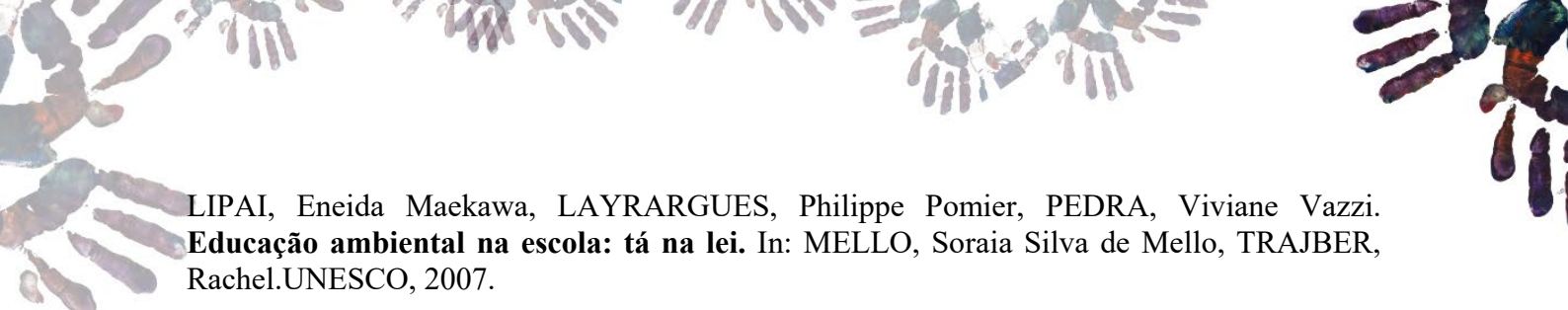
GUIMARÃES, Mauro. **Educação ambiental: no consenso um embate?** 5. ed. São Paulo: Papyrus, 2000.

JACOBI, Pedro Roberto. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de pesquisa**, n. 118, p. 189-205, 2003.

KAUARK, Fabiana da Silva; MANHAÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa**: guia prático. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 2001.

LEFF, Enrique. La ecología política en América Latina. Un campo en construcción. **Polis. Revista Latinoamericana**, n. 5, 2003.



LIPAI, Eneida Maekawa, LAYRARGUES, Philippe Pomier, PEDRA, Viviane Vazzi. **Educação ambiental na escola: tá na lei.** In: MELLO, Soraia Silva de Mello, TRAJBER, Rachel. UNESCO, 2007.

NETO, Ana Lucia Gomes Cavalcanti; AMARAL, Edenia Maria Ribeiro. Ensino de Ciências e Educação Ambiental no Nível Fundamental: análise de algumas estratégias didáticas.

OLIVEIRA, Malvina da Silva; OLIVEIRA, Braz da Silva; VILELA, Maria Cristiana da Silva; CASTRO, Tânia Aparecida Almeida. A importância da educação ambiental na escola e a reciclagem do lixo orgânico. **Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas da Eduvale**, v. 5, n. 7, p. 1-20, 2012.

REIS, Vanessa Ribeiro; SOUZA, Girlene Santos; DIAS, Viviane Borges. Educação Ambiental no ensino formal: Atuação do professor nas escolas municipais de Cruz Das Almas-BA. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 11, n. 1, p. 52-65, 2016.

SANTOS, Flávio Reis; SILVA, Adriana Maria. A importância da educação ambiental para graduandos da Universidade Estadual de Goiás: Campus Morrinhos. **Interações (Campo Grande)**, v. 18, n. 2, p. 71-86, 2017.

SANTOS, Felipe Alan Souza; REIS, Simone Rocha; TAVARES, Jorge Alberto Vieira. Educação Ambiental e sua importância para a sociedade em risco: reflexão no ensino formal. In: **Anais do 3º Simpósio de educação e Comunicação**, Aracaju, 2012. Disponível em: <<http://geces.com.br/simposio/anais/anais-2012/Anais-133-146.pdf>> Acesso em: 15 de março de 2020.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. rev. ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

SOUZA, Girlene Santos; MACHADO, Poliana Brandão; REIS, Vanessa Ribeiro; SANTOS, Aline Santos ; DIAS, Viviane Borges. Educação ambiental como ferramenta para o manejo de resíduos sólidos no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 8, n. 2, p. 118-130, 2014.

VIEGAS, Patrícia Loudes; NEIMAN, Zysman. A Prática de Educação Ambiental no Âmbito do Ensino Formal: Estudos Publicados em Revistas Acadêmicas Brasileiras. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 10, n. 2, p. 45-62, 2015.



CAPÍTULO 13

EDUCAÇÃO SEXUAL NAS INFÂNCIAS

Elder Cardoso Fernandes Silva, doutorando em Educação na Universidade Católica de Petrópolis/RJ; PPGE- Educação e Práticas pedagógicas.

Resumo

Entendemos que a educação acontece a partir do nascimento do indivíduo e sua interação com o meio em que vive. O lugar onde ela nasce, se desenvolve e com quem interage propicia a aquisição, reprodução e transformação das significações sociais, culturais e éticas, constituídas no decorrer da história do indivíduo em formação. A educação infantil atende crianças de 0 a 06 anos e tem como finalidade proporcionar o desenvolvimento integral das crianças, envolvendo as instituições e as famílias. A presente pesquisa em andamento tem como temática relacionar o lúdico e a sexualidade na educação infantil pré-escolar. A pesquisa será desenvolvida em duas escolas da rede de ensino estadual no município de Concórdia. Neste sentido será realizado um estudo a partir de entrevista com as educadoras sobre a importância do lúdico, a relação do lúdico e a sexualidade, e a compreensão das crianças em relação ao tema sexualidade, bem como conhecer atividades que estas educadoras desenvolvem na pré-escola envolvendo o lúdico e a sexualidade.

As discussões sobre sexualidade e ludicidade vem sendo um desafio que permeia a prática pedagógica dos docentes da educação infantil pré-escolar. Tais desafios são provocados por situações cotidianas, em que se formam oportunidades de aprendizagem. Considerando que nossas crianças são protagonistas de uma época que veicula o sexo e a sexualidade numa dimensão de consumo e banalização. O processo de escolarização iniciado na educação infantil de modo lúdico, estimula a autonomia e promove o desenvolvimento integral da criança. Nas instituições escolares, com crianças da pré-escola são observadas situações demonstram que a sexualidade estando presente nas atitudes das crianças através de brincadeiras desenvolvidas pelas mesmas, seja em grupo, ou individualmente. Estas brincadeiras não dependem da idade da criança, da etnia, da cultura ou do grupo social Nunes (1997). Segundo Nunes (1997), o desenvolvimento das crianças ocorre desde o nascimento através da interação com o meio em que vive, possibilitando para que as crianças possam aprender e avançar em suas capacidades.

Desta forma adquirindo maturação que lhe servirá de base. As atividades lúdicas fazem parte do desenvolvimento das crianças, uma vez que o brincar possibilita situações de aprendizagem, de maneira que aconteça de forma natural, prazerosa e sugestiva, pois não podemos falar de infância sem relacionar com ludicidade. Sabedores da importância do trabalho com a educação infantil sobre o tema sexualidade, queremos com esse trabalho buscar alternativas utilizando o lúdico como ferramenta principal.

Neste sentido, almejamos poder trazer benefícios para melhor desenvolvimento físico, moral e social das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Infância, lúdico, aprendizagem, desenvolvimento e sexualidade.



Abstract

We understand that the education happens from the people's birth and their interaction with the environment where they live. The place where they are born, and with who they interact, propitiate the acquisition, reproduction and transformation of the social, cultural and ethical meaning, occurred through the history of the individual in its formation. The infantile education takes care of children from 0 to 06 years old and has as purpose, to provide the whole development of the children, involving the institutions and the families. The research in progress has as its goal to relate playtime and the sexuality in early education. The research will be developed in two schools of state education in the city of Concordia. In a study based on interview data with the educators will be carried through, on the importance of the playtime, the relation of playtime and the sexuality, and the understanding of the children in relation to the sexuality subject.

As well as finding out the activities that these educators develop in the daily pre-school involving playtime and sexuality. The quarrels on sexuality and playtime, is being a challenge that is present on the pedagogical way teachers at preschool teach. Such challenges are provoked by daily situations, where the learning chances are formed.

Considering that our children are protagonists of a time that propagates the sex and the sexuality in a consumption dimension and vulgarize it. The process of schooling initiated in the infantile education in playful way, stimulates the autonomy and promotes the whole development of the child. The situations observed demonstrate that the sexuality is present in the attitudes of the children through tricks developed for the same ones, either in group, or individually. These tricks do not depend on the age of the child, the ethnic, the culture or the social group Nunes (1997). According to Nunes (1997), the development of the children occurs from the birth through the interaction with the environment they where live making possible so that the children can learn and increase in their capacities acquiring maturation that will serve them as a base. The playful activities are part of the development of the children, playing makes learning possible, thus it happens of natural, pleasant and suggestive way therefore we cannot speak of infancy without relating with playing.

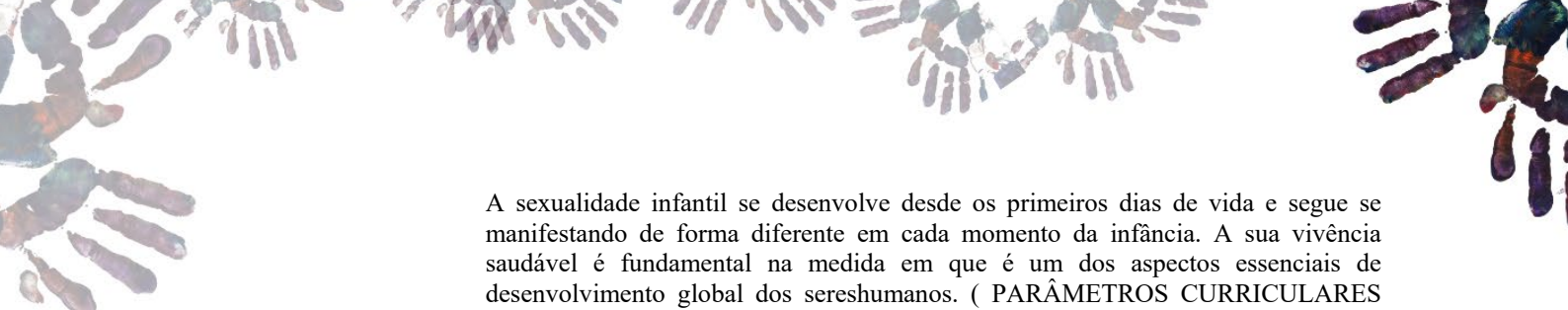
Knowing the importance of the work with the infantile education on the sexuality subject, we want to search alternatives using the playful one as main tool. This way, we long for to be able to bring benefits for better physical, moral and social development of the children.

KEY-WORDS: Infancy, playing, learning, development and sexuality.

INTRODUÇÃO

A educação infantil atende crianças de 0 a 06 anos e tem como finalidade proporcionar o cuidar e educar em conjunto com a família. A educação infantil acontece no âmbito privado, público, municipal e estadual. (LDB 9394/96) Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL,1997) citam que a sexualidade é entendida como algo inerente, que se manifesta desde o nascimento até a morte, de formas diferentes a cada etapa do desenvolvimento. Sendo assim a sexualidade é abordada em um primeiro momento pela família, que transmite seus valores culturais, sociais, religiosos e éticos.

O mesmo documento destaca que:

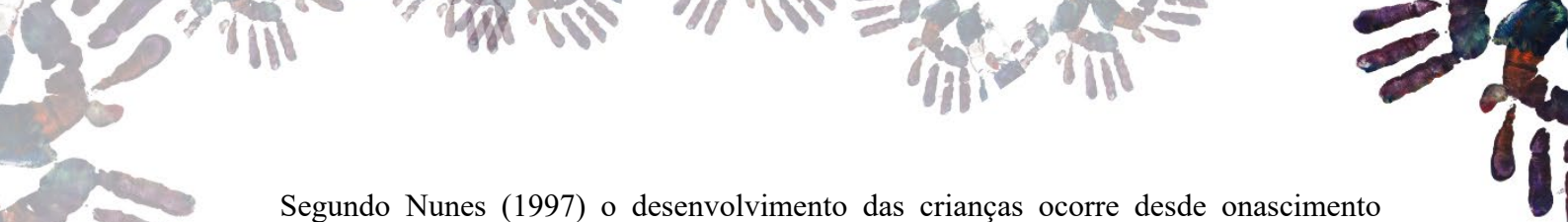


A sexualidade infantil se desenvolve desde os primeiros dias de vida e segue se manifestando de forma diferente em cada momento da infância. A sua vivência saudável é fundamental na medida em que é um dos aspectos essenciais de desenvolvimento global dos seres humanos. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997, P.117).

As discussões sobre sexualidade vêm sendo um desafio que permeia a prática pedagógica dos docentes das diferentes áreas e dos diferentes níveis. A educação infantil pré-escolar não foge à regra. São inúmeros os desafios sobre a sexualidade que se apresentam aos docentes, gerados por situações cotidianas, como por exemplo, programas divulgados pela mídia televisiva, revistas periódicas, propagandas entre outros. Tal situação, percebe-se que ao mesmo tempo em que reforça o consumo exacerbado, característica do sistema capitalista, também expõe a sexualidade publicamente.

Nunes (1987) afirma que desde o nascimento a sexualidade está presente na vida do ser humano. É na família que a sexualidade primeiramente é educada. Contudo, o que se observa e se ouve das famílias é que tem dificuldade em tratar o tema com as crianças. Assim, conseqüentemente, a tarefa de educar a sexualidade das crianças tem sido repassada para as instituições escolares.

Retomando as informações presentes nos PCNs, há o desataque para a questão da educação sexual realizada nos espaços escolares como sendo uma complementação da família e não uma concorrência com a mesma. Contudo, o processo educativo escolar requer que seja processual e sistematizado. Isso exige dos educadores planejamento para atuar com as crianças, bem como que os profissionais embasem-se em autores e práticas lúdicas planejadas, para melhor entendimento das crianças em relação ao tema proposto sem banalizá-lo. Conforme os PCNs, o planejamento pedagógico, contemplam a discussão de diferentes tabus, preconceitos, crenças, e atitudes existentes na sociedade. Buscando esclarecer para as crianças o entendimento sobre a sexualidade respeitando o que a criança já possui de conhecimento, acrescentando para que o educando adquira novos conceitos, sem desmerecer o que este possui. Diversas são as teorias que explicam a educação. Entendemos porém, que a educação acontece a partir do nascimento do indivíduo e sua interação com o meio em que vive. O lugar onde ela nasce, se desenvolve e com quem interage, propicia a aquisição, reprodução e transformação das significações sociais, culturais e éticas, constituídas no decorrer da história do indivíduo em formação. Entendemos que os primeiros anos de vida da criança são marcados por descobertas, experiências e também aprendizagens que acontecem por meio da interação. O lúdico faz parte deste processo, e permite à criança o aprendizado de forma prazerosa.



Segundo Nunes (1997) o desenvolvimento das crianças ocorre desde o nascimento através da interação com o meio em que vive, permitindo as crianças aprender e avançar em suas capacidades. Desta forma adquirindo maturação que lhe servirá de base. Observando-se as crianças da pré-escola nas instituições escolares percebeu-se suas diferentes atitudes em relação a sexualidade. Tais atitudes são percebidas através das brincadeiras desenvolvidas pelas crianças em grupo ou individualmente. Estas brincadeiras decorrem da idade da criança, da etnia, da cultura ou do grupo social.

Nunes (1997) reforça a importância das atividades lúdicas no desenvolvimento das crianças, no qual não podemos falar de infância sem relacionar com ludicidade.

Uma vez que o brincar com sua forma natural de interação das próprias crianças possibilita situações de aprendizagem. Sendo os espaços educacionais utilizados para esta prática.

EDUCAÇÃO SEXUAL, SEXUALIDADE NA INFÂNCIA

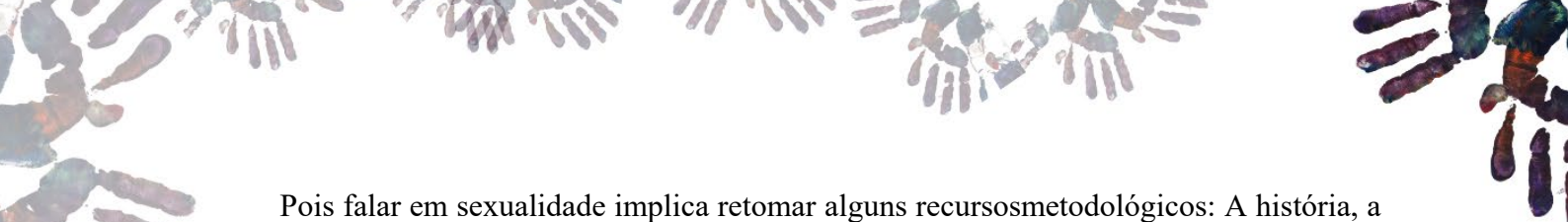
A ludicidade no processo de desenvolvimento das crianças nos espaços de ensino é tida como privilégio para as que fazem parte deste sistema de aprendizado, uma vez que a ludicidade é vista como apropriada, inerente ou ainda natural. Como retrata Kishimoto (1996, p.183) a educação infantil significa:

Um espaço privilegiado para falar de métodos envolvendo o lúdico.

Afinal, dentro do sistema de ensino, a educação infantil, ou pré-escola como também é chamada por alguns autores, é um dos poucos lugares onde o lúdico ainda é visto como apropriado, ou mesmo inerente ou natural.

Através de pesquisas, discussões e questionamentos, tem-se buscado um olhar diferenciado sobre o mundo infantil e a sexualidade. Convém destacar que se faz necessário promover uma educação sexual de forma natural, prazerosa e significativa.

Reforça-se a ideia que, para melhor entender a sexualidade, é preciso compreender que tal tema implica valores culturais, morais e também as transformações sociais. Lembrando que os indivíduos estão submetidos a uma educação sexual desde que nascem, de forma que a questão sexual não é um tema novo, nem uma abordagem desconhecida, mas repleta de conceitos e preconceitos construído histórico e socialmente. Citamos Nunes (1997, p.15) que afirma:



Pois falar em sexualidade implica retomar alguns recursos metodológicos: A história, a antropologia, a moral e a evolução social. Não se fala da sexualidade de maneira fragmentada, dividida, estanque. As relações sexuais são relações sociais, construídas historicamente em determinadas estruturas, modelos e valores que dizem respeito a determinados interesses de épocas diferentes. Esse relativismo não pode ser irresponsável. Ele nos permite perceber a construção social da sexualidade sem contudo fazê-lo de modo destrutivo ou imaturo.

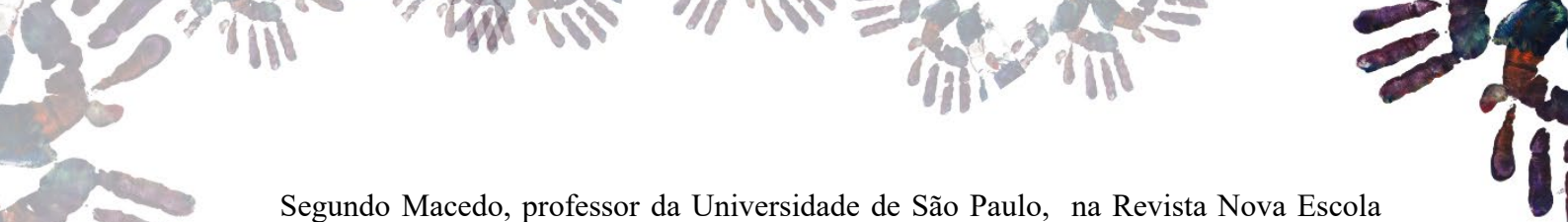
O autor reforça que não é possível falar de sexualidade, de forma fragmentada, uma vez que os homens são sujeitos de transformações construídas historicamente dentro de determinadas estruturas, modelos que dizem respeito à determinada época vivida, com diferentes valores, conceitos ideológicos, e a sexualidade faz parte destas relações sociais.

Desde que nascemos vivemos a sexualidade. Em um primeiro momento através das relações de gênero, que nos define no desempenho de papéis em masculino ou feminino. Somos membros de uma sociedade, que de acordo com seu contexto, moldará os indivíduos no seu jeito de vestir, de falar, de pensar, de se relacionar, enfim de viver como seres sexuais.

As crianças são frutos do meio em que vive, desta forma incorporam valores e manifestações culturais que são perpassadas ao longo das gerações, percebidas nos espaços de educação infantil, através do jeito de se mostrar, do olhar, do toque, das manifestações de carinho, e também das atitudes espontâneas que acontecem enquanto crescem e se desenvolvem. Para contribuir com essa idéia citamos o autor que retrata a educação sexual como sendo a base para a sexualidade.

A educação sexual é constituída pelo e nos processos culturais contínuos que, desde o nascimento, de uma forma ou de outra, direcionam os indivíduos para diferentes atitudes e comportamentos, ligados a manifestação de sua sexualidade. Esta educação é dada indiscriminadamente na família, na escola, no bairro, com os amigos, pelos meios de comunicação etc. É a própria evolução da sociedade que determina os padrões sexuais de cada época e, conseqüentemente a educação sexual do indivíduo (NUNES, 1987, p.30).

Por isso a importância de incluir o lúdico neste trabalho de formação de individualidade na criança, permitindo que a mesma possa visualizar a sexualidade de forma natural, uma vez que ela já carrega consigo valores providos do grupo em que a mesma está inserida.



Segundo Macedo, professor da Universidade de São Paulo, na Revista Nova Escola (2006), o processo de escolarização inicia na educação infantil de modo lúdico, estimulando a autonomia e promovendo o desenvolvimento integral da criança, onde no cotidiano formam-se oportunidades de aprendizagem. Por exemplo o banheiro pode ser transformado em uma sala de aula, sendo possível aprender conceitos de higiene e cuidados pessoais. Abordando a sexualidade, com base na vivência da criança, em suas relações afetivas e experiência com o mundo.

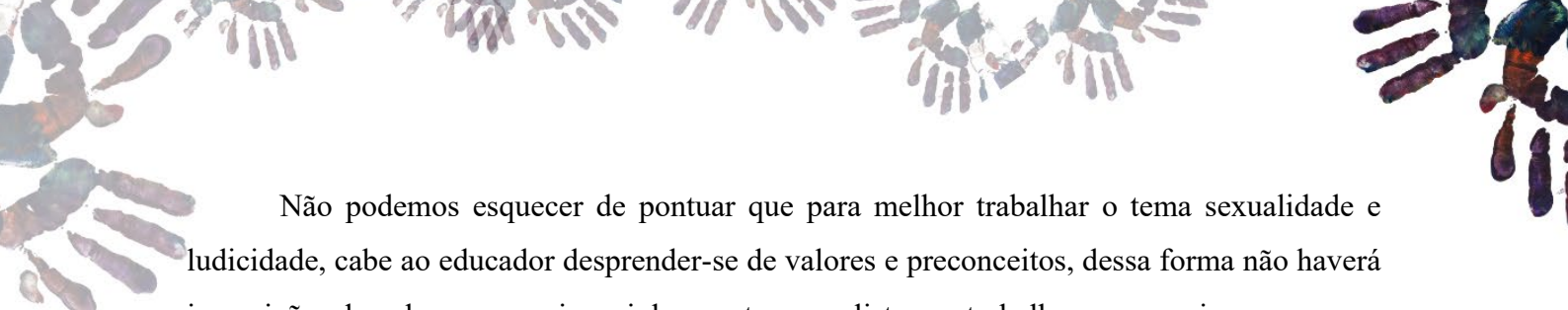
Nesta mesma edição, a professora da USP Zilma de Oliveira, reforça que, a brincadeira é uma das atividades principais da pré-escola porém, o educador deve ter o cuidado para não torná-la repetitiva, perdendo assim o seu valor. Sugere ainda que profissionais ofereçam brincadeiras direcionadas com novos temas, cenários e materiais variados, bem como devem interagir com as crianças enriquecendo seu universocultural.

Nesta mesma edição, Helena Fruet, diz que estudos relatam que a construção da identidade acontece na fase da infância, sendo assim não podemos falar de sexualidade sem associar com diferenças de habilidade, conhecimento, gênero, etnia, credo religioso e tipo físico. Torna-se fundamental que as práticas dos educadores sejam adequadas em relação a aceitação da diversidade. Devendo o educador ter a sensibilidade para não permear estigmas preconceituosos, uma vez que isso está inculcado na sociedadevigente.

Fruet sobre a brincadeira, afirma que quanto mais mediada pelo educador, uma vez que este esteja embasado teoricamente, esta permite à criança transmissão de valores de igualdade e respeito entre as pessoas de sexo diferente. O educador precisa estar atento para combater padrões estereotipados dos papéis do homem e da mulher. Tornando possível o trabalho sobre estas questões de forma natural.

Portanto segundo a autora a sexualidade não pode ser trabalhada de forma individual, não é necessário dar aulas específicas sobre educação sexual, mas o educador pode trabalhar o tema, utilizando atividades lúdicas, permitindo a compreensão para as crianças de forma natural, saudável e prazerosa.

Somos sabedores do desafio de concretizar um atendimento de qualidade na educação infantil, principalmente referente a o tema sexualidade e ludicidade, pois entendemos que tratar do tema sexualidade na educação infantil, não é uma tarefa fácil. Porém quando incluída no processo de ensino como forma lúdica, se torna possível para o profissional da educação infantil, e passa a ser mais bem compreendida pelas crianças.



Não podemos esquecer de pontuar que para melhor trabalhar o tema sexualidade e ludicidade, cabe ao educador desprender-se de valores e preconceitos, dessa forma não haverá imposições de valores pessoais ou julgamentos moralistas no trabalho com as crianças.

Portanto podemos acrescentar que a sexualidade seja ela na família, nas instituições e na sociedade, são constituídas pelos processos culturais e sofrem transformações criando seus próprios valores e atitudes, determinados pelos padrões da sexualidade de cada época.

O LÚDICO, A SEXUALIDADE E A MÍDIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando se trata do tema ludicidade e sexualidade na educação infantil, logo se pensa em como trabalhar com as crianças de forma que elas entendam a importância do tema, sem se deixar ludibriar pela mídia, hoje tão competitiva com a escola. Cabendo ao profissional não tratar o tema como sendo mais um, e sim compreendido pela sua importância sem banalizá-lo, passando de forma a ser entendido pelas crianças como processo natural do ser humano. É notada nos espaços escolares que a mídia tem profunda influência sobre as crianças e sua sexualidade. A partir disso, Os educadores, é claro, estão confusos sobre o que se espera que façam com as crianças. Por exemplo, como se torna mais difícil ministrar o ensino primário, os educadores estão até perdendo por essa tarefa tradicionalmente respeitada e se perguntam se ela não deve ser completamente abandonada (POSTMAN, 1999, p. 165).

A televisão usada como entretenimento passou a ser o mais importante meio de vinculação de propagandas consumistas. Instrumento do sistema atual em que vivemos.

Esse meio de comunicação não escolhe clientela, o que importa é o que será apresentado, ou seja o que o telespectador deve ser. As idéias são abstratas, distantes, seqüenciais, geralmente combinadas com personalidades importantes.

A televisão não escolhe clientela e nem se importa com a idade do seu telespectador. Seu objetivo é proporcionar divertimento a quem a assiste. Convém reiterar que os educadores precisam utilizar este meio em prol de benefícios na educação sexual e das crianças. Assim sendo, suas informações precisam ser analisadas criticamente para que as crianças identifiquem os vários pontos de vista que as compõem. Despertando o lado questionador, reflexivo das crianças, ou seja não lutar contra a mídia, mas utilizá-la a nosso favor.



SEXUALIDADE E BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Apresentar o tema sexualidade de forma lúdica utilizando brincadeiras, cantigas, cores, brinquedos e o corpo humano, são alternativas utilizadas por muitos profissionais que possuem objetivo de desmistificar a sexualidade, bem como torná-la compreensível às crianças.

O processo de desenvolvimento da criança na aprendizagem escolar, leva a mesma a uma modificação do universo infantil. Kishimoto coloca que, “a infância é a idade do possível, pode-se projetar sobre ela a esperança da mudança, de transformação social e renovação moral” (200, p. 19).

É através da brincadeira que a criança expressa o mundo real, seu valor, sua maneira de pensar de agir e de criar, a partir do contexto em que ela está inserida. A brincadeira ou seja, a ação da criança em contato com o objeto que é o brinquedo, é convidada a fazer parte do mundo imaginário, concretizando a ludicidade aqui retratada.

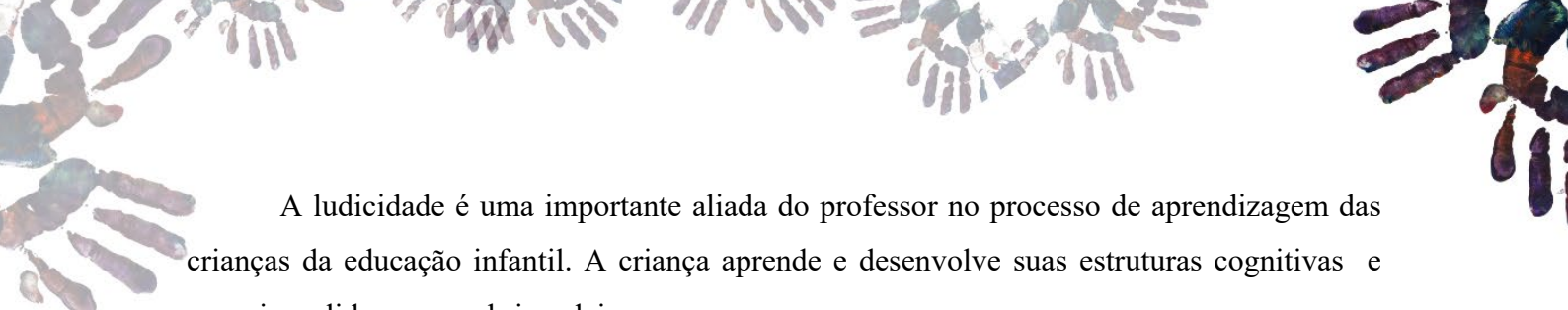
Como relata a autora:

Entende-se que o jogo, por ser uma ação voluntária da criança, um fim em si mesmo, não pode criar nada, não visa a um resultado final. O que importa é o processo em si de brincar que a criança se impõe. Quando ela brinca, não está preocupada com a aquisição desconhecimento ou de qualquer habilidade mental ou física. (KISHIMOTO,2000, p. 24).

Para a criança, ela pode estar brincando ou jogando, mas sua ação de prazer permitirá a mesma que pense que está brincando. A criança não define o jogo educativo como sendo um jogo e sim muitas vezes, define como sendo uma brincadeira.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) definem os jogos como sendo objeto de estudo de profissionais na área, como decorrência de sua importância para o desenvolvimento infantil :O jogo tornou-se objeto de interesse de psicólogos, educadores e pesquisadores como decorrência da sua importância para a criança e da idéia de que é uma prática que auxilia o desenvolvimento infantil, a construção ou potencialização de conhecimentos. (PCNs,1998, p.180).

Quando a criança participa de brincadeiras, permite involuntariamente, seu desenvolvimento, sua construção e sua potencialização de conhecimento. Tais definições são lançadas através das regras, do tempo e da forma como é conduzida a brincadeira, que por sua vez exige da criança atenção, compreensão e percepção.



A ludicidade é uma importante aliada do professor no processo de aprendizagem das crianças da educação infantil. A criança aprende e desenvolve suas estruturas cognitivas e sexuais ao lidar com as brincadeiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente trabalho centramo-nos sobre a importância da ludicidade em relação a sexualidade na educação infantil. Pudemos constatar o quanto é importante o trabalho lúdico no processo ensino aprendido de crianças da educação infantil.

Com esta pesquisa foi possível confrontar os pensamentos e experiências com autores citados no decorrer do trabalho. Não tem como negar que o lúdico na educação infantil, bem como na educação sexual é importante, pois atuar na educação infantil, utilizando canções, brincadeiras e jogos é respeitar as características infantis de aprendizagem. Há a necessidade de cuidar com as informações que as crianças recebem através da mídia. Uma vez que a mídia seja ela televisiva, escrita ou falada, apresenta a sexualidade como forma de consumo, de poder e de prazer. Característica do contexto atual, no qual estamos inseridos.

A educação sexual ocorre nos grupos familiares. Contudo, cada qual a realiza, mesmo sem falar abertamente, transmitindo valores, podendo ser tradicional, paternalista, ou demasiadamente liberal. É através das atitudes das crianças que será possível identificar como a sexualidade foi construída na convivência familiar.

Enfim, escola e famílias precisam ter o cuidado, ao tratar da sexualidade, de não moldar as crianças, com conceitos preconceituosos ou vulgares. É possível desenvolver programas integrados ao projeto pedagógico, que contemplem questões que passam pelo prazer de pensar, respeito por si e pelo outro, desenvolvendo uma visão crítica e reflexiva com o corpo e a sexualidade, exercendo assim a sua cidadania plena.

REFERENCIAS

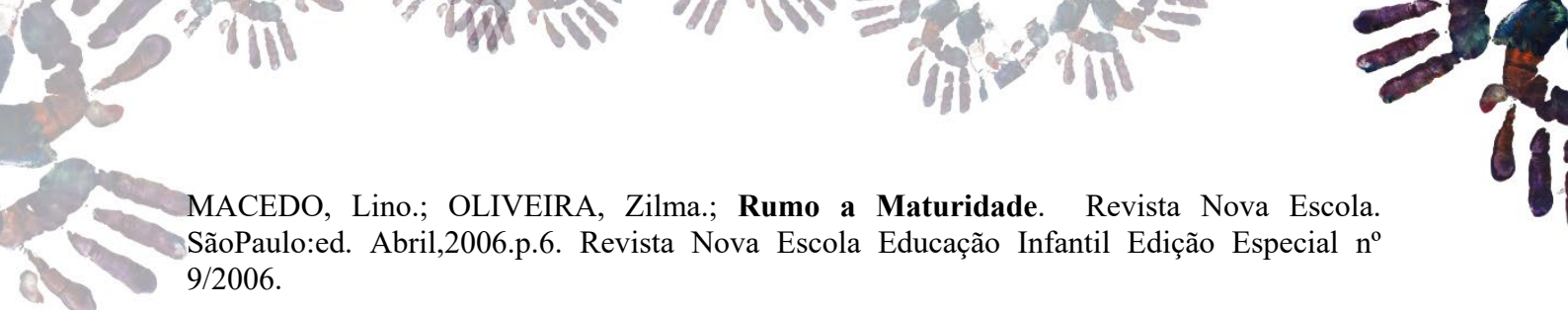
ABERASTURY, A: **A criança e seus jogos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

BRASIL. **Lei Federal n.º 9394, 20 dezembro 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília 1996.

GENTILE, P. **Revista Nova Escola**, p. 22 de abril de 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida: **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2000.



MACEDO, Lino.; OLIVEIRA, Zilma.; **Rumo a Maturidade.** Revista Nova Escola. São Paulo:ed. Abril,2006.p.6. Revista Nova Escola Educação Infantil Edição Especial nº 9/2006.

NUNES, César: **Desvendando a sexualidade** . Campinas: Papirus,1997

ROBERT, JOCELYNE. **A MINHA SEXUALIDADE.** Coleção A Minha Sexualidade. São Paulo: porto Editora, 2011.

SUPLICY, M. **Conversando sobre sexo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.

TELES, M. L. S. **Educação, a revolução necessária.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

ZORNIG, Silvia Maria Abu-Jamra. **As teorias sexuais infantis na atualidade:** algumas reflexões. *Psicol. estud.* [online]. 2008, vol.13, n.1, pp. 73-77. ISSN 1413-7372. doi: 10.1590/S1413-73722008000100009.



CAPÍTULO 14

ESTÁGIO EM ENSINO DE BIOLOGIA: A PRÁTICA COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DOCENTE

Ana Paula Borges da Silva
Icaro Pereira Bernardo da Silva
Adriane Amazonas da Silva Aragão
Rodrigo Emanuel Celestino dos Santos
José Luís Simões

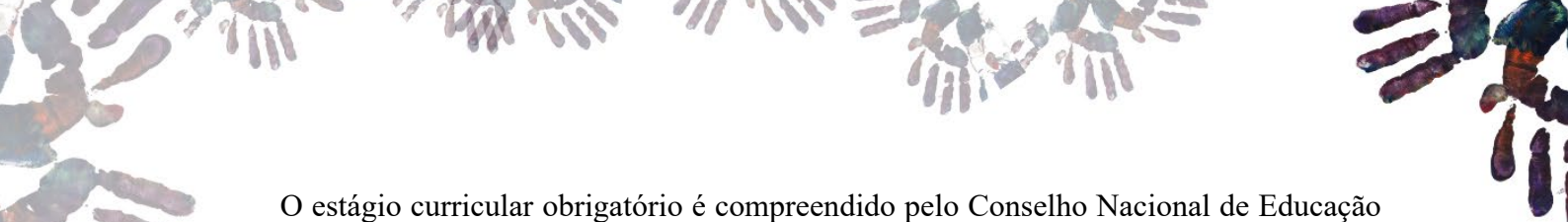
RESUMO

A realização do estágio no ensino de biologia, é uma forma de deixar o licenciando em plena realidade da educação escolar e da responsabilidade que o profissional do ensino vivenciará no seu ambiente de trabalho, tendo como principal objetivo formar cidadãos responsáveis, capazes de viver dignamente aptos e participativos para atuar ativamente na formação da sociedade brasileira. O estágio traz além da vivência prática que o futuro educador enfrentará, uma reflexão acerca da realidade da educação que fará parte de sua carreira profissional e do seu papel na sociedade como principal elemento formador de opiniões crítica e reflexiva. A elaboração desse trabalho tem como objetivo relatar a experiência adquirida no estágio em ensino de biologia 1, bem como suas principais contribuições para o desenvolvimento do futuro professor.

Palavras-chave: Estágio, Biologia, Ensino, Vivência prática, Formação docente.

INTRODUÇÃO

O contato direto com o ambiente educacional é extremamente importante para o futuro professor, pois, é preciso que no seu processo de formação não exista qualquer dúvida acerca de sua importância social na formação escolar de seus alunos. Além disso, é preciso aprender a ensinar e a melhor maneira de se aprender é ensinando, tendo em vista que a teoria e a prática vivem em pleno processo de simbiose, portanto faz-se necessário a obrigatoriedade do estágio nos cursos de licenciaturas e nos diversos cursos de graduação, além de também estarem presentes nos cursos técnicos, para que na prática possam ser aplicados os conhecimentos adquiridos nos semestres de graduação. O mesmo é previsto na Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB), Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, o estágio tem uma excepcional responsabilidade na formação do docente capaz de lidar de forma positiva com as adversidades enfrentadas no ambiente escolar e na sociedade contemporânea, na qual muitos profissionais encontram-se desmotivados e a educação não dispõe de investimento significativo e tão pouco é valorizada.



O estágio curricular obrigatório é compreendido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) como “o tempo de aprendizagem indispensável para que, por meio da permanência em um lugar ou ofício”, uma pessoa vivencie a prática que posteriormente na carreira profissional exercerá. Portanto é indispensável que um profissional experiente acompanhe o fazer docente do formando em sala de aula, possibilitando que o aprendiz desenvolva capacidades essenciais da prática docente (Brasil, 2002), este também é de grande importância, pois será de sua responsabilidade dar feedback e orientar o licenciando em formação durante seu processo no ambiente escolar.

Nesse sentido, o estágio em biologia I se caracteriza como uma oportunidade única de vivência à docência, iniciação da formação, e adaptações necessárias para uma vida educacional relevante, articulando saberes com as necessidades metodológicas na construção do conhecimento para atender as necessidades dos alunos, e as adversidades da escola e de toda comunidade na qual a mesma está inserida. Diante desse cenário analisar seu futuro campo de atuação é um fator inquestionável para dirimir possíveis problemas que possam influenciar no desenvolvimento docente futuramente, e assim comprometer suas atividades profissionais na educação.

Essa estratégia de formação precisa de planejamento e preparo prévio do estudante universitário, já que seu objetivo é a formação profissional, para atuar de acordo com as necessidades educacionais e possibilitar a aproximação do licenciando com o ambiente escolar, permitindo assim que o mesmo perceba o funcionamento da instituição em todas as suas esferas. Ademais, para que o aprendizado seja eficiente esse contato diretamente com a escola é fundamental e enriquecedor tanto para o aluno universitário quanto para os profissionais da escola que os receberam, tendo em vista que para ambos será uma experiência nova e um momento propício para a troca de experiência e conhecimento. O estagiário também dispõe de uma “bagagem” de conhecimento que pode ser importante, pois o mesmo pode vir a agregar novidades pedagógicas em suas aulas, estimulando assim os demais professores, a modificarem suas práticas.

Em virtude do que foi exposto este trabalho tem por objetivo relatar as experiências vivenciadas durante o estágio em ensino de biologia 1, bem como trazer discussões sobre a importância da prática docente, no processo de profissionalização do licenciando em ciências biológicas da Universidade Federal de Pernambuco.



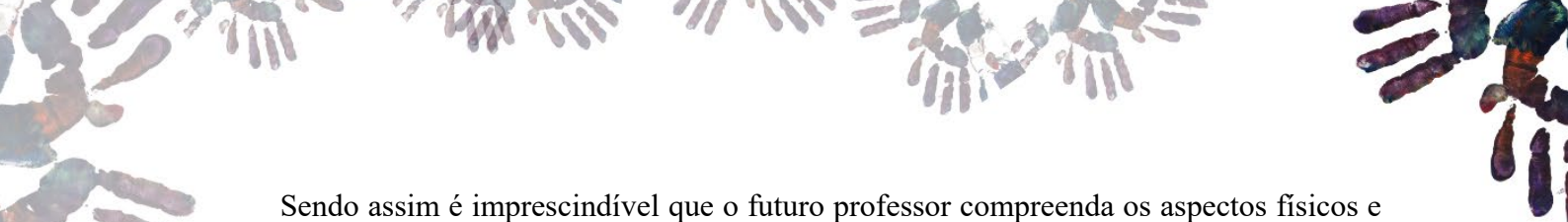
ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE

É importante salientar que o estágio supervisionado é o momento de profissionalização do licenciando e deve ser aproveitado ao máximo, para que ao concluir a graduação o futuro professor sinta-se apto a assumir uma sala de aula. De acordo com Carvalho (2017) “os estágios supervisionados dos cursos de licenciaturas, têm ganhado destaque nos últimos anos” uma vez que foi necessário melhorar a formação docente, sendo isto representado por mudanças nas legislações para este fim. E isto se reflete também nas novas políticas de formação docente, como o programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID), e mais recentemente o programa de residência pedagógica (PRP).

É importante para o estagiário vivenciar um pouco do cotidiano de uma escola para absorver experiências pedagógicas para a sua atuação futura. No estágio ele pode cometer falhas que certamente não ocorrerão após sua vivência na escola, na qual terá a chance de se apropriar de todo conhecimento prático que recebeu de forma teórica, pois não basta conhecer o conteúdo científico, é preciso saber como aplicá-lo. Ao chegar à universidade, o discente vê uma grande quantidade de conhecimento teórico, porém na escola, precisará relacioná-los com a realidade de seus alunos (MAFUANI, 2011).

Nesse contexto, o estágio se constitui como uma excelente ferramenta que permite o aprimoramento dos conhecimentos do licenciando, uma vez que a prática atribui elementos para o seu enriquecimento no ensino de ciência e biologia, sendo indispensável para a construção do seu processo formativo. Além disso, o estágio supervisionado exige preparo psicológico e conhecimento não só científico, mas acima de tudo um conhecimento de como lidar com os problemas que a docência pode lhe apresentar, tendo em vista que a escola é uma instituição de grande importância social, e nela o conhecimento das áreas de estudo deve ser construído, assim como também devem ser reforçados os princípios e valores sociais. O Plano Nacional de Educação (2014-2024) estabelece metas para a educação brasileira, nas quais existem propostas para a valorização dos profissionais da educação, o estágio supervisionado é tido como uma ferramenta sistêmica que articula a formação acadêmica, e as demandas da educação básica (BRASIL, 2014).

Neste aspecto, são demasiadas as demandas da educação básica, os profissionais da educação têm de estar preparados para atuarem em escolas de perfis bem diferentes, bem como atender a públicos diversificados, como é o caso das escolas rurais, ou até mesmo dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA).



Sendo assim é imprescindível que o futuro professor compreenda os aspectos físicos e estruturais de onde trabalha, assim como se apossar das normas e regimento da instituição. É durante seu estágio que o aluno da licenciatura começa a se habituar aos afazeres de um docente, e começa a se profissionalizar, analisando suas dificuldades, e trabalhando-as para supera-las. Em relação ao ensino de ciências o licenciando tem como desafio contextualizar o conhecimento de forma que permita a associação do conteúdo científico com os saberes cotidianos, buscando inovações em suas intervenções a fim de tornar suas aulas interessantes e atrativas.

A infraestrutura da escola também vai afetar nas aulas que serão ministradas pelos novos professores, no momento do estágio o licenciando já pode ter uma ideia de como driblar diferentes dificuldades. É notório que uma escola com boa estrutura física e com recursos didáticas essenciais à disposição, facilita a atuação do professor. De acordo com Libânio et al. (2008), espera-se que as construções, os mobiliários e o material didático sejam adequados e suficientes para assegurar o desenvolvimento do trabalho pedagógico e favorecer a aprendizagem. Além disso, recursos tecnológicos também são importantes para o desenvolvimento de um trabalho cada vez mais condizente com o contexto histórico atual. Outro fator importante para um bom desempenho profissional, está relacionado às condições de trabalho e ambiente escolar que será encontrado pelo profissional, uma boa ou má condição de trabalho estará diretamente relacionado com o seu desenvolvimento profissional.

As condições de trabalho atingem diretamente nas ações que serão desenvolvidas pelo professor, o ambiente escolar se apresenta como um importante componente do fazer docente, interferindo no desenvolver da aprendizagem e conseqüentemente nas relações que foram estabelecidas (TARDIF, 2008).

Fica a cargo do estagiário fazer um diagnóstico de seu campo de estagio a fim de conhecer suas potencialidades e deficiências, para que sua atuação no ambiente escolar seja de fato relevante. É de grande importância que no decorrer da formação do futuro profissional ele possa desenvolver a capacidade para conhecer e analisar as escolas, além da comunidade que está inserido. O futuro educador pode compreender o ambiente de atuação quando começar a refletir, problematizar e propor soluções para as situações de ensino-aprendizagem (PIMENTA; LIMA, 2004). Segundo Vasconcellos (2000, p. 190), o diagnóstico não é um simples retrato da realidade ou um mero levantamento de dificuldades. Para ele o diagnóstico é, “antes de tudo, um olhar atento à realidade para identificar as necessidades radicais, e/ou o confronto entre a situação que desejamos viver para chegar a essas necessidades”, portanto são imprescindíveis os momentos de diagnose do campo de estágio.



A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Pimenta e Lima (2004, p. 35) salientam que a prática docente é de suma importância para os futuros educadores desenvolverem suas concepções, habilidade e competências:

O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer “algo” ou “ação”. A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons.

Conhecendo seu espaço de formação e atuação o futuro professor adquire conhecimentos fundamentais para uma boa atuação associando a teoria à prática para construir uma base sólida e consistente em seu processo de profissionalização docente. Sobre a relação entre teoria e prática Pessoa (1926) afirma que:

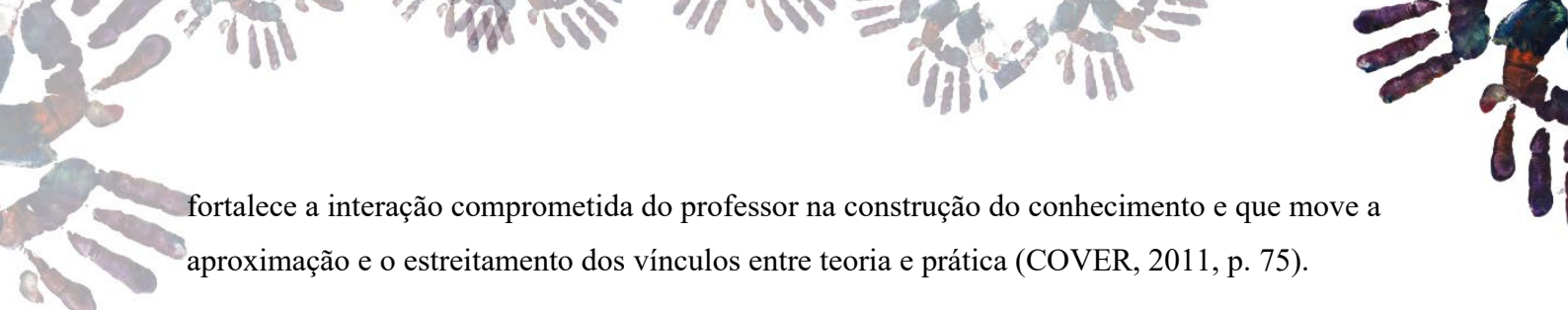
Toda a teoria deve ser feita para poder ser posta em prática e toda a prática deve obedecer a uma teoria. Só os espíritos superficiais desligam a teoria da prática, não olhando a que a teoria não é senão uma teoria da prática, e a prática não é senão a prática de uma teoria. Na vida superior a teoria e a prática completam-se. Foram feitas uma para a outra. (PESSOA, 1926, s/p)

Corroborando com o pensamento de Pessoa (1926), que defende que a prática é capaz de enriquecer o indivíduo, a importância da prática associada a teoria tem como princípio a observação e iniciação de formação do profissional educador. No ensino de biologia a relevância da experimentação é praticamente inquestionável (Keller et al., 2011), e não é importante apenas nas disciplinas técnicas, mas principalmente quando se refere às disciplinas que visam preparo para a atuação educacional.

Seria difícil para o licenciando a compreensão de conteúdos complexos sem a complementação das atividades práticas realizadas para validar seu conhecimento teórico previamente exposto. Por isso, a vivência da realidade para compreender a educação e seu contexto histórico e atual, eleva o exercício da construção do conhecimento íntegro e coeso com a real necessidade na qual a comunidade escolar está inserida.

Freire (1996, p.22) enfatiza que a reflexão crítica sobre prática está inserida no contexto entre teoria prática, ou seja, ambas precisam ser vinculadas uma a outra para exercitarem seu papel fundamental na formação do educando, sobretudo nos cursos de licenciatura cujo o futuro professor desenvolverá um trabalho extremamente relevante e essencial para a sociedade.

A metodologia da práxis tem, portanto, como pressupostos a participação e envolvimento do professor, em seu processo de formação continuada. É uma metodologia que



fortalece a interação comprometida do professor na construção do conhecimento e que move a aproximação e o estreitamento dos vínculos entre teoria e prática (COVER, 2011, p. 75).

É notório que a relação teoria-prática tenha uma complexidade tão ampla e importante que precisa ir além dos estágios, essa relação também deve fazer parte da vida do docente na formação continuada, para que o profissional possa estar em constante desenvolvimento pedagógico, tendo em vista que a educação é um processo dinâmico que sempre está em constante evolução.

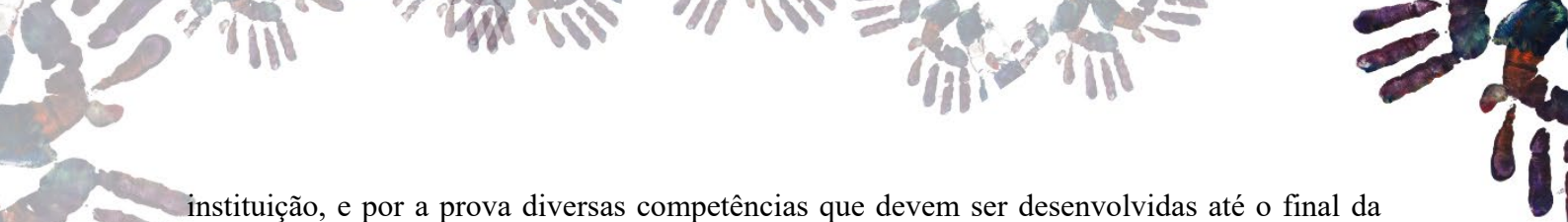
METODOLOGIA

O presente trabalho fundamenta-se nas observações e experiências vivenciadas durante o primeiro semestre de 2019, no “Estágio de Ensino de Biologia 1”, do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFPE. O local de realização do referido estágio foi a escola Estadual Tomé Gibson localizada no município de Recife –PE.

O estágio teve carga horária total de 90 horas, divididas em 30 horas de orientações realizadas pelo docente da disciplina de estágio acerca das questões legais e do planejamento das intervenções realizadas pelos estagiários, na modalidade presencial. Outras 40 horas, foram destinadas para atividades práticas, no campo de estágio e foram divididas em três etapas onde na primeira o licenciando realizou observações da gestão escolar (20h), que compreendeu ao acompanhamento das questões burocráticas, leitura dos documentos oficiais (PPP e regimento interno) e vivência das esferas da administração da instituição, como a coordenação, secretaria e diretoria. A segunda etapa foi a observação de aula (10h), que compreendeu a observação e diagnose das aulas, diagnose do perfil de alunos e professor. Na última etapa foi o momento de vivenciar a regência em sala de aula (10h), por fim 20 horas foram destinados a confecção do relatório final. Vale ressaltar ainda que existem quatro estágios supervisionados obrigatórios no curso de ciências biológicas, onde os dois primeiros possuem carga horaria de 90 horas e os dois últimos tem a duração de 120 horas, os estágios iniciam-se no quinto período e se estendem até o oitavo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a intervenção no campo de estágio, tudo o que foi discutido e construído ao longo do curso, veio agregar valor nesta experiencia, pois foi possível vivenciar, os diferentes ambientes de aprendizagem, conhecer e acompanhar de perto os atores da escola, que são responsáveis pelo funcionamento da instituição. Além disso foi possível conhecer a realidade da escola e do público que a frequenta, entender as potencialidades e as fragilidades da



instituição, e por a prova diversas competências que devem ser desenvolvidas até o final da graduação, tais como: a habilidade de se comunicar com a turma, o domínio de sala, a elaboração de planos de aula, criatividade nos procedimentos metodológicos e o convívio dentro dos muros da escola. Todos estes aspectos tem sua relevância para a formação de um professor, e são indispensáveis para uma boa atuação no futuro. A regência foi um momento muito importante, para testar essas habilidades e para se sentir quanto docente e se enxergar como tal, aproveitando a oportunidade para criar uma autoimagem, na qual é possível se apoiar para buscar motivação e trabalhar em cima das dificuldades encontradas ao longo deste processo de inserção no ambiente escolar.

Diante do exposto podemos enfatizar que o estágio é de fato bastante relevante para a formação dos futuros docentes, sendo primordial no desenvolvimento da profissionalização do licenciando, pois coloca o estudante de graduação para aprender através da pratica seu ofício.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo sobre o quanto à docência pode transformar positivamente ou até mesmo de modo negativo a vida de um profissional em sala de aula, fica evidente que ser professor não é fácil, assim como qualquer outra profissão não é. Mas o cenário muda quando sonhos passam pelas suas mãos e você percebe que fará parte do futuro de muitas crianças e adolescentes, que passarem pelas salas de aula em que você usará todo conhecimento adquirido na sua graduação com toda dedicação para o aprendizado dos seus alunos. Pois, os mesmos serão responsáveis pela construção de um mundo melhor e mais justo para as gerações futuras.

A docência nos ensina a ter humildade para reconhecer que por melhores que sejamos, sempre haverá limitações e obstáculos para delimitar seu trabalho e que também são necessárias para que possamos nos aperfeiçoar a cada dia, criando metas e tentando alcançá-las, sendo estas de curto ou longo prazo.

Por fim, vale ressaltar que o estágio é um momento oportuno de crescimento tanto pessoal quanto profissional, sendo essencial na formação acadêmica, pois, o discente tem a oportunidade de desenvolver sua criatividade, seu conhecimento científico, seu espírito de liderança, além de questões sociais ambientais e políticos.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário oficial da república federativa do Brasil**, poder executivo. Brasília, DF, 20 de dez. de 1996.

BRASIL. Parecer CNE/CP, nº 28, de 10 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 31, 18 de jan. 2002. Seção 1. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2014**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2014

CARVALHO, A. M. P. **Os estágios nos cursos de licenciatura**. São Paulo: cengage Learning, 2017.

COVER, I. **A relação teoria e prática no processo de formação docente**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, p. 68-81, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

KELLER, L. BARBOZA, S. BAIOTTO, C. R.; SILVA, V. M. **A importância da experimentação no ensino de biologia**. XVI Seminário institucional de ensino pesquisa e extensão, 2011.

LIBÂNIO, J.; FERREIRA, J.; SEABRA, M. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MAFUANI, F. **Estágio e sua importância para a formação do universitário**. Instituto de Ensino superior de Bauru. 2011.

PESSOA, F. **Fernando Pessoa e as Ciências Empresariais**. Revista de Comércio e Contabilidade, n. ° 193/196. Lisboa: 1926. Disponível em: <<http://www.infocontab.com.pt/download/LivrosAntigosComentados/NI27.pdf>> Acesso em 15 agosto de 2019.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, p. 33-57, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes. 2008.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Projeto de Ensino- Aprendizagem e projeto Político Pedagógico**. 9 ed. São Paulo: Libertad, 2000.

CAPÍTULO 15

EXPERIMENTAÇÃO INVESTIGATIVA, UMA BOA ESTRATÉGIA PARA A APRENDIZAGEM DE CONCEITOS DE ELETROQUÍMICA EM UM CURSO TÉCNICO DE QUÍMICA NO MUNICÍPIO DE BELO JARDIM/PE

Asheley Iaponira Campos Oliveira da Silva, graduada em licenciatura em química, UFPE

Juliana Thaís da Silva Amaral, Graduada em Química Licenciatura, UFPE

Ana Paula Freitas da Silva, Doutora em química, UFPE


RESUMO

Muitas pesquisas vêm demonstrando que um dos motivos das dificuldades da absorção dos conteúdos trabalhado em sala de aula por parte dos alunos, está relacionado a forma como o mesmo é repassado. Os conteúdos são muitas vezes trabalhados de forma abstrata e mecânica, o que causa a falta de interesse no interesse do aluno, além de profundas dificuldades de aprendizagem. A metodologia ativa surge como uma estratégia de ensino aprendizagem que favorece ao aluno pensar, questionar, favorecendo que agora ele relacione os conhecimentos ensinados com conteúdos do seu cotidiano. Dentre as metodologias ativas está a experimentação investigativa, que desperta no aluno o pensamento crítico, tornando-o reflexivo, quando levanta hipóteses, e discute de forma colaborativa o que está sendo trabalhado em sala de aula. Baseado neste contexto, o presente trabalho teve por objetivo utilizar a experimentação investigativa como estratégia auxiliar para o processo de ensino aprendizagem de conteúdos de eletroquímica, numa escola técnica estadual, localizada na cidade de Belo Jardim, agreste de Pernambuco, com discentes do curso técnico de química. A metodologia utilizada foi qualitativa, onde os dados foram coletados através de gravações de áudio e observações do docente. Foi possível observar que, apesar de ser um método de experimentação no qual os alunos não estavam familiarizados, eles participaram ativamente de cada etapa da experimentação, quando discutiram de forma ampla a temática que lhes foi posta. Foi utilizado o experimento 'violeta que desaparece', onde os alunos analisaram os fenômenos das reações de oxidação e redução. O professor teve um papel primordial como mediador, conduzindo os alunos de forma instigante. Ainda foi possível observar dados animadores, no quesito de aceitação do método de ensino, os alunos interagiram e participaram ativamente da proposta, tornando a metodologia válida, pois houve aprendizagem do conteúdo de eletroquímica, conteúdo abordado dentro do recurso metodológico utilizado.

Palavras-chave: Experimentação investigativa, Eletroquímica, Ensino de Química.

INTRODUÇÃO

Entendendo a necessidade de novas estratégias de ensino, o presente artigo relata o uso de novos recursos de ensino que auxiliam o processo ensino-aprendizado, trazendo melhoria para educação rompendo as práticas educacionais tradicionais. Este irá promover reflexões sobre formas de inovar com um custo mínimo e bons resultados de aprendizagem.



Nas duas últimas décadas do século XX foram observadas diversas mudanças nos campos socioeconômicos, políticos, culturais, científico e tecnológico; sendo, as transformações tecnológicas responsáveis pelo surgimento da era da informação (GADOTTI, 2000). Como essas novas tecnologias da informação e comunicação estão cada vez mais presentes na vida dos indivíduos, tornou-se comum encontrar alunos que fazem uso de dispositivos eletrônicos, o que nem sempre é entendido pelas escolas como uma estratégia positiva de ensino (SOUZA, 2013).

Esses avanços tecnológicos resultaram em implicações e repercussões na educação, levantando diversos questionamentos sobre a necessidade de uma maior qualificação docente, o desenvolvimento de novas competências e novas habilidades para o trabalho, permitindo assim uma adequação do ensino tradicional com estes avanços. Os educadores têm procurado compreender e apropriar-se desses novos recursos tecnológicos, recorrendo aos mesmos como um apoio pedagógico (SOUZA, 2013).

A proposta do uso de uma metodologia problematizadora tem como objetivo sanar algumas falhas existentes durante o processo de ensino aprendizagem, sendo o professor o mediador deste processo. A metodologia da Problematização baseia-se no método do Arco de Charles Maguerezonde Bordenave e Pereira (1982), que consiste em cinco etapas a saber: observação da realidade, ponto chave, teorização, hipóteses de solução e aplicação à realidade. Segundo Berbel (1996), quando as etapas do arco de Magueres são realizadas com a metodologia da problematização, o aluno prossegue numa dialética de ação–reflexão– ação, tendo como foco a realidade social, sabendo que a consciência comum pode ser ultrapassada, dificultando o aluno em suas percepções.

Utilizar a metodologia da problematização como uma estratégia para refletir sobre a prática é muito importante pois, é através da realidade do aluno que é construído o conhecimento, tornando possível observar o problema, verificar o que é importante, confrontar esse problema a partir das teorias de conhecimento que se tem, podendo então desenvolver soluções para esta realidade.

Diante deste cenário, o presente trabalho teve por objetivo analisar o processo de aprendizagem de discentes do curso técnico de química da cidade de Belo Jardim, de conteúdos de eletroquímica, verificando quão eficaz é a aprendizagem através problemática é válida para o processo de ensino aprendizagem.



METODOLOGIA

Esse trabalho é uma pesquisa qualitativo pois segundo Gerhardt e Silveira(2009), quando a pesquisa se desenvolve não visando a representatividade numérica, mas sim a percepção e interpretação dos dados, considera-se um trabalho de âmbito qualitativo. A análise foi feita a partir da apreciação das falas dos alunos, mediante questionamentos inseridos pelo professor e das interações aluno-aluno, professor-aluno, bem como os materiais escritos pelos estudantes.

O trabalho foi realizado em uma escola técnica estadual, localizada na cidade de Belo Jardim, agreste de Pernambuco, com os discentes do curso técnico de química, matriculados na disciplina de eletroquímica. O trabalho foi desenvolvido em 4 aulas semanais geminadas, uma vez na semana. Participaram da intervenção 12 alunos. A turma inicialmente foi dividida em 3 grupos de 4 pessoas cada, onde inicialmente foi entregue um bloco de notas para que os alunos registrassem suas observações e anotassem os questionamentos feitos pela professora no decorrer da realização da atividade. Também como forma de coleta de dados a aula foi gravada em áudio e posteriormente analisada pelas pesquisadoras.

Para o experimento foi selecionado o conteúdo de oxirredução, sendo utilizado o experimento ‘violeta que desaparece’, que consiste na descoloração da solução violeta (permanganato de potássio) após adição do vinagre e água oxigenada.

Para a aplicação do experimento, as aulas foram divididas em três momentos de 60 minutos cada.

- Pré-laboratório: nesta etapa o docente promoveu discussões sobre oxirredução, balanceamento de equações, a partir do experimento ‘violeta que desaparece’;
- Laboratório: neste momento os alunos foram levados para laboratório e a partir onde a partir do experimento começaram a levantar hipóteses para resolver o problema proposto;
- Pós-laboratório: para finalizar a intervenção a turma agora em sala, discutiu os resultados do experimento, onde cada grupo expôs as suas conclusões.

Após a finalização da aplicação do experimento, os dados coletados durante o experimento e as discussões foram analisados de modo qualitativo, com o objetivo verificar se a estratégia utilizada foi eficiente na consolidação dos conteúdos trabalhados.



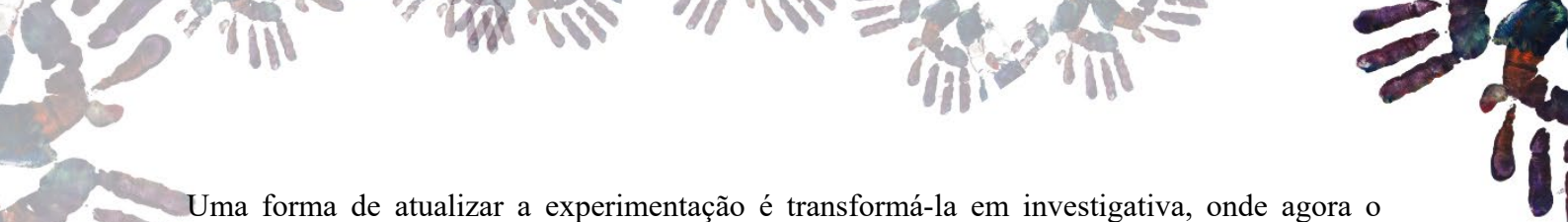
DESENVOLVIMENTO

O ensino profissionalizante no Brasil, tem como objetivo o investimento na qualificação de sujeitos visando um retorno na riqueza econômica do país (MACHADO; CURY, 2009). De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2004), os cursos devem se comprometer em desenvolver no aluno competências, na área profissional e socioeconômica de forma que o aluno passe a ter um comprometimento ético com a sociedade. Nos cursos profissionalizantes de nível técnico em química, o objetivo é formar profissionais capacitados para desenvolver atividades referentes aos processos químicos nos vários setores produtivos que a área abrange. Com isso, se faz necessário um profissional que saiba trabalhar em equipe, que desenvolva o senso crítico e criativo, que seja estimulado ao senso pela pesquisa e proporcionando o acesso aos principais processos e análises químicas (BRASIL, 2001).

No ensino de química em todos os níveis, a experimentação é uma metodologia necessária, embora muitas vezes seja tida como tradicional, por serem trabalhadas a partir de uma perspectiva expositiva ou de demonstração, o que é amplamente criticada por obras que abrangem este assunto. Autores como, Francisco Jr., Ferreira e Hartwig (2008); Gonçalves (2009); Borges (2002), afirmam que as atividades experimentais expositivas ou demonstrativas, tem o objetivo de relacionar a teoria com a prática, comparando os dados ou resultados obtidos a partir de uma atividade mais empírica, com dados obtidos teoricamente, fazendo com que os alunos sintam-se limitados a seguir um roteiro, o que não desperta o senso crítico e a curiosidade do mesmo.

A utilização de atividades experimentais é importante para a observação de fenômenos, descobertas e avanços da ciência. Em geral, a ideia que é passada, é que a experimentação tem como objetivo único obter uma resposta certa, imutável, fazendo com que os alunos se dediquem a executar o experimento com perfeição, sem se preocupar em analisar os dados ou refletir sobre a prática, o que prejudica o desenvolvimento científico do aluno. Neste caso, não há uma abordagem que estimule a formulação de hipóteses, nem a busca por novos conhecimentos a partir dos questionamentos. Assim, para que as aulas experimentais estimulem o desenvolvimento educacional do aluno, é necessário que haja uma abordagem mais dinâmica (GONÇALVES, 2009; BORGES, 2002).

Sendo assim, é necessário que a atividade experimental seja mais centrada no aluno, desenvolvendo o caráter de construção de conhecimento a partir da resolução de problemas.



Uma forma de atualizar a experimentação é transformá-la em investigativa, onde agora o aluno é o protagonismo de sua aprendizagem. Segundo Oliveira (2009), a experimentação investigativa tem a intenção de fomentar ideias, a partir da elaboração de hipóteses, discussão e análise através de dados coletados, desvinculando a ideia do aluno ser o mero receptor de conceitos. Já o professor, assume um papel de mediador, conduzindo perguntas e promovendo desafios, estimulando os alunos a levantar e elaborar hipóteses (SUART, 2008).

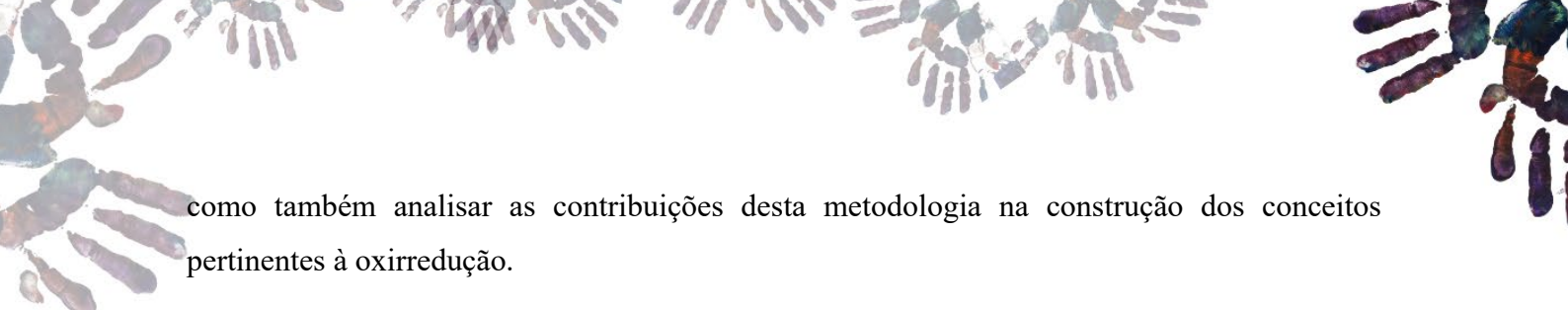
Conforme descreve Ferreira, Hartwig e Oliveira(2010), para que haja uma abordagem investigativa, é necessário que os alunos possuam conhecimentos que os conduzam e os orientem na execução da atividade. Então, é necessário um bom planejamento, sendo também necessário que o professor esteja bem alinhado e preparado para aplicação desse método experimental. Azevedo (2004) propõe, que na abordagem investigativa, haja um momento inicial, para que seja apresentado um problema aos alunos, promovendo os questionamentos iniciais e as primeiras formulações de hipótese, em seguida, o momento do experimento. Simultaneamente os alunos devem refletir sobre o experimento, elaborando hipóteses para explicá-lo, sendo agora o professor o mediador para orientar os alunos durante a execução da atividade. Para finalizar, o professor em conjunto com os alunos organizam os conhecimentos envolvidos, abordando todos os conceitos fundamentais para a compreensão do experimento e para a resolução do problema.

O conteúdo de eletroquímica, devido a sua abstração muitas vezes não é compreendido pelo aluno, embora esteja presente de forma ampla no cotidiano do mesmo. Por este motivo é necessário trabalhar este conteúdo de forma contextualizada, desmistificando o conceito de que este é um conteúdo difícil de se trabalhar (BRAIBANTE; OLIVEIRA; KLEIN,).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A atividade experimental proposta contemplou perspectivas relativas à abordagem investigativa, pois promoveu a participação mais efetiva dos discentes, quando assumiram um papel mais ativo na atividade experimental, fazendo com que eles desenvolvessem a percepção dos fenômenos estudados. Para auxiliar na análise dos dados, os discentes foram divididos em três grupos e receberam os nomes de PI, SIGMA, EPSILON, para melhor identificá-los.

A aplicação da experimentação investigativa neste trabalho, visou elucidar as contribuições positivas e às limitações deste método no processo de ensino e aprendizagem,



como também analisar as contribuições desta metodologia na construção dos conceitos pertinentes à oxirredução.

No momento inicial, que denominamos de pré-laboratório, a professora explicou aos discentes como funcionaria a metodologia de experimentação investigativa, visto que a turma não conhecia esse tipo de experimentação. Após a explicação, a professora promoveu uma discussão na turma visando identificar o que os alunos sabiam sobre oxirredução, suas aplicações e mais algumas informações que eles achassem pertinentes.

Durante as discussões pode-se perceber que muitos discente associavam a oxirredução com “aquilo que faz algo enferrujar”. Embora esta definição não esteja totalmente errada, é muito simplista, quando comparada ao conceito de oxirredução, o que revela que o conhecimento muitas vezes é observado na esfera macroscópico, embora alguns alunos tenham respondido de forma mais completa o que havia sido solicitado, conforme as falas a seguir:

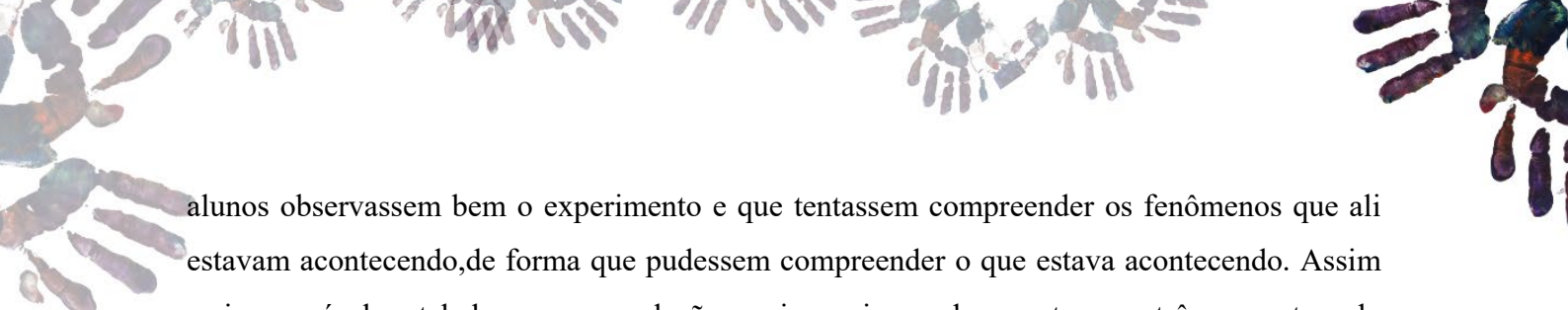
Aluno 1 (grupo PI): “- Professora, eu acho que é de transferência de elétrons, como o nome oxirredução diz, um oxidou e outro reduziu, aí eles transferiram os elétrons, tipo um deu ao outro”;

Aluno 5 (grupo SIGMA): “- Eu acho que tem a ver com o tipo de ligação, como a ligação iônica que é um elemento dando seu elétron para outro elemento e aí, a gente tem essa transferência que faz com que a gente tem um enferrujando e o outro fazendo esse enferrujar”;

Aluno 8 (grupo SIGMA): “- Olhe, na química não sei, mas sei que se meu carro levar sol, levar chuva ele enferruja.”

Analisando as falas acima, pode-se identificar que os conhecimentos prévios dos alunos sobre o conteúdo, começa aparecer de forma mais significativa, quando os mesmos começam a relacionar os conceitos básicos de oxirredução com seus conhecimentos prévios e as observações do seu cotidiano. Nota-se, que mesmo com as ideias levemente confusas, os alunos conseguem caracterizar e diferenciar os tipos de reações.

Finalizada as discussões iniciais, foi solicitado que os alunos escrevessem em seu bloco de notas todo o processo do experimento, descrevendo os fenômenos envolvidos na prática, incluindo as equações balanceadas, indicando quem oxidou, quem reduziu, e os agentes redutores e oxidantes. Foi ressaltado, durante toda a execução da atividade que os




alunos observassem bem o experimento e que tentassem compreender os fenômenos que ali estavam acontecendo, de forma que pudessem compreender o que estava acontecendo. Assim seria possível estabelecer uma relação mais enriquecedora entre os três aspectos do conhecimento químico: fenomenológico (evidência das transformações químicas); modelos e teorias (mecanismos de funcionamento de uma reação redox); simbólico (representações das reações de oxidação e redução) (WARTHA; REZENDE, 2016).

No segundo momento foi executado o procedimento experimental. Os grupos PI, SIGMA e EPSILON se dirigiram para as bancadas do laboratório e começaram a fazer o experimento. Este ponto, foi fundamental para a pesquisa, pois os alunos fizeram o experimento rapidamente, para ter mais tempo para montar a equação e identificar quais eram os agente redutores e oxidantes e quem oxidou e quem reduziu, mesmo que por diversas vezes a professora tenha ressaltado que eles precisavam observar os fenômenos que estavam acontecendo no experimento e tentar interpretá-los.

Mesmo com toda a orientação da docente, os alunos não conseguiram associar o experimento com o levantamento de dados que foi solicitado. Os mesmos trataram o experimento como uma etapa que deveria ser feita de forma separada da construção dos dados e a interpretação dos mesmos. Este resultado é contrário ao que descreve Silva, Machado e Tunes (2010) quando afirma, que a atividade experimental, muitas vezes é levada a ter como principal objetivo a comprovação de teorias e não abrange a interpretação, análise e observação de fenômenos, limitando assim o conhecimento que pode ser construído a partir das práticas experimentais.

Ao fim da atividade prática, os alunos pediram mais alguns minutos para que eles discutissem entre si e tentassem, levantar os dados necessários para discussão final e para que conseguissem concluir a atividade proposta. A professora, mediou as discussões, reforçando a necessidade dos alunos observar e analisar atentamente o experimento. Para melhor organizar as ideias dos alunos, a professora voltou a questioná-los, dizendo: *Quando foi adicionado cada um dos elementos ao sistema, quais mudanças vocês observaram? E a partir disso vocês conseguem identificar quem poderia ter reduzido ou oxidado?"*

Com essa participação efetiva do professor, mediando e estimulando os alunos a organizar suas ideias, como surge Francisco Jr.; Ferreira; Hartwig (2008), pode-se perceber que houve um avanço significativo no entendimento dos alunos sobre o conteúdo e a prática em si, como observamos nas falas a seguir:



Aluno 6 (grupo SIGMA): “- Professora, olhe quando a gente colocou no béquer o permanganato de potássio e a água, ficou roxo, então colocamos o vinagre e depois com a água oxigenada ficou branco, acho que houve alguma separação, tipo de íons mesmo, tipo o íon do permanganato foi pra um lado e encontrou com outro e isso fez com que ele ficasse preto.”

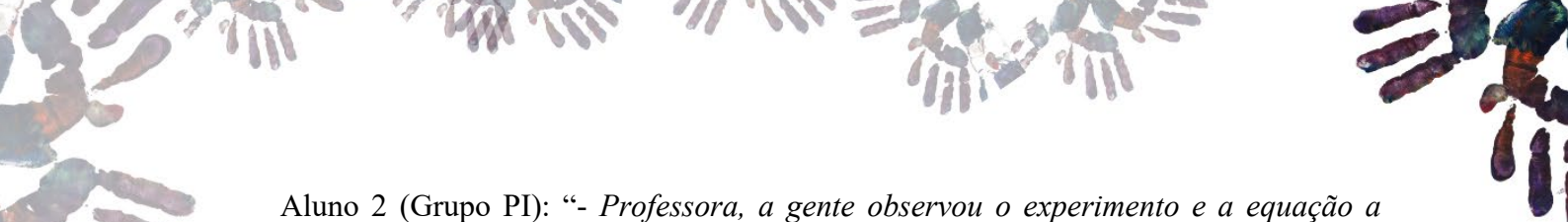
Aluno 10 (grupo EPSILON): “- Eu acho assim, que eu montando aqui a equação, eu sei que dá pra vê que um reagiu com outro, e quando adicionou a água oxigenada ficou incolor e a gente discutiu aqui, que pode ser que a ligação iônica se separou e formou íons e outro tipo de ligação, eu acho...”

Aluno 2 (grupo PI): “- (...) quando a gente adiciona o vinagre, tá adicionando um ácido que é o ácido etanóico, e adiciono o peróxido de hidrogênio, acho que daí deve formar o íon do permanganato, porquê daí que fica branco.”

Como pode ser observado, os alunos começaram a compreender como funciona a interpretação dos dados a partir da análise e observação do experimento. Os alunos ainda apresentam conceitos simplistas, nas suas discussões, porém agora corretos. O que chama atenção é a falta de familiarização com a linguagem científica, o que é preocupante pois são alunos do curso técnico de química e que já deveriam utilizar esta linguagem como forma majoritária de expressão.

A partir das questões levantadas pelos alunos, a professora decidiu começar a discussão final, nomeado de pós-laboratório. A mesma ponderou as falas dos alunos, respeitando o conhecimento exposto de cada um e solicitou que cada um dos grupos relatasse suas hipóteses, dúvidas, dados, observações e interpretações. Apesar de solicitado que eles escrevessem sobre os fenômenos observados, nenhum grupo contemplou esta parte importante que é a escrita. Segundo Francisco Jr.; Ferreira; Hartwig (2008) defende como sendo uma das principais formas de buscar a interligar os conceitos e organizar suas ideias. Os grupos se deteram apenas a escrever a equação que envolvia o experimento e identificar o oxidante e o redutor, que dificultou a interpretação e a possibilidade de relacionar o que foi estudados com o que foi aprendido.

Na discussão final, foi feito um questionamento para identificar como eles interpretavam a equação que foi desenvolvida e quais suas conclusões. A seguir algumas falas que foram selecionadas, a partir das respostas dos grupos:



Aluno 2 (Grupo PI): “- Professora, a gente observou o experimento e a equação a gente montou todas as substâncias envolvidas e depois, foi relacionando quem dos reagentes, ia dá o produto que a gente queria, como era ligações iônicas, trabalhando com íons foi fácil(...)”;

Aluno 7 (Grupo SIGMA) “- Eu interpreto nossos dados da seguinte maneira, a gente tem ligações iônicas acontecendo, o que é claro, mas o foco era saber se a equação era REDOX e o que fizemos, mesmo com dificuldades no começo, porque eu digo por mim eu não tava ligando muito pra observar o experimento, mas depois que a senhora falou várias vezes eu comecei a ver que é muito mais complexo, e que pra a gente conseguir montar a equação que era o objetivo, a gente tinha que investigar o que tava acontecendo no experimento.”

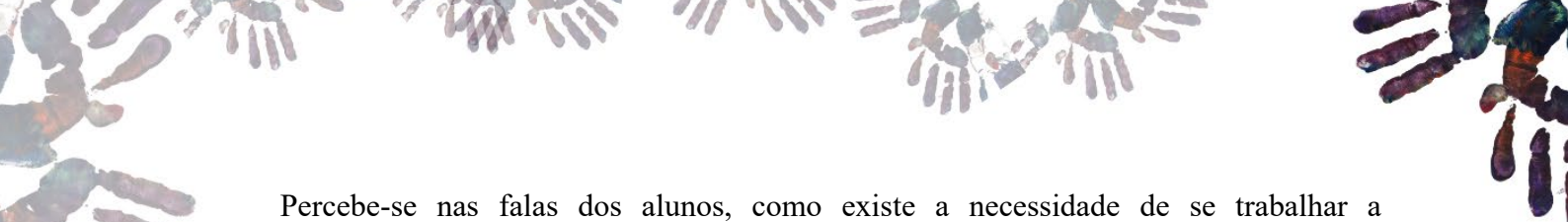
Ressaltando a fala do último aluno, nota-se que o grupo entendeu a proposta, mesmo apresentando dificuldades no começo, eles persistiram em resolver o que foi solicitado, investigando, analisando e tentando interpretar as informações que tinham disponíveis. Percebe-se na fala do último aluno, que muitas vezes eles não percebem a experimentação como uma ferramenta metodologica usada para resolver problemas através do experimentos. É importante que compreendam que a química por ser uma ciência extremamente experimental, utiliza a experimentação como uma forma de elucidar transformações químicas, como também como uma forma de apresentar a química de uma forma menos complicada, permitindo agora que o observador possa construir suas hipóteses, testá-las e então construir ou consolidar o seu conhecimento.

Como forma de finalizar a intervenção, a professora solicitou que os alunos avaliassem a metodologia utilizada, sendo algumas respostas extremamente significativas, conforme transcritos a seguir:

Aluno 2 (Grupo PI): “- Nossa, muito mais legal do que o professor chegar aqui e dizer faça isso, e não questionar a gente(...)”

Aluno 9 (Grupo EPSILON): “- Pra mim, foi a melhor aula prática que eu tive, eu sai entendendo mesmo o que aconteceu e o que eu fiz.”

Aluno 12 (Grupo EPSILON): “- Eu achei muito interessante, porque a gente tá no curso em técnico em química e quando a gente for trabalhar a gente vai ter que resolver problemas, investigar as coisas e ter isso aqui já é muito bom.”



Percebe-se nas falas dos alunos, como existe a necessidade de se trabalhar a experimentação com o viés investigativo-problematizador, visto que este desperta o interesse do aluno, que muitas vezes pode estar desmotivado ou simplesmente não dá significado ao que está fazendo, provocando a inquietude do aluno e sua criticidade.

Os resultados obtidos neste trabalho, demonstram o quanto é importante as atividades experimentais no ensino de química, principalmente quando bem executadas, o que Oliveira (2010) afirma, ser momentos de aprendizagem que despertam a capacidade do indivíduo trabalhar em grupo, corrigir erros conceituais e estimular a curiosidade e criatividade.


Com a execução da experimentação investigativa, o professor buscou instigar os alunos, a sua participação ativa e a tomada de decisões para resolver o problema, observou-se que há um maior interesse em responder os questionamentos do professor e o aluno passa a ter um olhar mais crítico sobre os fatos, buscando assim compreender os conceitos e sua aplicabilidade.

Acredita-se que houve uma melhor interação entre professor-alunos, além do que a aula, além de promover um maior interesse pelo tema em estudo, levando a uma maior compreensão sobre o conteúdo abordado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso da experimentação investigativa demonstrou ser uma boa alternativa para a melhora do interesse/engajamento dos alunos, uma vez que contribuiu para uma boa reflexão do conteúdo químico discutido nas reações de óxido-redução, fortalecendo a argumentação, nas atividades experimentais, favorecendo assim o desenvolvimento de habilidades cognitivas de alta ordem nos alunos do ensino profissionalizante.

Pode-se ainda considerar que o uso de estratégias como a experimentação investigativa, que contribuem para o processo de ensino aprendizagem de alunos de cursos técnicos é de suma importância, pois é necessário desenvolver o senso de resolução de problemas, sendo fundamental, o que promove a formação de um profissional mais qualificado. Contudo, por mais relevante e cativante que seja um experimento, isso não garante a aprendizagem plena do conteúdo. Estudar química, mais notadamente a eletroquímica discutida aqui, é adentrar em vários contextos diferente que requer momentos diferentes e métodos diversificados.



Embora, os alunos tenham apresentado algumas dificuldades no primeiro momento da abordagem investigativa, no decorrer da atividade com o incentivo e estimulação do professor, foi perceptível a construção do conhecimento relacionado ao conteúdo trabalhado, as hipóteses que os alunos criavam e as sugestões para a situação criada. Estes resultados demonstram que esta estratégia leva a resultados satisfatórios de aprendizagem, e que pode ser utilizado para trabalhar de forma eficaz conteúdos de eletroquímica.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Maria Cristina Stella. Ensino por investigação: problematizando as atividades em sala de aula. In: Carvalho, Ana Maria Pêsoa (Org). **Ensino de Ciências: Unindo a pesquisa e a prática**. Thomson, 2004.

BERBEL, N. A. N. Metodologia da Problematização no Ensino Superior e sua contribuição para o plano da praxis. **Semina**: v.17, n. esp., p.7-17, 1996.

_____. **Metodologia da Problematização**: uma alternativa metodológica apropriada para o Ensino Superior. **Semina**: Londrina, v. 16, n. 2, n esp., p.9-19, 1995.

BORDENAVE, J. ; PEREIRA, A. **Estratégias de ensino aprendizagem**. 4. ed., 1989.

BORGES, Antônio Tarcísio. Novos rumos para o laboratório escolar de Ciências. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, 19 (3), 2002, p. 291-313.

BRAIBANTE, Mara Elisa Fortes; DE OLIVEIRA, Fernando Vasconcelos; KLEIN, Sabrina Gabriela. Reações redox através de uma atividade experimental de verificação. **Encontro de Debates sobre o Ensino de Química**, v. 1, n. 1, p. 531-538, 2014.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química, PARECER CNE/CES 1.303/2001**, 06 de novembro 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 de Maio de 2019.

BRASIL. **CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE)**. Parecer n. 39, de 8 de dezembro de 2004. Aplicação do Decreto n. 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 de Maio de 2019.

FRANCISCO JR, W. E.; FERREIRA, L. H; HARTWIG, D. R. Experimentação problematizadora: fundamentos teóricos e práticos para a aplicação em salas de aula de Ciências. **Química Nova na Escola**, v. 30, n. 4, p. 34-41, 2008.

FERREIRA, Luiz Henrique; HARTWIG, Dário Rodney; OLIVEIRA, Ricardo Castro Ensino experimental de química: uma abordagem contextualizada. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v.32, n.2, p.101-106, 2010.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo em Perspectiva, v. 14, n. 2, p. 3-11, 2000.



GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GONÇALVES, F. P. **O texto de Experimentação na Educação em Química: Discursos Pedagógicos e Epistemológicos...** Dissertação (Mestrado). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 168 f, 2005.

MACHADO, Lucília Regina de Souza; CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação profissional no Brasil**. Evasão Escolar, 2002.

OLIVEIRA, Ricardo Castro. **Química e cidadania: uma abordagem a partir do desenvolvimento de atividades experimentais investigativas**. 2009. 138f. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

OLIVEIRA, J. R. S. Contribuições e abordagens das atividades experimentais no ensino de ciências: reunindo elementos para a prática docente/*Contributions and approaches of the experimental activities in the science teaching: Gathering elements for the educational practice*. **Acta Scientiae**, v.12 , n.1, 2012. P. 139-153, 2010.

SILVA, R.R.; MACHADO, P.F.L; TUNES, E. Experimentar Sem Medo de Errar. In: **Ensino de Química em Foco**. SANTOS, W.L.P.; MALDANER, O.A. (Orgs.) Ijuí : Ed. Unijuí, 2010., p. 231-260.

SOUZA, J. A. S. Uso do celular em sala de aula: otimizando práticas de leitura e estudo dos gêneros textuais. In: Simpósio Nacional e Internacional de Letras e Linguística, v. 3, n. 1, 2013, Uberlândia. Anais... Local: Uberlândia, EDUFU, 2013. p. 1-5.

SUART, Rita de Cássia. As habilidades cognitivas manifestadas por alunos do ensino médio de química em uma atividade experimental investigativa. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, 8 (2), 2008.

WARTHA, Edson José; DE BRITO REZENDE, Daisy. Os níveis de representação no ensino de química e as categorias da semiótica de Peirce. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 16, n. 2, p. 275-290, 2016.



CAPÍTULO 16

IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO ESCOLAR

- Luana Mayara de Souza Brandão**, Mestranda em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos, Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
- Milson dos Santos Barbosa**, Doutorando em Engenharia de Processos, Universidade Tiradentes (UNIT)
- Luma Mirely de Souza Brandão**, Mestre em Engenharia de Processos, Universidade Tiradentes (UNIT)
- Lays Carvalho de Almeida**, Pós-Doutoranda em Engenharia de Processos, Universidade Tiradentes (UNIT)
- Isabela Nascimento Souza**, Doutoranda em Engenharia de Processos, Universidade Tiradentes (UNIT)
- Danyelle Andrade Mota**, Doutora em Biotecnologia Industrial, Universidade Tiradentes (UNIT)

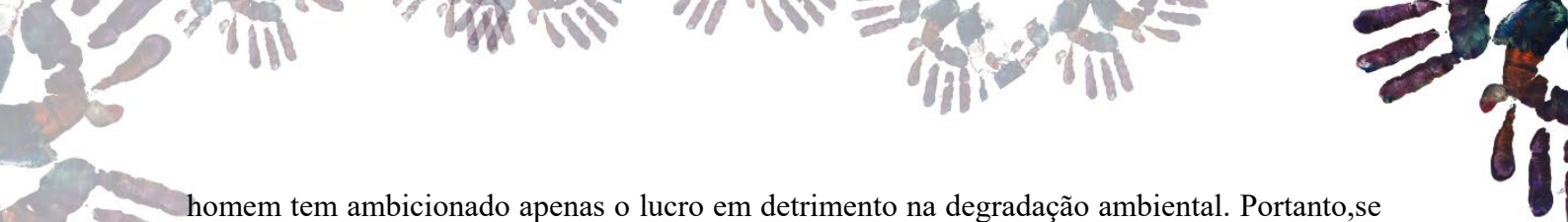
RESUMO

A Educação Ambiental (EA) é considerada uma importante ferramenta para desenvolver uma sociedade mais consciente e sustentável, na qual a escola tem um papel fundamental de transformar a maneira de pensar e agir dos alunos, com uma percepção mais crítica e responsável acerca do meio ambiente. Neste sentido, este trabalho tem como objetivo analisar a inserção da EA no ensino básico no Brasil por análise crítica da literatura científica por meio do método qualitativo. Baseado nas pesquisas realizadas, foi observado que a EA de fato possibilita a mudança de comportamento dos indivíduos frente ao meio ambiente, construindo seres humanos mais conscientes. Nesta perspectiva, é notória a necessidade da implementação da EA de forma mais eficaz no currículo da Educação Básica no Brasil, a fim de preservar o meio ambiente, tornando-o sustentável, e, conseqüentemente, melhorando a qualidade de vida da coletividade. Ademais, percebeu-se que houve uma busca constante pela institucionalização da EA no Brasil e uma preocupação com a formação dos professores que irão atuar na área, sempre visando uma transformação comportamental da população para o desenvolvimento sustentável. Contudo, a inserção da EA no ensino básico ainda apresenta limitações que tem dificultado a construção de indivíduos mais responsáveis com o meio ambiente. Portanto, fica evidente a necessidade de efetivar alternativas que possibilitem o acompanhamento dos programas de EA nas escolas, a fim de construir cidadãos conscientes e defensores do meio ambiente e, conseqüentemente, garantir a qualidade de vida da população.

Palavras-Chave: Educação Ambiental, Ensino Básico, Meio Ambiente, Sustentabilidade.

INTRODUÇÃO

O ser humano utiliza os recursos naturais de forma imprópria, levando a muitas conseqüências, sobretudo para o meio ambiente que cada vez mais é degradado, em que o



homem tem ambicionado apenas o lucro em detrimento na degradação ambiental. Portanto, se faz imprescindível uma Educação Ambiental (EA), que informe e oriente as pessoas em relação ao mundo em que vivem, para que possam ter acesso a uma melhor qualidade de vida, mas sem agredir o meio ambiente, tentando assim estabelecer o equilíbrio entre o homem e o meio ambiente (MEDEIROS *et al.*, 2011).

A EA é uma forma abrangente de educação, por meio de um processo pedagógico participativo que procura infiltrar no aluno uma consciência crítica sobre os problemas do ambiente, no qual ele passa a ter uma nova visão sobre o meio ambiente, tornando-se um agente transformador em relação à conservação ambiental (SCHAFER, 2009; MOURA, 2011). Nesse caso, a escola é o lugar onde o aluno irá desenvolver seu processo de aprendizagem e para isso, nesse ambiente, devem ser oferecidos conteúdos de forma contextualizada com a realidade. Com isso, a EA nas escolas pode ser determinante para a amenização dos problemas que, há anos, são causados ao meio ambiente pela ação do homem. As crianças representam as futuras gerações em formação e, como estão em fase de desenvolvimento cognitivo, supõe-se que nelas a consciência ambiental possa ser internalizada e traduzida de forma mais bem-sucedida do que nos adultos, já que ainda não possuem hábitos e comportamentos constituídos (CARVALHO, 2001).

Contudo, para a implementação e desenvolvimento deste ensino, algumas limitações e dificuldades são encontradas, sendo algumas delas, a viabilidade da EA que é bloqueada por ausência de material didático apropriado, atraso na atualização e qualificação de professores e, principalmente, por diretrizes tradicionais de ensino, que priorizam o conhecimento teórico, abstrato e antiquado (ARDOIN *et al.*, 2018).

Desta forma, o presente capítulo tem como objetivo analisar a inserção da EA na Educação Básica no Brasil e sua importância, visto que a transmissão de conhecimentos do professor para o aluno é um dos meios mais eficientes para construção de conhecimentos acerca da EA, resultando na maior conscientização para a preservação e recuperação do meio ambiente. Inicialmente, foi apresentado um breve histórico da Educação Ambiental, e conseqüente foram abordados assuntos tais como, a política nacional de Educação Ambiental, a formação docente em Educação Ambiental e ideais curriculares e os desafios na implementação da Educação Ambiental no Brasil, reportando algumas estratégias que podem ser adotadas para superar as limitações e dificuldades encontradas, e assim permitir a integração da EA no ensino escolar básico.



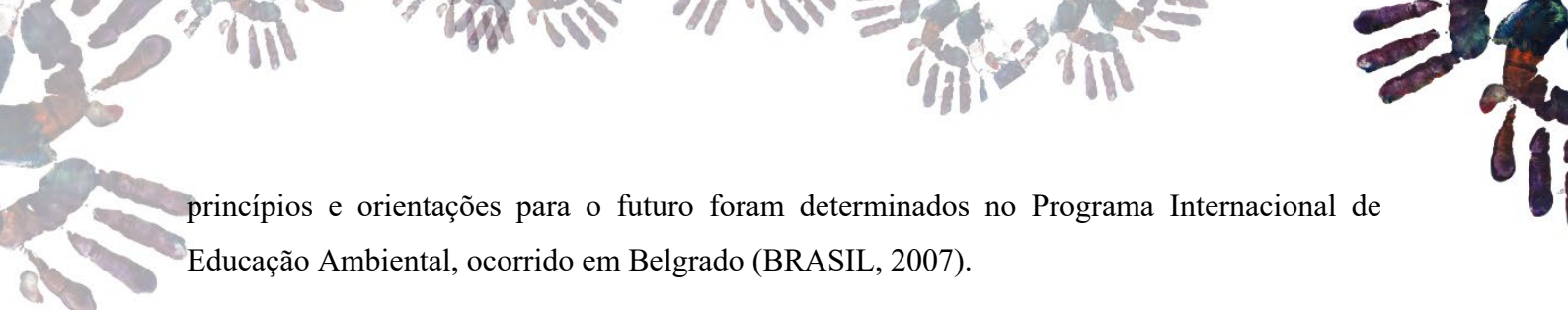
METODOLOGIA

A abordagem metodológica empregada foi fundamentada em Godoy (1995) que entende que a pesquisa qualitativa conquistou um reconhecimento no estudo de fenômenos que abrange os seres humanos e suas diversas e complexas relações sociais, firmadas em vários ambientes. Ademais, de acordo com esse autor, a pesquisa qualitativa pode ser orientada por meio de diversos caminhos, inclusive o de pesquisa documental, analisando o seu conteúdo, como o presente estudo. Nesse sentido, este trabalho utiliza a pesquisa bibliográfica, a fim de indagar e de buscar informações sobre a implementação da Educação Ambiental no ensino básico no Brasil. Para esse efeito, realizou-se um levantamento em base de dados nacionais e estrangeiros de artigos e livros publicados em periódicos indexados, além de documentos como a legislação brasileira e sites do governo acerca do tema em questão.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A industrialização transformou o modo de vida dos indivíduos, inclusive sua relação com o meio ambiente. Esse modelo econômico caracterizado por ações antrópicas tem causado sérios impactos negativos ao meio ambiente, como desmatamento, poluição ambiental e sonora, entre outros (ALCANTARA, 2012). Devido aos impactos irreversíveis ao meio ambiente, uma parcela da sociedade começou a se preocupar com o ambiente. Diante dessa preocupação com o meio ambiente, a EA surge com o intuito de transformar a relação do homem com o meio ambiente, para minimizar os danos, recuperar e conservar o meio ambiente, além de conscientizar os indivíduos (BRASIL, 2007). Para Schafer (2009), a EA é um processo participativo, no qual objetiva o desenvolvimento reflexivo crítico do aluno acerca das questões ambientais, além de torná-lo um agente transformador, possibilitando o progresso de forma consciente de todo o ambiente.

A história da EA global, resumida na Figura 1, começa em 1948, no qual a expressão Educação Ambiental foi oficialmente utilizada pela primeira vez na reunião da União Internacional para a Conservação da Natureza (UICN), ocorrida em Paris. No entanto, apenas em 1972 os caminhos da EA começaram a ser traçados, na Conferência de Estocolmo, momento no qual o tema da EA foi inserido na agenda internacional. Já em 1975, os



princípios e orientações para o futuro foram determinados no Programa Internacional de Educação Ambiental, ocorrido em Belgrado (BRASIL, 2007).

Outro encontro bastante relevante para o desenvolvimento da EA foi marcado pelos conceitos, propósitos, princípios e estratégias para EA na Conferência Intergovernamental sobre Educação, realizada por meio de uma colaboração entre a Unesco e o Programa de Meio Ambiente da ONU (Pnuma) em Tbilisi, em 1977. Essa conferência é vista como uma referência, devido principalmente à grande participação em escala mundial (BRASIL, 2020).

Mais tarde, na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio 92), foi desenvolvido um importante documento internacional denominado Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, cujos princípios primordiais da educação para sociedades sustentáveis foram definidos. Nesse documento é elucidado a precisão de constituir um pensamento analítico, comum e humanitário, de interdisciplinaridade, de multiplicidade e de diversidade. Ainda na Rio 92, outro relevante documento, que consiste em um plano de ação, foi criado e aprovado pelos governos, no qual deve ser empregado em todas as esferas de governo e países em áreas em que o meio ambiente sofre impactos devido às ações do homem (BRASIL, 2007).

Após cinco anos, os assuntos discutidos na Rio 92 foram ressaltados na Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a sustentabilidade, que aconteceu em Tessaloniki. Nesse encontro, a precisão do desenvolvimento de atividades de EA apoiada na ética e sustentabilidade, diversidade e identidade cultural, mobilização e participação e práticas interdisciplinares foi evidenciada. Devido ao déficit no desenvolvimento da EA, percebeu-se a necessidade de o currículo passar por transformações, por meio da inclusão de princípios que conduzem a uma educação em favor da sustentabilidade, ética e ações coletivas (BRASIL, 2007). A fim de combater a problemática socioambiental e realçar a sustentabilidade a partir da educação, a Década da Educação para o desenvolvimento sustentável (2005-2014) foi efetivada pelas Nações Unidas (ONU, 2020).

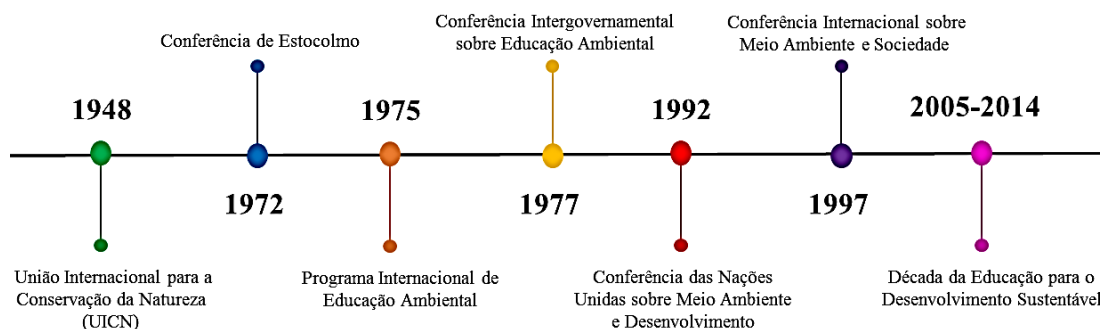


Figura 1: Histórico da Educação Ambiental global.

No Brasil, a EA teve início anteriormente a sua institucionalização no governo federal, como ilustrado na Figura 2. Um movimento conservacionista perdurou no Brasil até o começo dos anos 70. Em 1973, a Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), que é ligada à Presidência da República, foi elaborada, marcando, assim, o começo do processo de institucionalização da EA. Em 1981, a Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA) surge como outra importante trajetória na institucionalização da EA, determinando a premência da inserção da EA em todos os graus de ensino (BRASIL, 2007). Nesse mesmo sentido, a Constituição Federal, em 1988, ratificou a importância da EA ao estabelecer no seu texto que ela é um direito de todos, bem como tratou da tutela do meio ambiente (BRASIL, 1988).

A EA foi considerada como um dos mecanismos da política ambiental brasileira na Comissão Interministerial em 1991, sendo formadas duas instâncias no Poder Executivo, com o objetivo de tratar unicamente desse aspecto, quais sejam: Grupo de Trabalho de Educação Ambiental do MEC, que mais tarde tornou-se Coordenação-Geral de Educação Ambiental (COEA/MEC), e Divisão de Educação Ambiental do Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA). E em 1992, O Ministério de Meio Ambiente (MMA) foi criado e o IBAMA instituiu os Núcleos de Educação Ambiental (BRASIL, 2007).

Em 1994, o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA) foi desenvolvido pela Presidência da República, prevendo três componentes: (a) capacitação de gestores e educadores, (b) desenvolvimento de ações educativas e (c) desenvolvimento de instrumentos e metodologias, contemplando sete linhas de ação. Depois de anos de discussões, o Conselho Nacional de Educação aprovou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997. Dois anos depois, a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) foi instituída pela Lei nº 9.795, com a elaboração da Coordenação-Geral de Educação Ambiental (CGEA) no Ministério da Educação e da Diretoria de Educação Ambiental (DEA) no MMA (BRASIL, 2005).

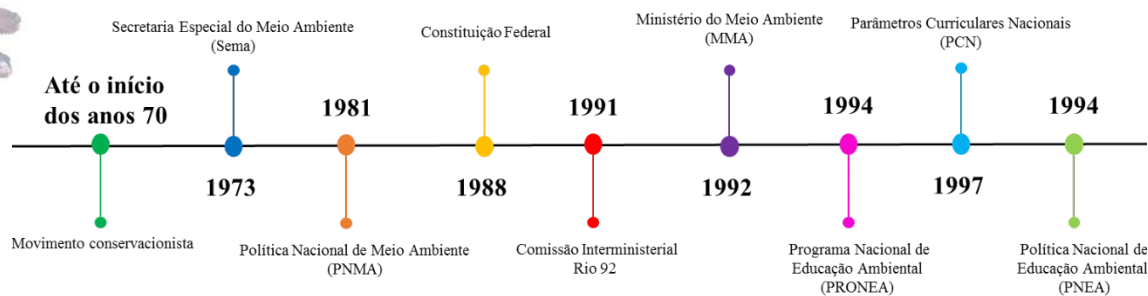


Figura 2: Institucionalização da Educação Ambiental no Brasil.

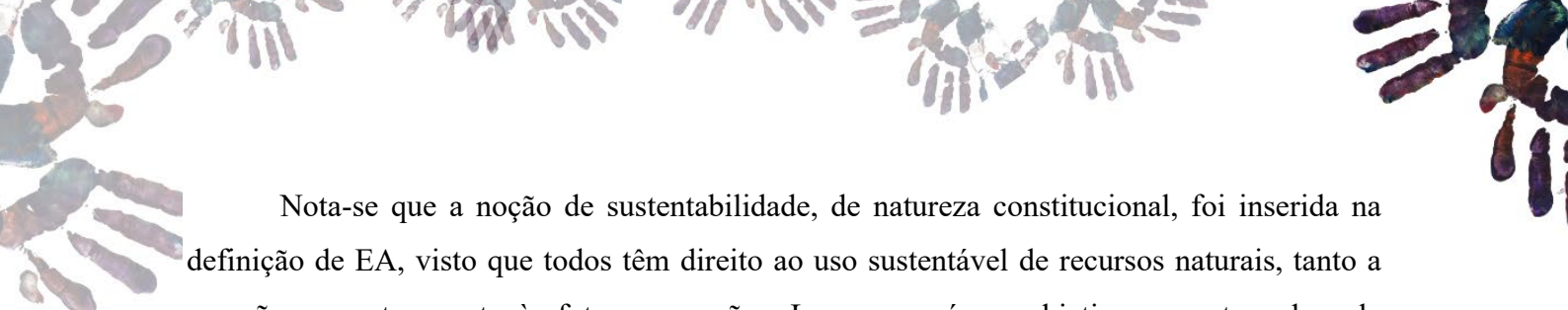
POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Primeiramente, é relevante explicar que o meio ambiente é tão importante para a sociedade que a Constituição Federal de 1988 dedicou um capítulo do seu texto para tratar do amparo ao meio ambiente. Diante disso, a Carta Magna estabeleceu que a EA é direito do cidadão e que é de competência do Poder Público fomentá-la, conforme artigo 225, parágrafo (§) 1º, VI desse dispositivo: “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988). Destarte, esse referido dispositivo enfatiza a relevância da EA ser evidenciada e desenvolvida em todos os níveis de ensino, visto que ela é componente primordial para a boa qualidade de vida da coletividade. (VIANA *et al.*, 2016).

Com a efetivação da Carta Magna, a EA ainda assim precisava de uma legislação própria apta a gerar eficiência à determinação constitucional. Assim, posteriormente, em 1999, surge a Lei nº 9.795 instituindo a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), que foi outro passo importantíssimo na institucionalização da EA no Brasil (VIANA *et al.*, 2016). A referida legislação valida esse entendimento supramencionado da Constituição vigente, ao estabelecer no seu artigo 2º que a EA é um item fundamental e contínuo da educação no país, necessitando estar constante em todos os níveis de ensino, em natureza formal e não-formal (BRASIL, 1999). Assim, a EA é um elemento primordial da educação básica no Brasil, por isso é preciso estar frequente em todos os graus e categorias de ensino (VIANA *et al.*, 2016).

Logo no seu artigo 1º, a Lei nº 9.795/99 já trouxe a definição legal de Educação Ambiental, explanando que:

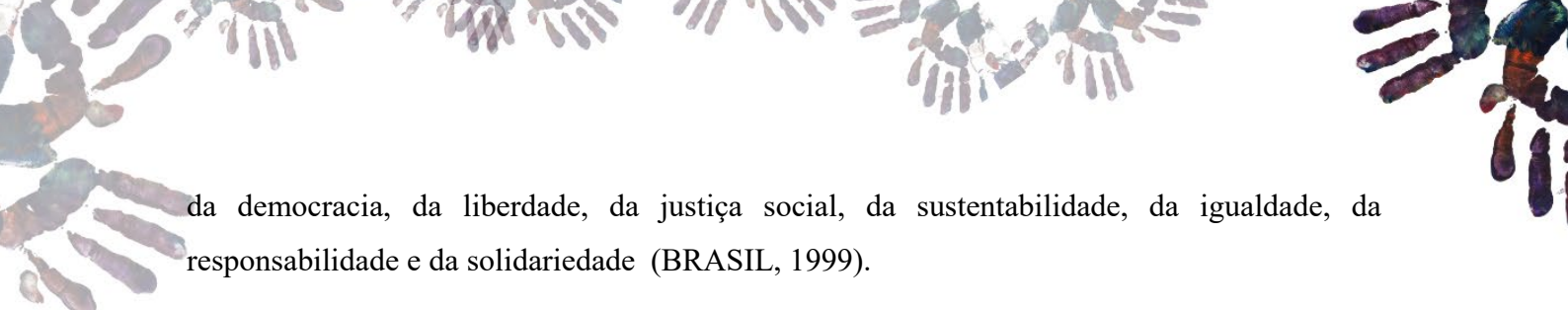
Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade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



Nota-se que a noção de sustentabilidade, de natureza constitucional, foi inserida na definição de EA, visto que todos têm direito ao uso sustentável de recursos naturais, tanto a geração presente quanto às futuras gerações. Logo, esse é um objetivo a ser traçado pela coletividade, pois a EA é fundamental para a conquista de um desenvolvimento sustentável (SILVA, 2016). Nesse sentido, a Constituição Federal é clara ao estabelecer no caput do seu artigo 225 que “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” (BRASIL, 1988).

Além da Carta Magna, a lei em questão também ratifica que “todos têm direito à educação ambiental”, estabelecendo as competências que o Poder Público, as instituições escolares, os órgãos do Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA), os meios de comunicação de massa, as empresas e demais instituições e a sociedade têm para promover e fomentem a EA. A PNEA abrange em seu âmbito de atuação os órgãos públicos da Administração Direta (União, Estados, DF e Municípios), as organizações não-governamentais com ação em EA, os estabelecimentos de ensino públicos e privados e órgãos e entidades do SISNAMA (BRASIL, 1999).

Os objetivos fundamentais da EA são muito importantes para concretizar esse direito discutido nesse texto, pois eles visam guiar a população e os membros de grupos sociais a se embrandecerem e obter a consciência ambiental devida para a tutela do meio ambiente, com o propósito de um desenvolvimento sustentável (VIANA *et al.*, 2016). De acordo com a lei em estudo, são os objetivos essenciais da EA: o incentivo e o revigoramento de uma percepção crítica acerca da discussão ambiental e social; o amadurecimento de uma percepção formada do meio ambiente em suas diversas e heterogêneas relações, abrangendo aspectos políticos, ecológicos, culturais, sociais psicológicos, legais, econômicos, científicos e éticos; assegurar a democratização das informações ambientais; o revigoramento e o fomento da associação com a ciência e a tecnologia; o fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade; estímulo à participação tanto de forma individual quanto coletiva, constante e consciente, na defesa do equilíbrio do meio ambiente, compreendendo que a tutela da qualidade do meio ambiente é como um valor inerente ao exercício da cidadania e; o incentivo à colaboração entre as esferas de governo, visando à formação de uma sociedade ambientalmente equilibrada, instituída pelos princípios



da democracia, da liberdade, da justiça social, da sustentabilidade, da igualdade, da responsabilidade e da solidariedade (BRASIL, 1999).

Contemplando esse entendimento, Milaré (2005) entende que a PNEA preconiza como objetivos principais uma percepção constituída da definição de meio ambiente e das inúmeras e múltiplas relações, posto que **“o mesmo não se reduz aos elementos naturais do meio físico, mas abrange todas as formas de organização de espaço sobre o planeta que se relacionem com a presença e ação do ser humano”**.

As atividades vinculadas à PNEA precisam ser elaboradas tanto na educação em geral quanto na educação escolar, mediante “I- capacitação de recursos humanos; II- desenvolvimento de estudos, pesquisas e experimentações; III- produção e divulgação de material educativo; IV- acompanhamento e avaliação”, considerando os princípios básicos e os objetivos fundamentais da EA (BRASIL, 1999).

A capacitação supracitada será direcionada para a capacitação de profissionais direcionados para as atividades de gestão ambiental; para a constituição, o aperfeiçoamento e a atualização de profissionais do ramo de meio ambiente; para o atendimento da procura das inúmeras partes da sociedade no que se refere à problemática ambiental; para a inserção da importância ambiental na formação, especialização e atualização dos professores de todos os graus e modalidade de ensino e dos demais profissionais das outras áreas (BRASIL, 1999).

No que se refere às ações de estudos, pesquisas e experimentações a lei diz que será orientada para:

I - o desenvolvimento de instrumentos e metodologias, visando à incorporação da dimensão ambiental, de forma interdisciplinar, nos diferentes níveis e modalidades de ensino;

II - a difusão de conhecimentos, tecnologias e informações sobre a questão ambiental;

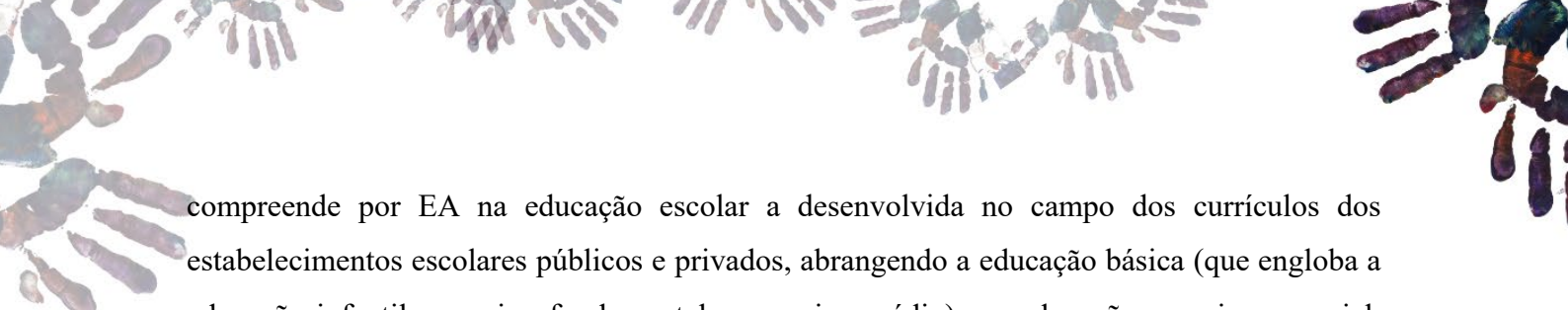
III - o desenvolvimento de instrumentos e metodologias, visando à participação dos interessados na formulação e execução de pesquisas relacionadas à problemática ambiental;

IV - a busca de alternativas curriculares e metodológicas de capacitação na área ambiental;

V - o apoio a iniciativas e experiências locais e regionais, incluindo a produção de material educativo;

VI - a montagem de uma rede de banco de dados e imagens, para apoio às ações enumeradas nos incisos I a V (BRASIL, 1999).

Conforme já mencionado, a EA precisa está presente em todos os níveis de ensino, de natureza formal e não-formal. Quanto à EA no ensino formal, a Lei nº 9.795 afirma que se



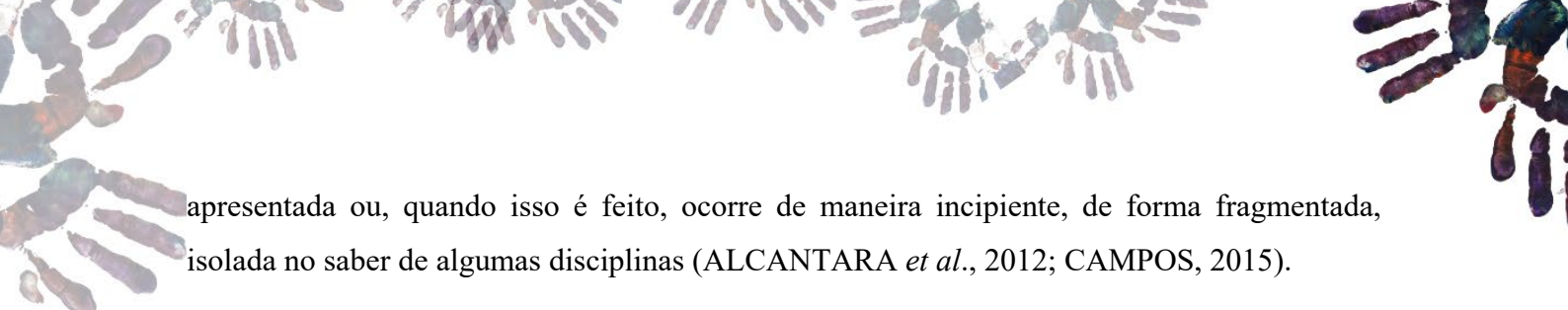
compreende por EA na educação escolar a desenvolvida no campo dos currículos dos estabelecimentos escolares públicos e privados, abrangendo a educação básica (que engloba a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio) e a educação superior, especial, profissional e de jovens e adultos. Ademais, “A educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino, (...) a dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas”. Assim, os educadores em atividade precisam adquirir formação complementar em seu campo de trabalho, visando seguir propriamente os princípios e objetivos da PNEA (BRASIL, 1999).

Já quanto à EA não-formal, a lei em estudo diz que “entendem-se por educação ambiental não-formal as ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e à sua organização e participação na defesa da qualidade do meio ambiente”. Ademais, o Poder Público em todas as suas esferas de governo estimulará “(...) II- a ampla participação da escola, da universidade e de organizações não-governamentais na formulação e execução de programas e atividades vinculadas à educação ambiental não-formal” (BRASIL, 1999).

Diante do suso exposto, percebe-se que a PNEA surgiu com o intuito de convocar a sociedade para um engajamento para a preservação do meio ambiente, bem como revigorar o direito à EA, orientando a sociedade e os sujeitos da educação com conceitos, objetivos e princípios como instrumentos de ensino para as unidades escolares. Destarte, busca-se por meio da PNEA uma sociedade com consciência ambiental e percepção crítica acerca das problemáticas do meio ambiente.

FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL E IDEIAS CURRICULARES

A implementação da EA na Educação Básica é um grande desafio para os educadores. A EA no processo de formação de professores é essencial, pois estes profissionais têm um papel importante no processo de ensino-aprendizagem e na educação transformadora com o desenvolvimento sustentável (ALCANTARA *et al.*, 2012; CAMPOS, 2015). A Lei nº 9.795 introduz definitivamente EA no ensino brasileiro, determina a criação do PNEA e atribui a todos os sistemas de ensino do país o compromisso com a EA (BRASIL, 1999). Porém, a EA por não ser uma disciplina do currículo escolar da Educação Básica brasileira, muitas vezes, dependendo da formação do quadro docente e do Projeto Político Pedagógico da escola, não é



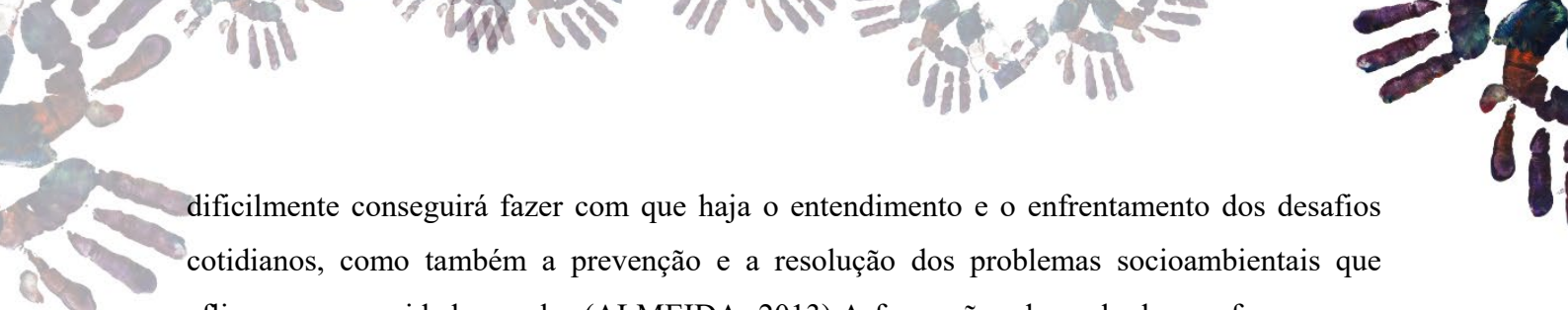
apresentada ou, quando isso é feito, ocorre de maneira incipiente, de forma fragmentada, isolada no saber de algumas disciplinas (ALCANTARA *et al.*, 2012; CAMPOS, 2015).

A formação dos professores implica em um processo de desenvolvimento contínuo, no qual envolve diferentes fatores que incluem tanto a dimensão pessoal como profissional do sujeito, conhecimento científico e social para promover a formação de um aluno-cidadão. É um processo formativo que depende das ações não só por parte dos professores, mas também dos gestores e formadores, já que nenhuma ação formativa se efetiva sem a disponibilidade e as crenças dos que dela participam. Dessa forma, acredita-se que a EA não se efetivará no âmbito escolar, enquanto os professores não estejam, conscientes dessa responsabilidade, tanto em seu trabalho profissional, como em termos pessoais e coletivos, considerando sua atuação, intencionada ou não, como possibilidade de estímulo à participação da comunidade escolar (CAMPOS, 2015).

Os conteúdos relacionados com a EA nem sempre são trabalhados nas escolas, conforme previsto na lei, o que dificulta a quebra dos paradigmas que estão associados a esta temática. Os educadores, em geral, por causa da deficiência na sua formação inicial, carência essa que se estende até as formações continuadas, não atribuem ao tema a devida importância, ou, diante das dificuldades, sentem-se despreparados para lidar com essas questões. Por conseguinte, a EA tem sido tratada de forma pontual, restringindo-se às informações dos livros didáticos, às datas comemorativas e a projetos mal formulados (ALMEIDA, 2013).

As ações pontuais com abordagens naturalistas e/ou antropocêntricas não são suficientes para a incorporação da dimensão ambiental no currículo de formação de professores, nem para a institucionalização da EA. A forma tradicional e conservadora de abordar EA continua em muitos casos, predominando práticas que revelam a necessidade de rompimento do modelo conservador de educação e desenvolvimento de uma EA crítica e emancipatória que garanta seu próprio fortalecimento na formação dos professores (TRISTÃO, 2004). A EA crítica não é assumida pelos cursos de licenciaturas de forma sistemática, evidenciando uma dificuldade do professor formador em trabalhar temáticas ambientais integradas ao conteúdo de seu ensino acadêmico (GUIMARÃES, 2004; LOUREIRO, 2004; MARTINS, 2018).

O desconhecimento da EA pelos professores tem impossibilitado uma prática docente que aproveite as situações cotidianas dos alunos, não havendo, muitas vezes, a contextualização com a realidade. Nesse caso, o resultado dessa prática é insatisfatório, pois

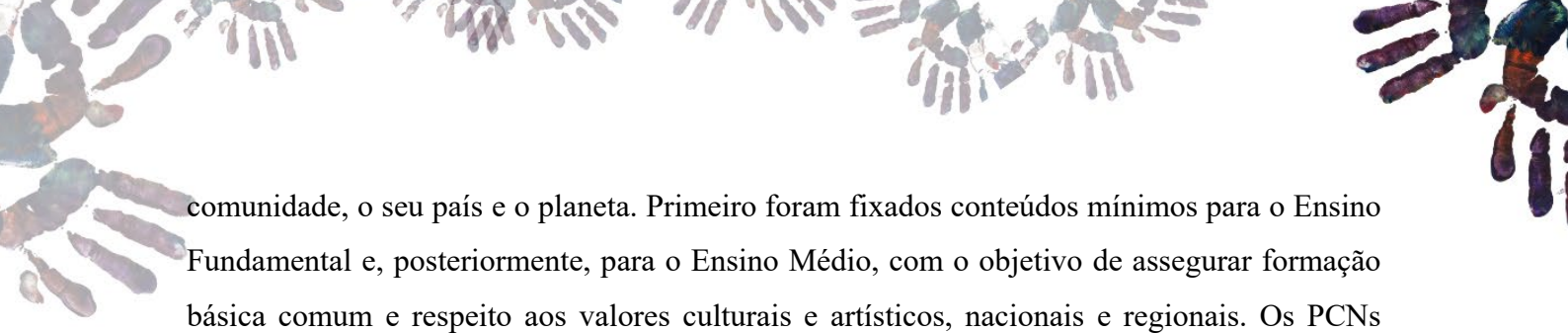


dificilmente conseguirá fazer com que haja o entendimento e o enfrentamento dos desafios cotidianos, como também a prevenção e a resolução dos problemas socioambientais que afligem a comunidade escolar (ALMEIDA, 2013). A formação adequada dos professores em EA é fundamental para que esta tenha êxito, independente de área de atuação dos docentes. Nesse sentido, diferentes perspectivas são utilizadas na formação inicial e continuada de professores em EA, levando-nos a questionar o enfoque dado para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, valores éticos e ações efetivas, necessárias à inserção da dimensão ambiental nos currículos de formação de professores, sendo um processo de reflexão crítica (MARTINS, 2018).

A consolidação da EA na escola básica é influenciada pela formação inicial crítica dos professores. O rompimento com a racionalidade técnica e, conseqüentemente, com as decorrências para a formação de professores da compreensão de que a prática do professor consiste na aplicação de teorias, técnicas e procedimentos oriundos da pesquisa científica para resolver problemas, é amplamente defendida por pesquisadores da área de formação de professores (TOZONI-REIS e CAMPOS, 2015). Os professores preparados de forma adequada poderão, de maneira ativa, construtiva e participativa, trabalhar as temáticas ambientais no sentido de oportunizar aos seus educandos a construção do conhecimento (ALMEIDA, 2013).

Assim, para melhor entendimento da implementação da EA na Educação Básica é importante conhecer os documentos norteadores: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os PCNs apresentam a EA como tema transversal (BRASIL, 1998). As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEA), de forma similar, defendem a abordagem da EA de forma transversal e a preservação do meio ambiente enquanto responsabilidade de todos os indivíduos, dever do exercício da cidadania para o bem comum (BRASIL, 2013). Nesta mesma vertente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) defende a necessidade de uma sociedade sustentável (BRASIL, 2017).

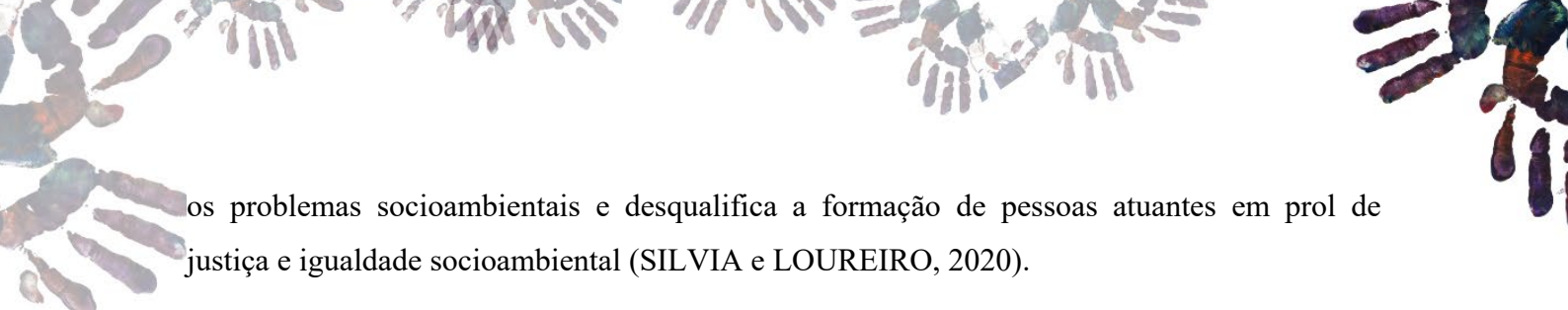
Os PCNs são diretrizes separadas por disciplinas elaboradas pelo governo federal e não obrigatórias por lei. É composto por 10 cadernos que integram o documento norteador da estrutura curricular em nível nacional, com caráter transversal e interdisciplinar da EA. Os PCNs estão articulados com os propósitos do Plano Nacional de Educação (PNE) do Ministério da Educação (MEC) com um conjunto de orientações e recomendações para apoiar o trabalho docente para que o aluno compreenda os problemas que afetam a sua vida, a sua



comunidade, o seu país e o planeta. Primeiro foram fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental e, posteriormente, para o Ensino Médio, com o objetivo de assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Os PCNs apresentam o tema EA em três dos dez volumes: Ciências Naturais, Meio Ambiente e Temas Transversais. Nos diferentes volumes em que é mencionada, repete-se a orientação a ser desenvolvida como tema transversal, diluída em todo o currículo da Educação Básica (BRANCO *et al.*, 2018).

As DCNs são normas obrigatórias para a Educação Básica que têm como objetivo orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, norteando seus currículos e conteúdos mínimos. Consideram que a transversalidade constitui uma das maneiras de trabalhar os componentes curriculares, as áreas de conhecimento e os temas contemporâneos em uma perspectiva integrada. Compete aos órgãos executivos dos sistemas de ensino a produção e disseminação de materiais subsidiários ao trabalho docente, com o objetivo de contribuir para a eliminação de discriminações, racismos e preconceitos, e conduzir à adoção de comportamentos responsáveis e solidários em relação aos outros e ao meio ambiente (BRASIL, 2013). Explicita ainda que, entre os objetivos fundamentais da EA, estão o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente, em suas múltiplas e complexas relações, e o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania (BRASIL, 2013).

A BNCC determina as competências (gerais e específicas), as habilidades e as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante cada etapa da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Foram elaborados três documentos da BNCC, sendo a última versão publicada em 2017/2018, que complementa e revisa a segunda versão e cumpre a atribuição do MEC de encaminhar ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos da Educação Básica, pactuada com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (BRASIL, 2017). Na terceira versão da BNCC não contempla o termo EA, assim como na primeira e segunda versão. Profissionais da área de EA consideram que questão ambiental é trabalhada de modo instrumentalizado e dissociado das questões sociais na última versão, e a ausência de abordagens críticas também foram salientadas, o que reforça o argumento de que o documento legitima e fortalece uma formação que negligencia




os problemas socioambientais e desqualifica a formação de pessoas atuantes em prol de justiça e igualdade socioambiental (SILVIA e LOUREIRO, 2020).

A EA não se apresenta como componente curricular na BNCC, propondo que se incorporem aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de “temas contemporâneos” preferencialmente de forma “transversal e integradora”. Assim, essas temáticas devem ser contempladas em habilidades de todos os componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas possibilidades e especificidades, tratá-la de forma contextualizada (BRASIL, 2017). Importante ressaltar que a BNCC reafirma as propostas anteriores em documentos que propuseram diretrizes e parâmetros para o currículo da Educação Básica. A EA é citada enquanto determinadas habilidades ou aprendizagens essenciais na BNCC, porém sem apresentar o termo EA propriamente dito (BRANCO *et al.*, 2018).

Os PCNs, as DCNs e a BNCC apresentam semelhanças entre os documentos anteriores e a versão final da BNCC quanto as considerações com relação à preservação do meio ambiente. O conceito de EA foi estabelecido na década de 1970, postulando a articulação das disciplinas para uma abordagem integral da realidade, porém essa compreensão e prática educativa na educação formal ainda não foram alcançadas. Pouco se concretizou efetivamente nas escolas e na formação de professores para garantir, de fato, tal ensino. Os projetos pedagógicos dos cursos de graduação na universidade brasileira ainda se mostram predominantemente disciplinares, o que sugere que a EA venha a ser inserida principalmente por meio de uma disciplina no currículo. Trata-se de uma situação entre o ideal e o real, na qual é mais provável que as disciplinas pelo país afora sejam sobreEA e não deEA (TAVARES JUNIOR, 2020).

Dessa forma, é necessário que os cursos de formação de professores abordem temáticas voltadas para as questões que assolam o meio socioambiental. A EA não é uma disciplina específica no currículo de ensino, mas precisa e aplica todas as áreas do saber. A abordagem da EA deve ser na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade (BRASIL, 1999), devendo estar presente em todos os níveis e modalidades de ensino formal, bem como no não-formal, sensibilizando e mobilizando a sociedade, através de ações e práticas educativas sobre questões ambientais, em busca da defesa da qualidade do meio ambiente e de vida para todos.

DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

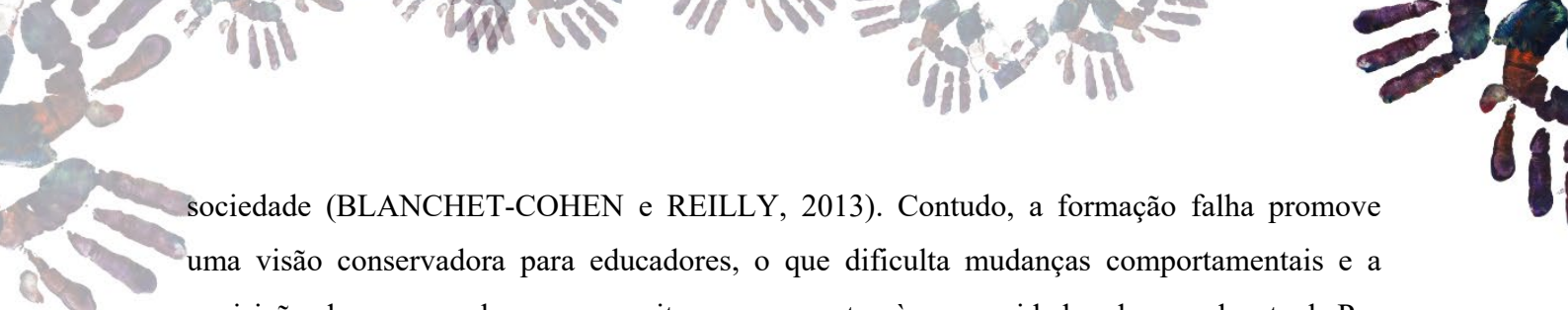


Embora a necessidade de implementar a EA tenha sido declarada em 1972, na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente Humano, esse assunto ainda é postergado na aprendizagem escolar da maioria dos países. De fato, após quase 50 anos desde essa declaração ambiental significativa, ainda são escassas as atividades de EA como parte obrigatória dos currículos educacionais (LATZ *et al.*, 2015). Geralmente, a EA é inserida superficialmente dentro das disciplinas de ciências, biologia e/ou geografia. É preciso incorporar os conceitos de sustentabilidade dentro de um ensino curricular regular para alcançar os objetivos estabelecidos pelas Nações Unidas para um desenvolvimento sustentável (RICKINSON, 2001).

Contudo, o desenvolvimento da consciência de sustentabilidade no ambiente escolar requer competências e instrumentos que permitam a capacitação de todos os indivíduos para que possam entender os problemas globais e tomar ações de forma individual e coletiva (PAPPAS *et al.*, 2013). Em outras palavras, o principal desafio na implementação do ensino ambiental é instruir professores e alunos sobre questões de sustentabilidade e, finalmente, transformar suas atitudes e comportamentos (NOLET, 2009). Ainda que essa problemática seja explícita, não existe uma abordagem padrão para fornecer as competências necessárias para uma educação básica direcionada ao desenvolvimento sustentável. A complexidade e incertezas acerca de questões ambientais, como as mudanças climáticas e os desastres naturais, desafiam as pedagogias tradicionais e exigem uma educação interdisciplinar que promova a conscientização gradual e contínua (KALSOOM e KHANAM, 2017; JORGENSON *et al.*, 2019).

Muitos gestores educacionais e professores acabam desistindo da prática educacional envolvendo EA devido aos muitos obstáculos que surgem ao longo do caminho. Grande parte dessas dificuldades é consequência da escassez de projetos educacionais que priorizam a importância dos aspectos sociais, culturais e políticos na construção do desenvolvimento sustentável dentro do currículo escolar (PAYNE, 2006). Como resultado, professores relatam a dificuldade de cumprir o conteúdo curricular estabelecido nos documentos oficiais de ensino e, ao mesmo tempo, trabalhar com questões relacionadas à EA. Portanto, ao considerar os problemas socioeconômicos e sustentabilidade, a EA torna-se parte integrante da ementa curricular de praticamente todas as disciplinas (BLANCHET-COHEN e REILLY, 2013).

Outra problemática é a formação pedagógica dos professores que, em geral, estimula a abordagem de questões ambientais isoladas de ações culturais, sociais, econômicas e políticas. É da competência do professor fomentar conhecimento ambiental dentro da situação atual da



sociedade (BLANCHET-COHEN e REILLY, 2013). Contudo, a formação falha promove uma visão conservadora para educadores, o que dificulta mudanças comportamentais e a aquisição de novos valores e conceitos convergentes às necessidades do mundo atual. Por isso, normalmente, os educadores apresentam grande dificuldade para incorporar temas ambientais nos em sua prática pedagógica (JORGENSEN *et al.*, 2019).

Além disso, as práticas de EA são pontuais, sem um senso crítico cotidiano. A maioria dos educadores acredita que desenvolver atividades específicas, em especial na Semana do Meio Ambiente, é o suficiente para uma aprendizagem ambiental (NOLET, 2009; O’GORMAN e DAVIS, 2013). Entretanto, o educador ambiental tem que ir além de datas especiais, ele deve procurar inserir os alunos em situações formativas, utilizando situações corriqueiras do ambiente local para motivar a conservação ambiental. De fato, os problemas ambientais podem ser mais bem compreendidos com a observação *in loco* e com a experiência de cada aluno, uma vez que cada indivíduo tem uma percepção diferente dos problemas ambientais (RICKINSON, 2001; SUND, 2016).

De um modo geral, a viabilidade da EA é bloqueada por ausência de material didático adequado, atraso na atualização de professores e, principalmente, por diretrizes tradicionais de ensino, que priorizam o conhecimento teórico, abstrato e antiquado (ARDOIN *et al.*, 2018). Todas essas adversidades são potencializadas na educação pública, em que os gestores e professores encontram dificuldades inerentes à profissão, como cargas de trabalho estressantes, carência motivacional, falta de recursos e outras situações adversas (SCHELLY *et al.*, 2012; SANTOS *et al.*, 2018).

Algumas estratégias podem ser adotadas para superar essas limitações e permitir a integração a EA no ambiente escolar, tais como: estruturação da matriz curricular; adoção de pedagogias baseadas em projetos do mundo real; resolução de problemas cotidianos em que a escola e a comunidade local está inserida; aprendizagem por meios de recursos virtuais didáticos; realização constante de campanhas educativas, seminários e debates; e desenvolvimento de projetos de extensão, como horta comunitária, reciclagem de resíduos industriais, trilhas ecológicas, plantio de árvores, entre outros (LATZ *et al.*, 2015; MOLDEREZ e FONSECA, 2018; SRISAWASDI *et al.*, 2018). Finalmente, para alcançar os objetivos de desenvolvimento sustentável das Nações Unidas é mandatório muito mais que o conteúdo curricular fomentado dentro de salas de aula, uma vez que a escola é um lugar comunitário que envolve a sociedade circundante (SUND, 2016).



CONCLUSÃO

Ao longo dessa pesquisa foi analisada criticamente a literatura científica relacionada à inserção da EA no ensino escolar. Tendo em vista os aspectos observados, é incontestável a importância da EA na promoção de mudanças sociais em direção ao desenvolvimento sustentável. Contudo, embora Política Nacional de Educação Ambiental tenha sido instituída no Brasil há mais de duas décadas, a implementação da EA na de formação de professores e alunos ainda é pontual. Esse fato tem efeitos negativos sobre a capacidade de professores em desenvolver questões ambientais dentro do conteúdo curricular de suas disciplinas e, por consequência, a compreensão e conscientização dos estudantes acerca dos problemas socioambientais é limitada. Portanto, é urgente a execução de estratégias efetivas para monitorar programas de EA nas escolas.

BIBLIOGRAFIA

ALCANTARA, V. Inserção curricular na educação ambiental. 1. ed., rev. - Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2012.

ALMEIDA, J. P. Formação docente para a promoção da educação ambiental: o caso de uma escola estadual em Maceió (Al). Revista de Educação Ambiental. V. 8, p. 114-129, 2013.

ARDOIN, N. M.; BOWERS, A. W.; ROTH, N. W.; HOLTHUIS, N. Environmental education and K-12 student outcomes: A review and analysis of research. Journal of Environmental Education, 2018.

BLANCHET-COHEN, N.; REILLY, R. C. Teachers' perspectives on environmental education in multicultural contexts: Towards culturally-responsive environmental education. Teaching and Teacher Education, 2013.


BRANCO, E. P.; ROYER, M. G.; BRANCO, A. B. G. A abordagem da educação ambiental nos PCNs, nas DCNs e na BNCC. Nuances: estudos sobre Educação. v. 29, p. 185-203, 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm>. Acesso em: 15 jun. 2020.



BRASIL. Ministério da Educação e Ministério do Meio Ambiente. Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA. 3ª ed. Brasília: MMA, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade. Brasília-DF, 2007.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Conferência das Nações Unidas Sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. Disponível em: <<https://www.mma.gov.br/informma/item/716-cap%C3%ADtulo-36.html> >. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Ministério do Meio Ambiente. Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA. 3ª ed. Brasília: MMA, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. 1ª versão. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. 2ª versão. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular: educação é a base. 3ª versão. Brasília: MEC, 2017.

CAMPOS, M. A. T. A formação de educadores ambientais e o papel do sistema educativo para a construção de sociedades sustentáveis. Revista Eletrônica do Mestrado Educação Ambiental. v. 32, p. 266-282, 2015.

CARVALHO, I.C.M. Qual educação ambiental?: Elementos para um debate sobre educação ambiental e extensão rural. Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p.43-51, abr./jul. 2001. Quadrimestral. Disponível em: <http://www.emater.tche.br/docs/agroeco/revista/ano2_n2/revista_agroecologia_ano2_nu m2_parte11_artigo.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2020.

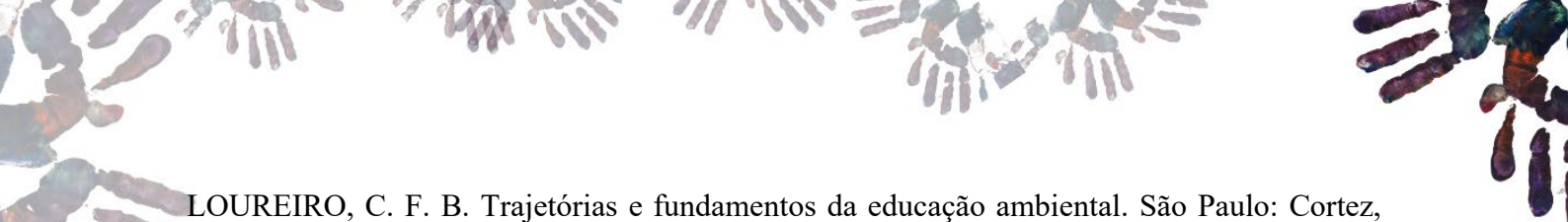
GODOY, A. S. Introdução à Pesquisa qualitativa e suas possibilidades. RAE- Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, 1995.

GUIMARÃES, M. A formação de educadores ambientais. Campinas: Papyrus, 2004.

JORGENSON, S. N.; STEPHENS, J. C.; WHITE, B. Environmental education in transition: A critical review of recent research on climate change and energy education. Journal of Environmental Education, 2019.

KALSOOM, Q.; KHANAM, A. Inquiry into sustainability issues by preservice teachers: A pedagogy to enhance sustainability consciousness. Journal of Cleaner Production, 2017.

LATZ, A. O.; BOLIN, J. H.; QUICK, M. M.; JONES, R.; CHAPMAN, A. Empowering future educators through environmental sustainability. International Journal of Sustainability in Higher Education, 2015.



LOUREIRO, C. F. B. Trajetórias e fundamentos da educação ambiental. São Paulo: Cortez, 2004.

MARTINS, J. P. A. Formação de professores em educação ambiental crítica centrada na investigação-ação e na parceria colaborativa. *Ciência e Educação*, Bauru. v. 24, n. 3, p. 581-598, 2018.

MEDEIROS, A. B.; MENDONÇA, M. J. S. L.; SOUSA, G. L.; OLIVEIRA, I. P. A Importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais. *Revista Faculdade Montes Belos*, v. 4, n. 1, setembro. 2011.

MILARÉ, E. Direito do ambiente. 11ª ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2018. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_boletim/2019_Boletim/Bol05_04.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

MOLDEREZ, I.; FONSECA, E. The efficacy of real-world experiences and service learning for fostering competences for sustainable development in higher education. *Journal of Cleaner Production*, 2018.

MOURA, J. A Importância da Educação Ambiental na educação infantil. 2008. Disponível em <<https://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-da-educacao-ambiental-na-educacao-infantil/3707/>> Acesso: 27 jun. 2020.

NOLET, V. Preparing sustainability-literate teachers. *Teachers College Record*, 2009.

O'GORMAN, L.; DAVIS, J. Ecological footprinting: Its potential as a tool for change in preservice teacher education. *Environmental Education Research*, 2013.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. A ONU e o meio ambiente. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/acao/meio-ambiente/>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

PAPPAS, E.; PIERRAKOS, O.; NAGEL, R. Using Bloom's Taxonomy to teach sustainability in multiple contexts. *Journal of Cleaner Production*, 2013.

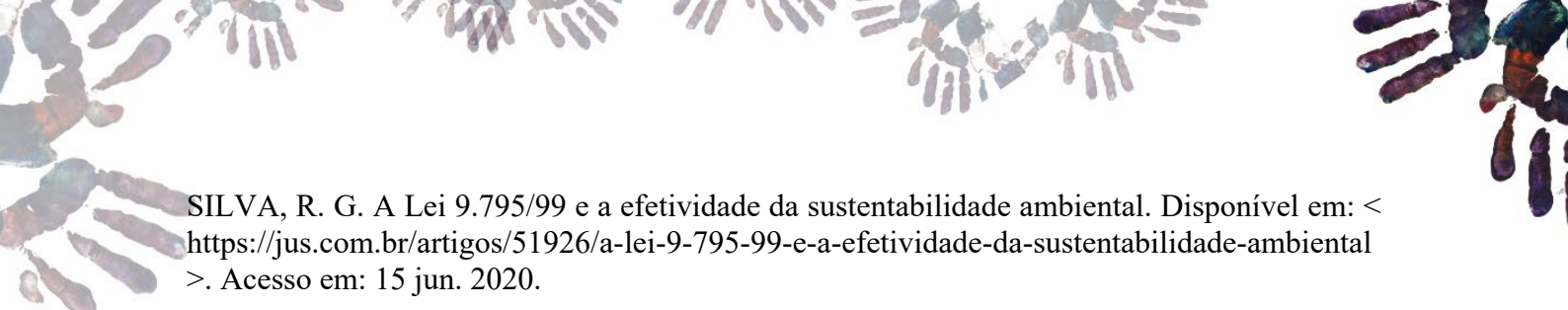
PAYNE, P. G. Environmental education and curriculum theory *Journal of Environmental Education*, 2006.

RICKINSON, M. Learners and learning in environmental education: a critical review of the evidence *Environmental Education Research*, 2001.

SANTOS, C. R.; GRILLI, N. M.; GHILARDI-LOPES, N. P.; TURRA, A. A collaborative work process for the development of coastal environmental education activities in a public school in São Sebastião (São Paulo State, Brazil). *Ocean and Coastal Management*, 2018.

SCHÄFER, A. Fundamentos ecológicos para a educação ambiental. Caxias do Sul: EDUCS, 2009.

SCHELLY, C.; CROSS, J. E.; FRANZEN, W.; HALL, P.; REEVE, S. How to go green: Creating a conservation culture in a public high school through education, modeling, and communication. *Journal of Environmental Education*, 2012.



SILVA, R. G. A Lei 9.795/99 e a efetividade da sustentabilidade ambiental. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/51926/a-lei-9-795-99-e-a-efetividade-da-sustentabilidade-ambiental>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

SILVA, S. N.; LOUREIRO, C. F. B. As vozes de professores-pesquisadores do campo da educação ambiental sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil ao Ensino Fundamental. *Ciência & Educação*, Bauru. v. 26, e20004, 2020.

SRISAWASDI, N.; PONDEE, P.; BUNTERM, T. Preparing pre-service teachers to integrate mobile technology into science laboratory learning: an evaluation of technology-integrated pedagogy module. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 2018.

SUND, L. Facing global sustainability issues: teachers' experiences of their own practices in environmental and sustainability education. *Environmental Education Research*, 2016.

TAVARES JUNIOR, M. J. Disciplina de educação ambiental: construção do saber docente no curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). *Revista Brasileira de Educação Ambiental*. v. 15, p. 97-115, 2020.

TRISTÃO, M. Educação ambiental na formação de professores: redes de saberes. São Paulo: Annablume, 2004.

VIANA, R. G.; SAMPAIO, D. R.; ARAGÃO, R. F. Reflexões sobre a política nacional de educação ambiental como ferramenta de preservação do meio ambiente. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/52317/reflexoes-sobre-a-politica-nacional-de-educacao-ambiental-como-ferramenta-de-preservacao-do-meio-ambiente>>. Acesso em: 15 jun. 2020.



CAPÍTULO 17

INCENTIVO À LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES NOS ENSINOS FUNDAMENTAL E MÉDIO: DIFICULDADES E DESAFIOS

Keliane dos Santos Nascimento, Graduada em Letras, UFRPE
Elaine Cristina Nascimento da Silva, Professora de Pedagogia, UFAPE

RESUMO

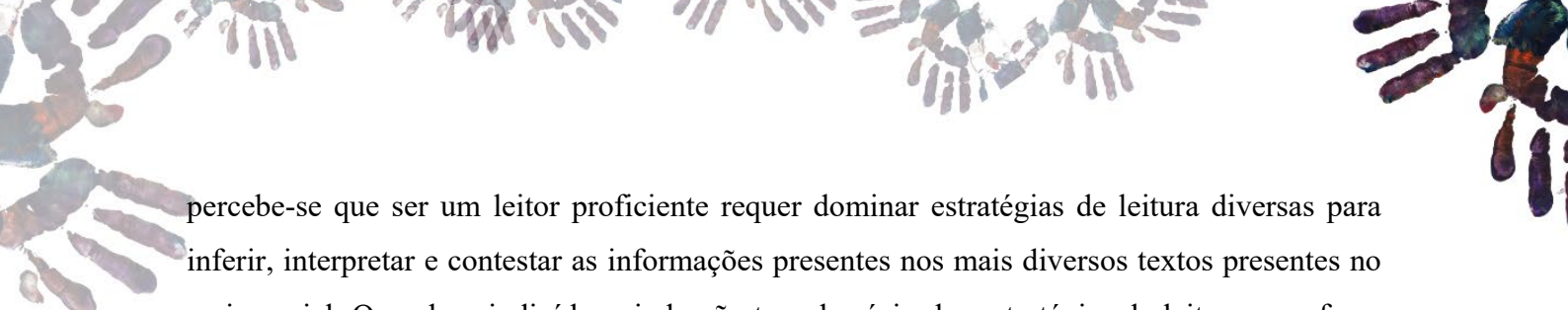
Esta pesquisa teve como intuito responder à seguinte questão: Que dificuldades gestores, professores e alunos têm vivenciado para garantir a ampliação do acesso e do aprendizado da leitura? Foram realizadas entrevistas com uma professora da rede Municipal de Ensino de Floresta-PE, 10 alunos da sua turma do 6º ano do Ensino Fundamental II e a respectiva diretora, identificados pelo elemento (A) e com outra professora da rede Estadual de Ensino (também em Floresta), 4 alunos da sua turma do 3º ano do Ensino Médio e a respectiva diretora, identificados aqui pelo elemento (B). Mediante nossas análises, identificamos que as diretoras apontam dificuldades relativas às limitações dos alunos (dificuldade na decodificação das palavras e na leitura fluente) e à falta de participação das suas famílias no processo. Quanto às dificuldades que professores e alunos têm vivenciado para garantir a ampliação do acesso e do aprendizado da leitura, percebemos que as professoras imputam aos alunos a responsabilidade do fracasso das suas iniciativas de incentivo de leitura. Quanto aos alunos, a maior dificuldade refere-se à forma de trabalhar a leitura como cobrança, pois, para eles, esta prática de ensino não os estimula a ler. Concluímos que é necessária uma participação mais ativa dos diversos “atores” desse processo, desempenhando ações contínuas de incentivo à leitura, considerando aquilo que desperta a atenção desses jovens, buscando enriquecer cada vez mais este processo com os diversos textos presentes em seu meio social, desenvolvendo, assim, progressivamente, o hábito e o gosto pela leitura desses jovens.

Palavras-chaves: Incentivo à leitura; Formação do leitor; Dificuldades.

INTRODUÇÃO

A leitura está inserida em todo o contexto social. Antes mesmo de aprendermos a maneira formal deste ato, já o praticamos de modo a entrar em contato com as mais diversas informações presentes em nossa sociedade. É nesse contexto social que este hábito ganha sentido, pois, ao entrar em contato com as diversas informações do mundo, o sujeito busca analisá-las, criando um processo de contínua resignificação subjetiva dos sentidos frente às mais diversas informações a que tem acesso.

Formar um leitor competente, como sugere os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN (BRASIL, 1998, p. 41), “supõe formar alguém que compreenda o que lê, que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos”. Assim,



percebe-se que ser um leitor proficiente requer dominar estratégias de leitura diversas para inferir, interpretar e contestar as informações presentes nos mais diversos textos presentes no meio social. Quando o indivíduo ainda não tem domínio das estratégias de leitura para fazer inferências e formular hipóteses diante do texto, ele continuará a realizar suas leituras de forma acrítica, reproduzindo, assim, as ideologias impostas pelo autor no texto.

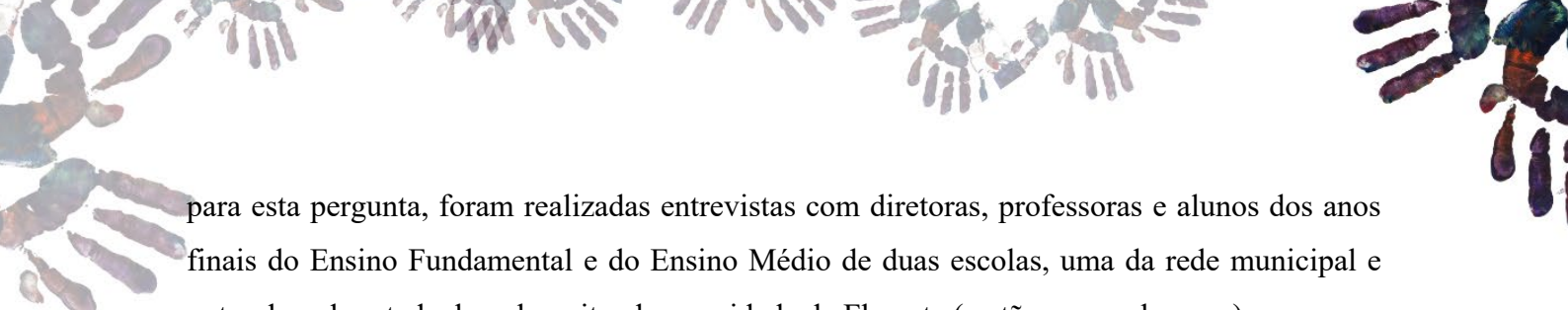
É necessário que, enquanto educadores, saibamos desenvolver nossas atividades em sala de aula de forma a garantir a formação de um leitor crítico e independente. Porém, o incentivo à leitura não é um processo simples, pois requer a contribuição de vários atores dentro e fora do contexto escolar, de naturezas diversas, tais como a família, a escola, as ações advindas do governo, entre outros. Por isso, o andamento desse processo depende da união e colaboração desses diferentes atores.

A esse respeito, é válido considerar que este processo começa desde cedo. Antes mesmo de o indivíduo entrar para a educação formal, a família já é um leito propício para o incentivo deste hábito. Segundo Botini e Farago (2014), a criança, antes de ir para a escola, entra em contato de maneira informal com ilustrações, histórias e esses conhecimentos adquiridos, segundo as autoras, são levados na maioria das vezes para toda vida. Logo, cabe à família servir como o primeiro referencial incentivador do hábito da leitura para a criança.

A escola desempenha papel tão importante quanto a família neste processo. Neste sentido, cabe à instituição de ensino reconhecer o seu papel formador de cidadãos críticos, traçar metas e estratégias que objetivem o desenvolvimento das habilidades leitoras dos educandos e oferecer subsídios aos professores para o efetivo desenvolvimento desse processo, estimulando sempre seus alunos a praticar este hábito.

Assim, o professor deve ter consciência de que não é obrigando seus alunos a realizar determinada leitura que fará com que eles sejam leitores fluentes. É preciso apresentar a leitura como algo instigante e, se possível, algo a ser praticado fora das obrigações escolares, como sugere Geraldini (2005, p.98), “o ler por ler gratuitamente”, gratuitamente no sentido de ver a leitura como uma prática confortável; ou como nos diz Barthes (1987), pelo prazer de ler o texto fora de um contexto que impõe a leitura com objetivo do mero controle do resultado.

A partir dessas considerações e sabendo da tamanha importância que a leitura desempenha na vida do cidadão e do papel da escola em estimulá-la, emergiu a seguinte questão: **Que dificuldades gestores, professores e alunos têm vivenciado para garantir a ampliação do acesso e do aprendizado da leitura?** No intuito de buscar algumas respostas



para esta pergunta, foram realizadas entrevistas com diretoras, professoras e alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de duas escolas, uma da rede municipal e outra da rede estadual, ambas situadas na cidade de Floresta (sertão pernambucano).

Na sequência, apresentamos uma discussão sobre os pressupostos teórico-metodológicos que tomamos como subsídios para nossas reflexões ao longo deste trabalho.

O QUE AS PESQUISAS DIZEM SOBRE A FORMAÇÃO DE LEITORES NO BRASIL?

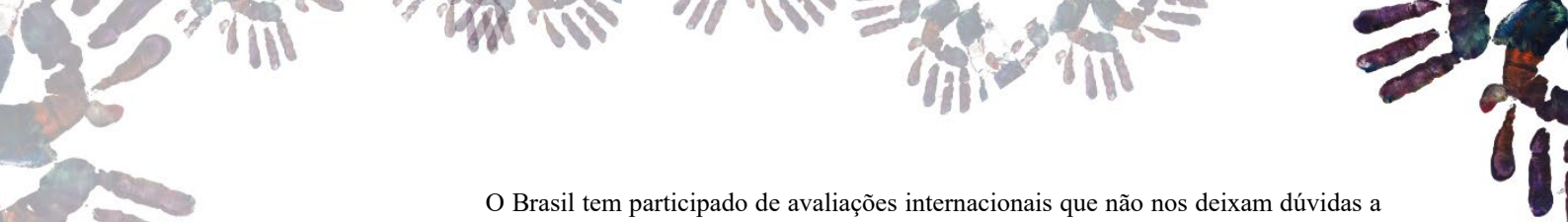
A prática da leitura revela-se uma ação que desempenha grande contribuição para o desenvolvimento intelectual do indivíduo. O trabalho correto com esse aspecto proporciona ao educando a possibilidade de desenvolver suas habilidades discursivas, sabendo posicionar-se criticamente frente às mais diversas informações presentes em seu meio social.

Diante dessa assertiva, para que o processo de ensino-aprendizagem e incentivo à leitura aconteça de maneira positiva na formação do leitor, é necessário que todo um conjunto (que inclui ações advindas da Família, Escola e Governo) esteja disposto a trilhar os melhores caminhos para a realização significativa deste processo, e isso requer superar grandes desafios.

Nessa perspectiva, para aprofundar a abordagem deste trabalho, que tem como objetivo principal discutir sobre o incentivo à leitura na formação do leitor, questionando as dificuldades que permeiam este processo, é necessário fazer um paralelo entre a qualidade do ensino que *temos* e a qualidade do ensino que *queremos*, para que, com isso, possamos ter subsídios para a reflexão crítica sobre os aspectos que de fato contribuem para a formação do aluno leitor.

Diante desse contexto, é fundamental, primeiramente, refletir sobre a realidade atual do processo de formação do leitor no Brasil, pois os dados de pesquisas que analisam os resultados desse processo revelam estatísticas preocupantes com relação ao desenvolvimento das habilidades de leitura dos jovens brasileiros.

É necessário um olhar crítico sobre esses resultados de pesquisas que questionam o desenvolvimento do processo de formação de leitores no Brasil e suas consequências sobre a aprendizagem dos educandos. Barbosa (2010, p.1 e 2), em seu estudo sobre *A Formação de leitores adolescentes e jovens*, revela dados preocupantes com relação às habilidades de leitura por eles apresentadas:



O Brasil tem participado de avaliações internacionais que não nos deixam dúvidas a respeito da urgência de construirmos projetos de formação de leitores. A última edição do PISA (sigla em inglês para Programa Internacional de Avaliação de Alunos) colocou o Brasil num dos últimos lugares (49º), num ranking de 56 países, em exame que avaliou habilidades de leitura de jovens de 15 anos. Isso significa, segundo os critérios de avaliação adotados, que nossos alunos “são capazes apenas de localizar informações explícitas no texto e fazer conexões simples”. Em 2003, o PISA avaliou 41 países, também com ênfase nas habilidades de leitura, e o Brasil ficou em 38º lugar. Em 2000, ocupamos o 39º lugar dentre os 43 países avaliados.

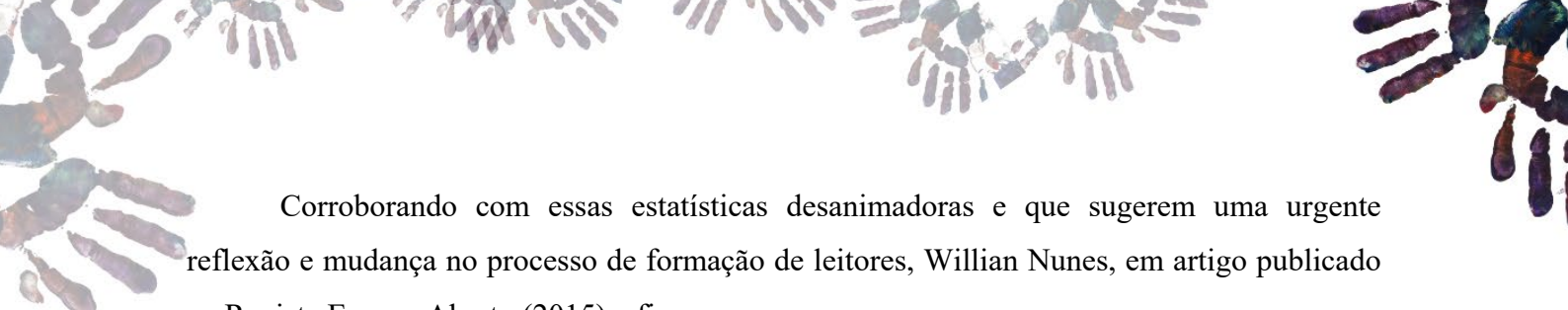
Os dados a que temos acesso sobre o processo de formação de leitores (que deve ter como seu objetivo principal o pleno desenvolvimento das habilidades leitoras dos alunos), não são animadores.

Ainda fazendo referência ao estudo de Barbosa (2010, p.2), ela ressalta a importância e a urgência da realização de projetos de formação de leitores como um dos indicadores para que a escola repense sua prática e integre a sua proposta estratégias que coloquem no cânone de suas atividades a formação do leitor e, conseqüentemente, o pleno desenvolvimento de suas habilidades leitoras: “Esse quadro deveria indicar às nossas escolas que assumissem como centro de suas atividades a formação do leitor e que, sobretudo os programas de Língua Portuguesa, se transformassem essencialmente em programas de leitura”. A formação do leitor é, de fato, um processo que tem enfrentado dificuldades e, os maiores afetados são os educandos, que, na condição de integrantes desse sistema, recebem diretamente as influências que são frutos de um processo que ainda precisa ser aprimorado.

Outra pesquisa intitulada “Retratos da Leitura no Brasil”, realizada no ano de 2011 e discutida no seminário “Por um país de leitores: mobiliza, Brasil”, o qual aconteceu no SESC Vila Mariana pela Fundação Itaú Social, fazendo parceria com o Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária), também nos apresenta dados desanimadores quanto ao processo de formação de leitores. Sobre ela nos relata Iana Chan (2012)⁹:

Dados da pesquisa "Retratos da Leitura no Brasil" mostram que apesar de 67% dos entrevistados saberem da existência de uma biblioteca pública em sua cidade, apenas 24% deles dizem frequentá-las e só 12% usam seu espaço para ler. "Se temos a ideia de que a biblioteca é um lugar chato, também pensaremos que o livro é chato", refletiu Jéferson Assunção, secretário adjunto da Secretaria de Estado da Cultura do Rio Grande do Sul.

⁹Os dados desta pesquisa foram retirados do artigo “LEITURA NO BRASIL - Por que o brasileiro não lê? Desafios que o país precisa enfrentar para fazer da leitura um hábito nacional”, de autoria de Iana Chan, publicado no dia 24/12/2012, na Revista Eletrônica “Educar para Crescer”, presente no endereço http://educarparacrescer.abril.com.br/leitura/brasil-pais-leitores-686050.shtml?fb_comment_id=10151032171871004_10153579135361004#f122ef41b69ecf



Corroborando com essas estatísticas desanimadoras e que sugerem uma urgente reflexão e mudança no processo de formação de leitores, Willian Nunes, em artigo publicado na Revista Espaço Aberto (2015), afirma:

Mais de 60% da população brasileira considera a leitura uma fonte de conhecimento para a vida. É o que diz a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, realizada em 2011 pelo Instituto Pró-Livro (IPL) e divulgada pela Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. Porém, a mesma investigação chegou à conclusão de que o índice de penetração de leitores pelo País caiu em 5% desde o último levantamento, em 2007.

Ao analisar esses dados, percebe-se que a formação do leitor é um processo que requer urgentemente reformulações. O processo de trabalho com a leitura deve ser realizado de maneira que desenvolva no aluno a sua habilidade crítica/interpretativa, e as pesquisas nos mostram o inverso desses princípios fundamentais na formação do leitor.

O educador não pode acomodar-se diante desses dados estatísticos. É necessário que ele esteja sempre monitorando sua prática e sua concepção de ensino/leitura, para que, a partir desse aspecto, possa ajustar os pontos que necessitam no objetivo de despertar no alunado as habilidades de uma leitura competente. Isso porque a formação do leitor tem grande parte do processo desenvolvido em sala de aula; logo, é necessário refletir sobre a concepção de leitura que o professor adota neste trabalho, pois ela exerce influência direta no êxito ou no fracasso desse processo. Sobre este aspecto trataremos no tópico a seguir.

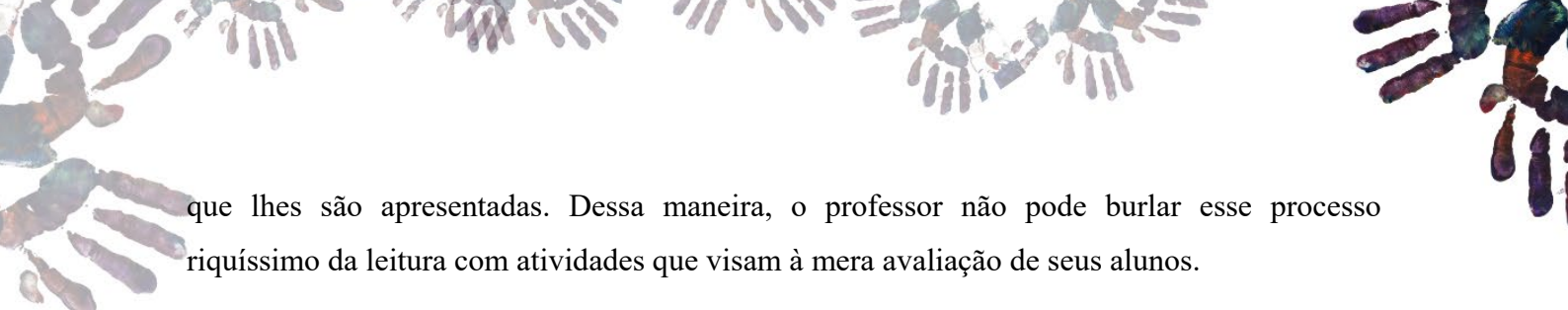
O PAPEL DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DOS LEITORES

Diante das reflexões anteriormente realizadas sobre os índices que apontam a necessidade de melhoria no processo de formação do leitor, se faz necessário refletir sobre o papel do professor na formação dos discentes.

A realidade nos mostra que o aluno, muitas vezes, não suporta ler na escola. Isso pode ter relação também com o fato do professor, muitas vezes, apresentar a leitura apenas como uma exigência. Neste sentido, o papel desse profissional e suas estratégias são fatores decisivos na maneira como seus alunos enxergarão o ato da leitura. De acordo com Botini e Farago (2014, p. 53):

Geralmente o aluno não suporta ler na escola, isso não ocorre pelo fato dele não gostar de ler, mas simplesmente porque os textos não são de seu interesse, não despertando prazer no momento da leitura, além de ter que ler por exigência de uma avaliação, de ter que responder questões pouco interessantes, etc.

O papel do professor e sua metodologia de ensino na formação de leitores são fatores de extrema importância. Eles devem permitir que, através da leitura, o aluno desenvolva suas habilidades de argumentar, pensar e raciocinar criticamente frente às informações de mundo



que lhes são apresentadas. Dessa maneira, o professor não pode burlar esse processo riquíssimo da leitura com atividades que visam à mera avaliação de seus alunos.

Portanto, o papel do professor na formação de leitores deve acontecer de modo a estimular a leitura no processo de ensino-aprendizagem. Este estímulo deve partir da sua metodologia de ensino, que oferecerá subsídios para a seleção de materiais e indicações de leituras que, a seu critério de ensino, poderão ter impacto positivo ou negativo sobre a aprendizagem e interesse de seus alunos.

Baseando-se nas reflexões de Silva e Lendengue (2010, p. 93):

A aprendizagem da leitura deve se dar dentro de um ambiente com condições favoráveis e situações de estímulos pelos sentidos. Sendo assim, a leitura deve ser proposta de forma dinâmica, atraente e interativa, de modo a fomentar de forma criativa o gosto e o interesse pela leitura.

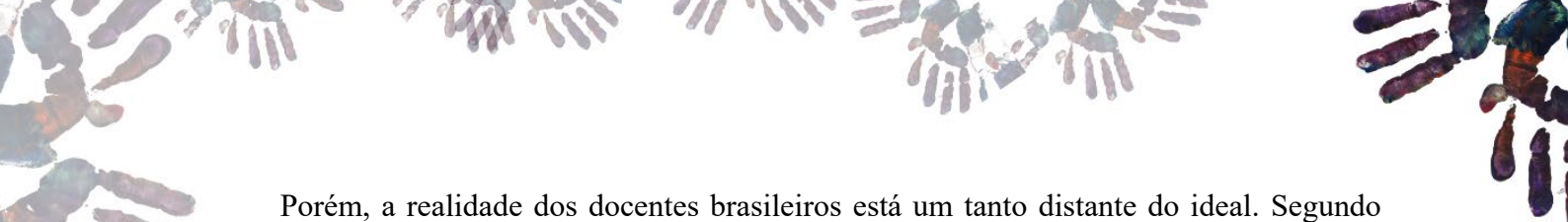
Este integrante do processo educativo deve ter como pressuposto básico e claro o fato de que a leitura deve ser estimulada por meio de práticas diferenciadas. Além disso, devem ter plena consciência de que a leitura é um ato subjetivo, logo, cada aluno terá opiniões e preferências diferentes do outro com relação à interpretação e à seleção de textos. Afinal, a leitura revela-se como *uma constante produção de sentidos*.

Como esclarecido por Orlandi (1996, p.37 e 38, Apud SILVA e LENDENGUE, 2010, p. 93):

[...] a leitura é o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação. No momento em que se realiza o processo de leitura, se configura o espaço da discursividade em que se instaura um modo de significação específico.

Este profissional da educação deve estar apto para conduzir o processo de leitura, processo este que implica a mediação sobre os aspectos de significação textual dos alunos. Para tanto, é necessário realizar atividades que considerem a complexidade do ato da leitura, reconhecendo e trabalhando seus aspectos sociodiscursivos.

Para que o docente desempenhe o trabalho de formar leitores críticos, reflexivos e cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, é de fundamental importância que ele seja, antes de tudo, um leitor de fato. Dessa maneira, para atuar na formação do aluno como leitor crítico é necessário que seja primeiro o professor um leitor assíduo, que reconheça a importância que a leitura reflexiva desempenha no desenvolvimento intelectual dos educandos e que tenha uma ampla bagagem de leitura.



Porém, a realidade dos docentes brasileiros está um tanto distante do ideal. Segundo Cristiana Charão (2014), em seu artigo sobre *Formação do Professor Leitor*, publicado na revista eletrônica Escola Pública, “o problema é que esse personagem, o professor-leitor, não é facilmente encontrado nas escolas brasileiras”.

Para isso, é necessário que esse profissional aprecie o ato/hábito da leitura. Nesse sentido é importante formar primeiro o “professor-leitor”, pois, se ele não tem este hábito como um de seus princípios pessoais e profissionais, dificulta mais ainda o processo que visa à formação de seus alunos como leitores proficientes.

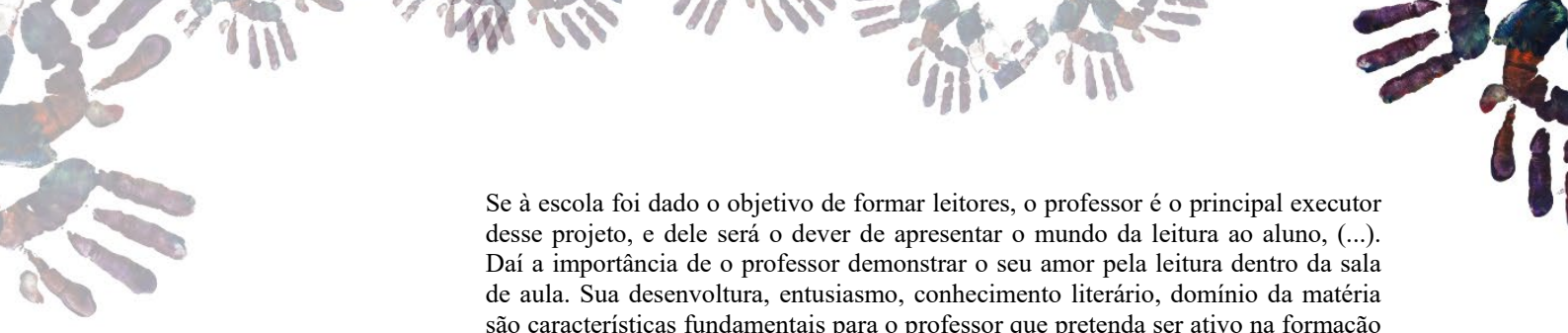
Com base nas reflexões de Zilberman (2014, Apud CHARÃO, 2014) sobre Formação do Professor Leitor, entende-se que “Se o professor não é leitor, ele não vai formar leitores, um professor de artes não precisa ser um artista, mas deve apreciar arte. O mesmo vale para o professor da área de línguas em relação à leitura de obras literárias”.

Para tanto, é necessário que sua formação o estimule a tornar a leitura como um hábito, e isso o habilite a ensinar de maneira criativa. Os professores também precisam de estímulos para desenvolver estas habilidades, que, muitos, provavelmente ainda não possuem. Neste sentido, Zilbermam (2014, Apud CHARÃO, 2014) sugere que “Os docentes podem ser incluídos como público-alvo das atividades que são, originalmente, pensadas para os alunos, como, por exemplo, a visita de um escritor à escola. O professor é, ao mesmo tempo, interessado, parceiro e beneficiário dessas atividades”.

Preparar esses educadores para atuar na formação de leitores, seguindo os princípios de uma formação que vise leitores capazes de atribuir e modificar sentidos aos textos e contextos das informações que lhes são apresentadas em seu meio social, só é possível se os cursos de formação de professores estiverem compromissados com esses objetivos.

Com base nas reflexões de Linhares (2006, p. 56, Apud CAVALCANTE, OLIVEIRA e CALDAS, 2013, p. 6), “[...] mais que habilitar estudantes para atuar como profissionais no mercado de trabalho, a universidade deve formá-lo para influir sobre a realidade onde vão atuar numa perspectiva de mudanças, a partir de uma visão crítica da realidade”.

Os professores são um dos maiores componentes responsáveis pelo processo de formação de leitores críticos. Portanto, dessa maneira, devem estar habilitados e serem apoiados pela sua formação inicial e continuada para atuar na formação desses educandos. Assim, é necessário ir ao encontro de uma realidade diferente da que temos hoje com relação à formação desses profissionais.



Se à escola foi dado o objetivo de formar leitores, o professor é o principal executor desse projeto, e dele será o dever de apresentar o mundo da leitura ao aluno, (...). Daí a importância de o professor demonstrar o seu amor pela leitura dentro da sala de aula. Sua desenvoltura, entusiasmo, conhecimento literário, domínio da matéria são características fundamentais para o professor que pretenda ser ativo na formação de leitores. (RAIMUNDO, 2007, p. 109).

Essas habilidades exigidas na atuação do professor revelam-se fatores de extrema importância na formação do leitor. É dever do professor apresentar o mundo da leitura aos alunos, mas, para que a leitura seja vista pelos alunos como um hábito prazeroso, é necessário que o docente tenha a habilidade necessária para despertar a atenção dos mesmos através de métodos que os estimulem e incentivem a praticá-la.

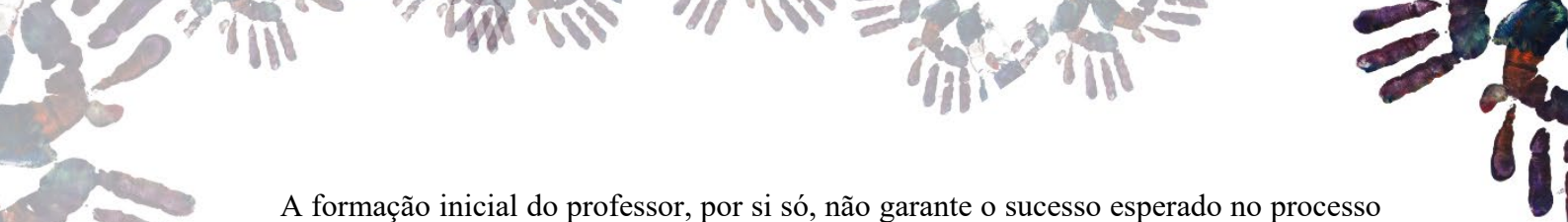
Para isso, o professor deve investigar os hábitos e gostos dos alunos referentes aos gêneros textuais que despertam o interesse deles e, a partir desse ponto, auxiliá-los na consulta de livros/gêneros de seu interesse, apresentando sempre de maneira atrativa outros gêneros textuais, no objetivo de enriquecer e ampliar seus conhecimentos e horizontes.

É importante ainda ressaltar que, no processo de estímulo à leitura e formação do leitor, não é obrigando o aluno a realizar determinada leitura que ele vai desenvolver este hábito. Neste sentido, o professor deve atuar como incentivador e mediador de uma prática de ensino que prepare o aluno para lidar com a diversidade de gêneros textuais a que ele tem acesso, auxiliando-o na seleção de textos que lhes são apresentados.

(...) O professor deve interessar-se pelo seu aluno, tentar conhecer quais os contatos anteriores dele com a leitura, com os diferentes tipos de texto, suas diferentes experiências de leitura e conhecimento de gêneros literários, e enriquecer essas práticas com outras inovações. Torna-se mais fácil a indicação de livros por parte do professor, no sentido de ampliar o que já era conhecido pelos alunos e auxiliá-los em suas próprias escolhas. Não é obrigando o aluno a ler determinado livro que ele vai adquirir o hábito de ler. Na verdade, aluno deve ser preparado para o que deverá ler; tudo deve ter um objetivo claro, mesmo que este seja apenas o da fruição. (RAIMUNDO, 2007, p. 109)

A eficiência desse processo depende, em grande parte, da maneira como o professor conduz seus trabalhos em sala de aula. Para isso, é preciso que as formações inicial e continuada ofereçam o embasamento necessário a este profissional para que ele tenha plenas condições de realizar um trabalho que forme leitores.

E OS OUTROS ATORES DESSE PROCESSO? O PAPEL DA FAMÍLIA, DA ESCOLA E DO GOVERNO NA FORMAÇÃO DO LEITOR



A formação inicial do professor, por si só, não garante o sucesso esperado no processo de formação de leitores proficientes. Isto decorre pelo fato de que esta tarefa também depende de ações de outros “atores” como família, escola e governo, para que, em conjunto, formem o aparato necessário que os educandos necessitam neste processo.

(...) Se houver união dos professores, dos bibliotecários, da equipe pedagógica, dos pais e da direção da escola com a finalidade de planejar e executar projetos de mudanças, certamente a escola poderá levantar-se como agente de transformações em qualquer área, inclusive no campo da leitura, estimulando leitores críticos. (RAIMUNDO, 2007, p. 110)

Nesse sentido, ao pensarmos nas contribuições que a escola juntamente com a família pode trazer para este processo, não podemos deixar de reconhecer a importância que essa união desempenha no processo de formação do leitor.

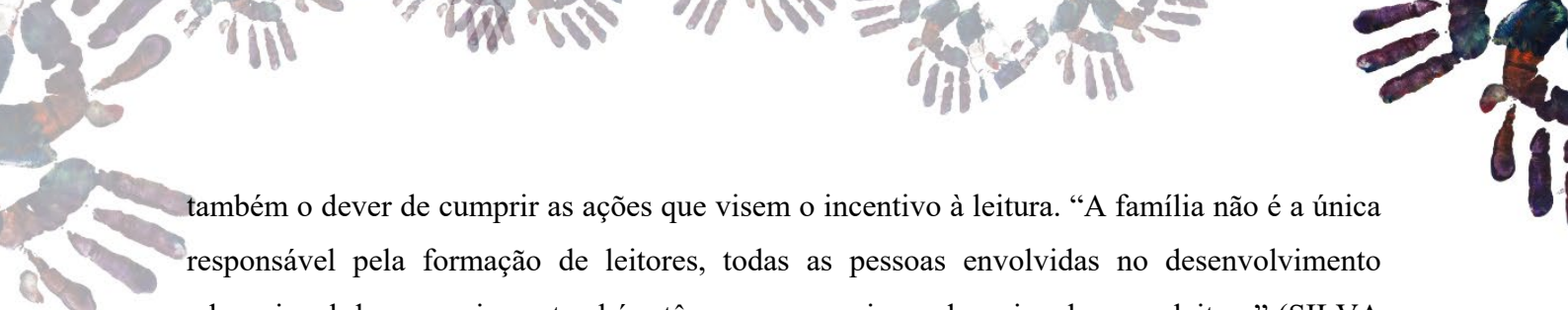
A leitura deve ser estimulada desde cedo. O leito familiar deve ser o primeiro eixo integrante desse processo a atuar como incentivador da leitura para a criança. Os pais são os maiores exemplos para seus filhos. Nesse sentido, a família atua como grande referência para as crianças.

É importante que os pais tenham consciência dessa importância e referência que desempenham no processo educativo de seus filhos. Segundo Vygotsky (1987, Apud RAIMUNDO, 2007, p. 109), “as pessoas vão aprender primeiramente pela imitação, ao ver outros realizando alguma atividade”. Compreende-se, então, que é por meio dessa referência materna e paterna (que implica a imitação pelos seus filhos) que os pais desempenham grande importância no processo de formação do leitor. Eles têm, dessa maneira, a oportunidade de ser o primeiro referencial, assim como os primeiros a estimularem em seus filhos o gosto pela leitura e o contato com o livro, independente do nível de leitura das crianças e jovens.

Conforme Silva e Lendengue (2010, p. 95),

A família deve ser o primeiro meio de mediação e incentivo à leitura. A criança antes mesmo de começar a ir à escola, precisa ter contato com os livros e deve ver seus pais envolvidos com a leitura, pois eles são o maior exemplo da criança. É importante os familiares estimularem a leitura mesmo a uma criança que ainda não sabe ler, pois a criança que hoje recebe incentivo à leitura será o adulto leitor de amanhã.

Reafirmamos, assim, que a família desempenha grande contribuição na tarefa de formar leitores proficientes. Porém, como explicitado anteriormente, ela faz parte de um conjunto que deve estar unido em prol da educação e do desenvolvimento das habilidades leitoras do educando. Nesse sentido, este conjunto não só tem a responsabilidade, como



também o dever de cumprir as ações que visem o incentivo à leitura. “A família não é a única responsável pela formação de leitores, todas as pessoas envolvidas no desenvolvimento educacional de uma criança também têm o compromisso educacional com a leitura” (SILVA e LENDENGUE, 2010, p. 95).

Nesse sentido, o bibliotecário, por exemplo, deve ser um profissional preparado para contribuir no desenvolvimento do processo de formação de leitores críticos. Para tanto, deve facilitar o contato com a diversidade de livros e gêneros existentes no acervo bibliotecário. Isso implica atuar não só no espaço de trabalho, ou seja, na biblioteca, mas sim ultrapassar a barreira do óbvio, a zona de conforto, criando oportunidades diversas, criativas e estimulantes que aproximem o educando do livro.


O papel social do bibliotecário vai muito além de mediar a informação e facilitar o acesso desta por meio da leitura. O bibliotecário deve atrair o leitor para dentro da biblioteca, colocando-o em contato direto com o livro e com a leitura, ou mesmo indo até ao leitor, oportunizando o contato direto com o livro e com a leitura, onde quer que ele esteja. (SILVA e LENDENGUE, 2010, p. 94)

Dessa maneira, o bibliotecário, assim como a biblioteca (ambiente propício para estimular a prática da leitura) são dois eixos integrantes do processo de formação de leitores. O seu trabalho deve objetivar a aproximação do leitor ao livro, bem como o estímulo para que tal ação aconteça.

Isso exige preparo suficiente desse profissional, pois, como se sabe, as atividades de estímulo à leitura precisam ser apresentadas ao aluno de maneira instigante, de forma que o educando encontre sentido em praticar. Nesse processo, é de fundamental importância que o bibliotecário, na sua função de componente e mediador do processo de formação de leitores críticos, saiba identificar o gosto do leitor para auxiliá-lo na escolha e consulta de livros textos de sua preferência.

Para se despertar o gosto pela leitura, ela precisa ser proposta de maneira atraente, mostrando as mais diversas formas de leitura do mundo concreto, usando o vocabulário do cotidiano para que o leitor em potencial se reconheça na leitura e se redescubra em si. (SILVA e LENDENGUE, 2010, p. 95).

A biblioteca, portanto, revela-se como um grande ambiente de contribuição para o desenvolvimento da leitura dos alunos. Entretanto, sua eficácia irá depender da forma como professor e bibliotecário estarão engajados no objetivo de usar esse espaço de extrema importância na formação de leitores como recurso para que os alunos saibam interpretar as informações de mundo, contestá-las e recriá-las (se necessário).



A biblioteca e o bibliotecário devem funcionar como ponto de apoio ao trabalho do professor. Dar acesso ao acervo da biblioteca é uma ação que não pode passar despercebida pelos educadores, pois os mais diversos tipos de livros e gêneros textuais estão disponíveis nesse ambiente e devem ser usufruídos pelos alunos como fonte de incentivo, ampliação e aprimoramento do conhecimento.

Em se tratando do acervo presente nas bibliotecas públicas do Brasil, é importante salientar que, atualmente, existem diversas políticas públicas de incentivo à leitura que oferecem grande subsídio no que diz respeito à oferta de livros para as escolas. Dentre as ações governamentais que surgiram ao longo da história da educação temos, por exemplo, o PROLER. Com base nas considerações de Peres e Gonçalves (2009), este programa foi lançado em 13 de maio de 1992 tendo como um dos seus objetivos promover políticas públicas que garantam o acesso ao livro e à leitura, contribuindo para a formulação de uma Política Nacional de Leitura.

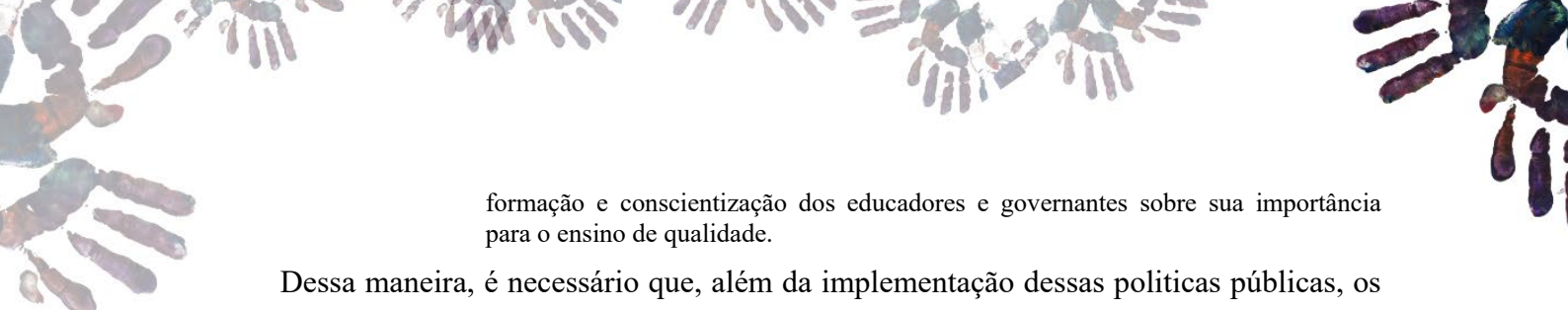
Neste mesmo ano, foi criado também o PRÓ-LEITURA. Ainda com base nas considerações de Peres e Gonçalves (2009), este programa tinha como objetivo contribuir para a formação continuada de professores. Uma de suas principais ações refere-se à formação de mediadores de leitura no intuito de auxiliar no desenvolvimento das competências dos alunos em relação à língua padrão.

Além desses dois programas citados, destacamos ainda o PNBE (Programa Nacional Biblioteca Escolar), desenvolvido desde 1997, que, segundo o site do MEC (Ministério da Educação), “tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência”.

Ainda com base nas informações disponíveis no site do Ministério da Educação, o PNBE atende, de forma gratuita, a todas as escolas públicas da educação básica que estejam cadastradas no Censo Escolar. O PNBE notavelmente oferece, em grande escala, livros para que possam ser trabalhados por alunos e professores. Porém, a livre oferta desses livros não garante o sucesso do processo de formação de leitores críticos, pois é necessário o manejo necessário dessas obras por profissionais bem qualificados.

Segundo Teixeira (2002, Apud GUIMARÃES, 2010, p. 44):

Diante destes programas de incentivo (...), é possível afirmar que a biblioteca escolar pública não necessita só de bons acervos. É preciso que se faça um trabalho de



formação e conscientização dos educadores e governantes sobre sua importância para o ensino de qualidade.

Dessa maneira, é necessário que, além da implementação dessas políticas públicas, os profissionais que estão diretamente comprometidos com o processo de formação do leitor estejam realmente qualificados.

METODOLOGIA

Realizamos entrevistas com diretoras, professoras e turmas de alunos de duas escolas da cidade de Floresta-PE. Assim, participaram da pesquisa duas professoras de Língua Portuguesa, com Licenciatura em Letras, sendo a **Professora A** atuante do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal (**Escola A**) e a **Professora B** atuante do 1º ao 3º ano do Ensino Médio (**Escola B**) em uma escola da rede estadual.

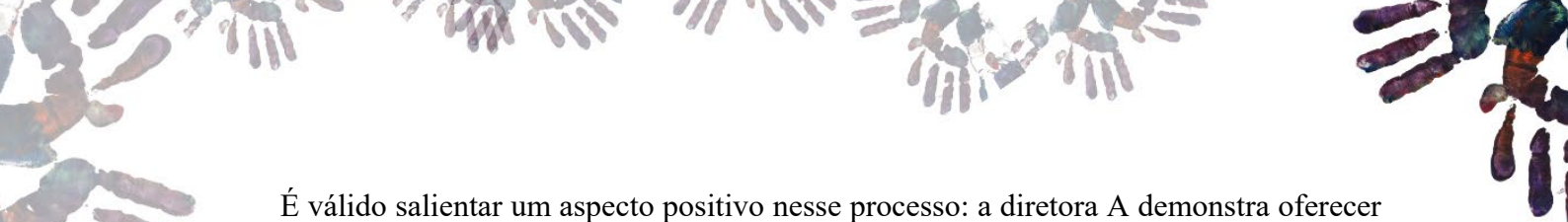
Além das professoras, achamos de fundamental importância estender a pesquisa para as diretoras das escolas, campos da pesquisa, pois julgamos necessário entender melhor como o conjunto escolar (pedagógico/administrativo) tem vivenciado as dificuldades inerentes ao processo de formação do leitor. Sendo assim, iremos aqui denominar a gestora da escola municipal de **Diretora A** e a gestora da escola estadual de **Diretora B**.

Por fim, também realizamos a pesquisa com uma turma de alunos de cada professora, ou seja, com duas turmas. Com relação à seleção das turmas entrevistadas, a critério das docentes, foram selecionadas as respectivas turmas: na escola municipal a pesquisa realizou-se com uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental (10 alunos); já na escola estadual, foi com uma turma do 3º ano do Ensino Médio (4 alunos).

Na seção a seguir, apresentamos uma análise e discussão dos dados coletados por nós através dos instrumentos e procedimentos citados.

SOBRE AS DIFICULDADES DE ENSINO DA LEITURA RELATADAS PELAS DIRETORAS

Em nossa entrevista buscamos entender, através das diretoras, quais as maiores dificuldades e reclamações dos professores frente a este processo e o que eles têm feito para ajudá-los. A diretora A relata que a maior dificuldade é quando as professoras recebem alunos “analfabetos”. Frente a isso, ela afirma que a escola tenta inserir esses alunos em programas/projetos e conversam com a família. Além disso, ela considera que há outros fatores que atrapalham o bom andamento como, por exemplo, a família, que muitas vezes não contribui como deveria.



É válido salientar um aspecto positivo nesse processo: a diretora A demonstra oferecer apoio aos alunos prioritários, assim como aos professores, uma vez que afirma que a maior reclamação dos docentes faz referência a receber alunos analfabetos e que a escola preocupasse em inserir esses alunos em programas que os auxiliem na sua aprendizagem.

Outro fator positivo salientado pela diretora A faz referência a estabelecer diálogo entre família e escola, pois a família exerce papel de fundamental importância na formação do leitor e, portanto, deve ser inserida nesse processo. Raimundo (2007) considera que o papel da família na formação do leitor é pouco discutido, mas é preciso lembrar que os valores transmitidos pelas famílias perduram por toda a vida e o mesmo pode acontecer com a leitura. Logo, faz-se necessário considerar o leito familiar como integrante desse processo.

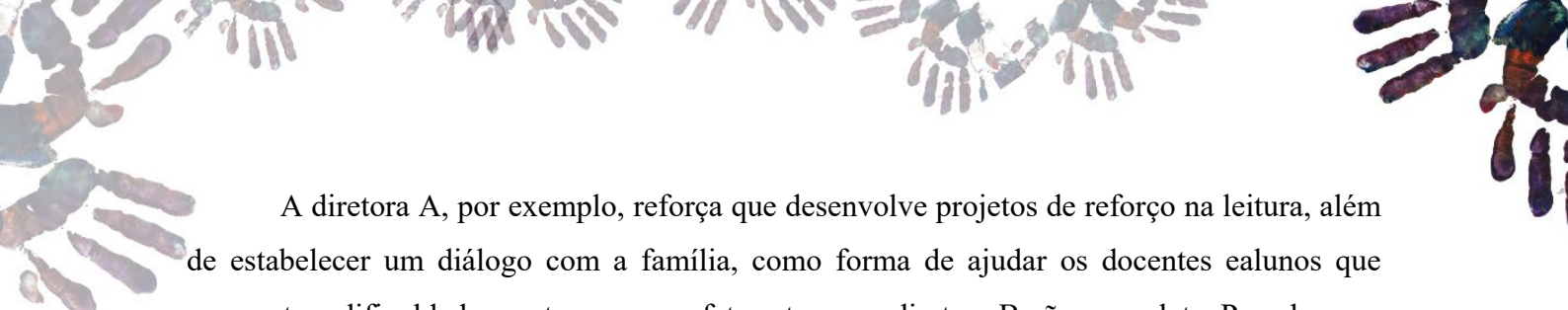
Partindo da mesma problematização, a diretora B apresenta uma justificativa semelhante à diretora A. Ela aborda que os professores sentem dificuldade de trabalhar com seus alunos quanto *ao ato de ler, a decodificação*. Vejamos:

Uma das maiores dificuldades colocadas pelos professores é quanto ao ato de ler, a decodificação mesmo. Eles colocam que os alunos, nas mais variadas séries, demonstram essa dificuldade. Então, propomos aos professores de várias disciplinas, não somente os de português, trabalhar a leitura diariamente, para a melhor compreensão, interpretação, enfim.

Nessa perspectiva, a princípio, ressaltamos a visão colaborativa da diretora em solicitar que todos os professores contribuam no ensino-aprendizagem da leitura. Julgamos esse aspecto fator de fundamental importância, pois a leitura é exigida não só na disciplina de língua portuguesa, como também em todas as áreas do conhecimento.

Embora o professor de língua portuguesa deva trabalhar o texto de maneira mais sistemática, todos os professores das mais diversas áreas devem contribuir neste processo. De acordo com o PCN (BRASIL, 1998, p. 26), “todas as disciplinas têm a responsabilidade de ensinar a utilizar os textos de que fazem uso, mas é a de Língua Portuguesa que deve tomar para si o papel de fazê-lo de modo mais sistemático”.

Ainda refletindo sobre as considerações da diretora B, compreendemos, também, que a maior dificuldade relatada a ela pelos professores diz respeito à leitura fluente dos alunos. Mesmo considerando que ela reconhece um fator importante neste processo - a necessidade de orientar que todos os professores contribuam no trabalho com a leitura -, percebemos a falta de iniciativas específicas de ação e colaboração neste processo, tanto para alunos como para professores.



A diretora A, por exemplo, reforça que desenvolve projetos de reforço na leitura, além de estabelecer um diálogo com a família, como forma de ajudar os docentes e alunos que apresentam dificuldades neste processo, fato este que a diretora B não nos relata. Percebemos, assim, a falta de iniciativas concretas da diretora B para promover atividades de apoio contínuo aos alunos e professores.

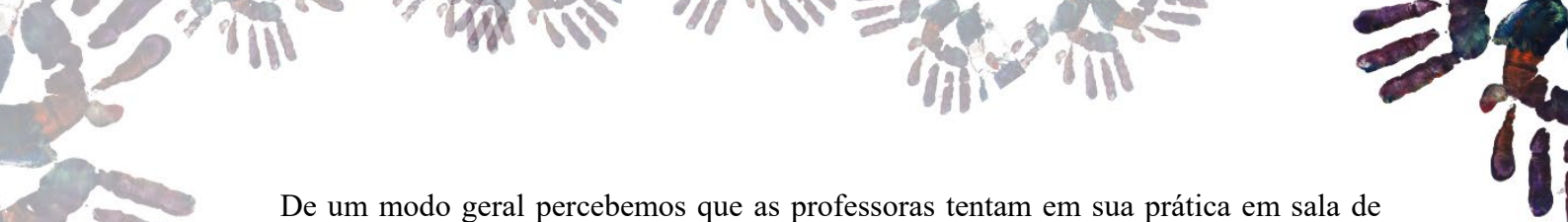
SOBRE AS DIFICULDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA RELATADAS PELAS PROFESSORAS

Nesta pesquisa, também procuramos investigar quais as maiores dificuldades apresentadas nesse processo tanto por parte dos alunos como das professoras.

Iniciando pelas considerações da professora A, expondo suas dificuldades no processo de ensino e aprendizagem da leitura, tendo em vista que ela nos relatou a experiência sobre uma turma do 6º ano, ela afirma que a maior reclamação é seguir os textos do livro didático, pois são extensos e os alunos não gostam. Para superar esse problema, ela tenta levar outros textos menores. Afirma também que outra dificuldade sua é *trabalhar a questão da ortografia, pontuação, parágrafos na produção de texto e para isso repete muito, pois eles aprendem melhor*. Verificamos, aqui, certa confusão da professora entre dificuldade de leitura e dificuldade de escrita.

No decorrer de suas considerações, com relação ao que ela faz para superar essa dificuldade, ela afirma: *não posso fazer mais nada, porque não posso mudar o hábito de cada aluno. O interesse deve partir do aluno, do lar, pois o professor já não molda o aluno de hoje*. A maior dificuldade, apontada por ela, é a questão de que os alunos são muito preguiçosos para ler.

Sobre este aspecto, um fato merece atenção: o fato de que a professora considera que não pode fazer mais nada para superar as dificuldades de leitura dos alunos, pois considera que não pode mudar o hábito do aluno. Ora, se pensarmos sobre o papel da escola, veremos que ela pode ser concebida como uma instituição do saber; logo, o professor seria o mediador desse processo. Porém, diante de suas afirmações, percebemos que a professora esquivava-se do seu papel como professor mediador do conhecimento. Embora os hábitos dos alunos frente à leitura recebam influência de vários fatores, é dever do professor mediar este processo e contribuir para o êxito dessa aprendizagem, fato este que a professora não apresenta ter, pois lhe faltam perspectivas de melhorias.



De um modo geral percebemos que as professoras tentam em sua prática em sala de aula trazer atividades de leituras dinâmicas para instigar os alunos. Porém sempre afirmam que os alunos persistem em reclamar das atividades que envolvem este hábito. Percebemos, então, que os alunos são, na maioria das vezes, culpabilizados nesse processo. Quanto às professoras, sentimos a falta da autocrítica frente à sua prática de ensino, buscando refletir se ela de fato tem contribuído para a formação de leitores críticos.

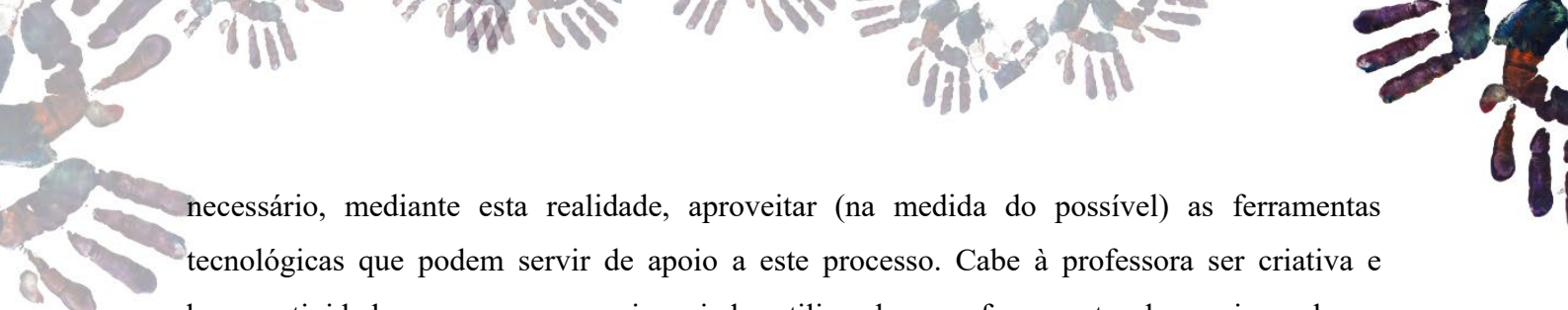
Discutindo agora sobre as considerações da professora B, ela afirma que, dependendo da atividade, do estímulo e do dia, eles reclamam, por exemplo, quando ela solicita a releitura de textos: *ah, professora ler isso novamente*. Ela afirma que *eles acham que ler o texto uma vez já é o bastante para entender*. Para resolver isso, ela diz: *vamos ler novamente, tentar procurar esta informação dentro do texto, mas eles sempre reclamam e que tudo isso é atribuído ao costume que eles não têm*.

Faz-se necessário que a professora recorra a estratégias que estimulem o alunado a praticar este processo de releitura, mostrando-os a importância social de se ler um texto mais de uma vez. De acordo com o PCN (BRASIL, 1998, p. 29), “as pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura”. Portanto, para que os alunos despertem o interesse por este ato, faz-se necessário que o professor apresente a leitura como algo significativo para o educando, fato este que ela não problematiza em suas considerações.

Constatamos isto pelo fato da professora B afirmar que busca superar isto simplesmente lendo, pois, segundo ela, *hábito de leitura ninguém coloca em ninguém, o professor pode trazer leituras instigantes, mas quando a pessoa não se interessa, ficadifícil*. Concordamos com o fato de que ninguém impõe um a alguém, porém, em se tratando de um educador, não só pode como deve recorrer a estratégias para incentivá-los a gostar de praticar este ato.

Percebemos, no entanto, que ela busca algumas iniciativas para instigar. Expõe que no Ensino Médio realiza a leitura de poesia, durante a qual os alunos pesquisam, trazem para sala e fazem o debate sobre esses poemas. Ela diz que essa forma de trabalhar é mais uma questão de leitura por deleite por prazer. Consideramos um fator positivo proporcionar aos alunos esta perspectiva de leitura, apresentando a leitura como prazer de ler o texto.

Ela ainda considera que as maiores dificuldades é uma questão de *cultura de ler, hábito de ler, cultura de ler além do Facebook, ler com criticidade, com maturidade*. É



necessário, mediante esta realidade, aproveitar (na medida do possível) as ferramentas tecnológicas que podem servir de apoio a este processo. Cabe à professora ser criativa e buscar atividades que possam ser vivenciadas utilizando essas ferramentas das quais os alunos gostam.

Ela afirma que *o fato da ortografia ser banalizada é um fator que prejudica muito a leitura, porque o professor não pode mais apontar o erro e dizer isso está errado; e aí? Como que o aluno progride se ele não sabe que está errando?* Ela afirma que *essas são coisas que são repassadas para ela, mas que, enquanto professora, ela não concorda com isso*. Ela considera que corrigir é necessário.

Percebe-se que a professora, mais uma vez, confunde produção textual (ortografia) com leitura. Diante desse aspecto, é válido ressaltar que não é necessariamente preciso saber ortografia para ler. Para tanto, é necessário a compreensão de que são fatores distintos e que é proporcionando o contato com o texto aos alunos que eles terão acesso à norma padrão e, assim aprenderão, simultânea e significativamente, dentre outros elementos, a ortografia.

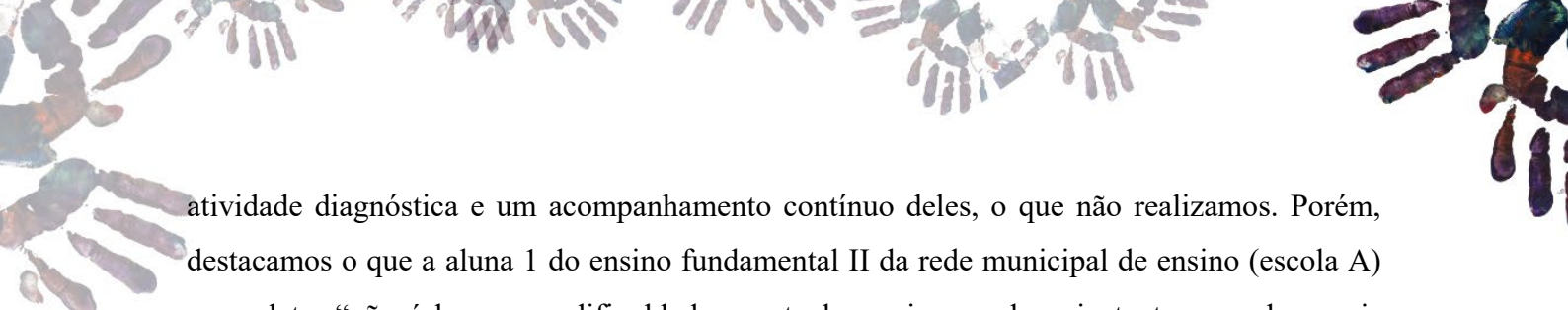
A professora B percebe a importância de o aluno saber ler com criticidade. Além disso, afirma que a questão cultural é o fator que mais atrapalha o desenvolvimento desse processo. Ressaltamos que, de acordo com Freire (1989, p. 12), “*linguagem e realidade se prendem dinamicamente*”. Logo, é necessário que o professor compreenda que a cultura/realidade do aluno deve ser considerada como forma de aprimoramento do conhecimento e não relativizar sua realidade ao fracasso do trabalho com a leitura.

SOBRE AS DIFICULDADES DE LEITURA RELATADAS PELOS ALUNOS

Tendo em vista que o trabalho com o incentivo à leitura e formação de leitores é um processo que, de fato, apresenta determinadas dificuldades tanto por parte dos professores como dos alunos, julgamos de fundamental importância saber dos discentes sobre suas maiores dificuldades frente a este processo.

Para isso, propusemos que respondesse à seguinte questão: *Com relação ao trabalho com a leitura, qual sua maior dificuldade em relação a este processo e o que você faz ou tem vontade de fazer para superar esta dificuldade?*

Iniciando pelas considerações da turma do ensino fundamental dos anos finais da rede municipal de ensino, eles consideram que não têm dificuldade na leitura. Não podemos afirmar até que ponto essas considerações são verídicas, pois se fariam necessários uma



atividade diagnóstica e um acompanhamento contínuo deles, o que não realizamos. Porém, destacamos o que a aluna 1 do ensino fundamental II da rede municipal de ensino (escola A) nos relata: “não é bem uma dificuldade que tenho, pois quando vejo textos grandes, mais tenho vontade de ler”.

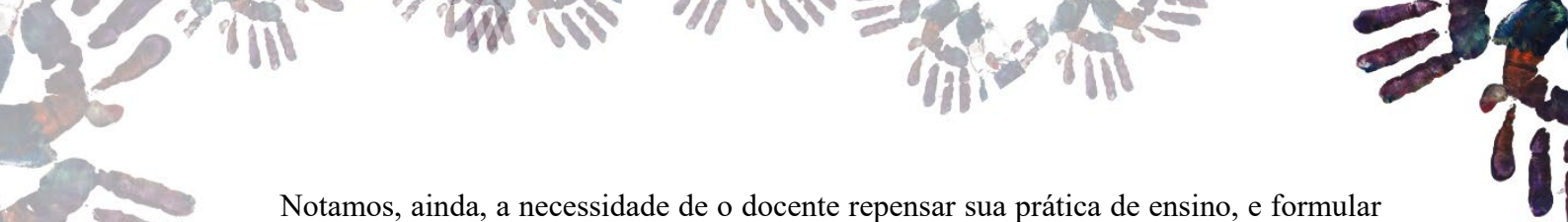
Ela exemplifica que certa vez pegou “um livro grosso” e cada vez mais tinha vontade de ler para descobrir como seria o final. Ressaltamos em suas considerações o fato de que ela mostrou-se curiosa para descobrir o desfecho da história e por isso cada vez mais tinha vontade de ler o livro. Segundo Paes (2012, p. 23), “a leitura leva o aluno à curiosidade e à descoberta de textos, seja literário ou informativo, não basta a escola oferecer livros ou leituras, o aluno deve encontrar motivações diversas”.

Portanto, o discurso das professoras de que os alunos não gostam de ler é um aspecto a ser reavaliado pelos docentes, pois o aluno não gostar de ler é diferente do aluno não gostar da maneira como o professor apresenta as possibilidades de leitura para eles. Assim, cabe à professora descobrir quais os tipos de leitura despertam o interesse dos alunos e tomar isso como ponto de partida, apresentando outras leituras, as mais diversas possíveis, no objetivo de despertar sua curiosidade perante o texto.

Sobre as considerações dos alunos da escola B da rede estadual do 3º Ensino Médio, de maneira geral, todos afirmaram que a maior dificuldade é a concentração. Isso se justifica pelo fato de ainda não serem leitores assíduos. Resgatando o depoimento da professora B, que leciona na sala desses respectivos alunos, ela considera que a maioria dos seus alunos não gosta de ler. Além disso, argumenta que eles sempre reclamam quando traz textos longos para a sala de aula.

CONCLUSÃO

Concluimos que cabe à escola como um todo desenvolver estratégias contínuas de incentivo à leitura e compreender que, embora a mudança de hábito seja uma tarefa difícil e, muitas vezes, que ultrapassam as possibilidades da escola, é necessário que ela sirva como um ambiente estimulador e incentivador deste hábito constantemente. Segundo o PCN (BRASIL, 1998), formar leitores é algo que requer, portanto, condições favoráveis para a prática de leitura. Assim, é sugerido construir na escola uma política de formação de leitores com a qual todos possam contribuir para desenvolver uma prática constante de leitura que envolva o conjunto da unidade escolar.



Notamos, ainda, a necessidade de o docente repensar sua prática de ensino, e formular estratégias que estimulem esses alunos a praticarem de fato o hábito da leitura. Dessa maneira, é necessário, que a escola desempenhe um papel mais ativo na formação desses leitores, compreendendo suas dificuldades e executando propostas de leituras contínuas, explorando seus recursos materiais em prol da formação crítica desses leitores.

BIBLIOGRAFIA

BARBOSA, B. T. A formação de leitores adolescentes e jovens: uma reflexão sobre a leitura na escola. In: **ENDIPE ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**. 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais do XV ENDIPE**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

BARTHES, Roland. **O prazer de ler o texto**. Tradução J. Guinsburg. 4. Ed. São Paulo: Perspectiva. 1987.

BOTINI, G. A. L. e; FARAGO, A. C. Formação do leitor: papel da família e da escola. In: **Cadernos de Educação: Ensino e sociedade**, São Paulo: 2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/ SE, 1998.

CAVALCANTE, M. J. F.; OLIVEIRA, K. M. A.; CALDAS, I. F. P. O professor leitor e sua formação: um olhar sobre o curso de pedagogia. In: **FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA**, 5., 2013, Vitória da Conquista/BA. **Anais da Fiped V**. Vitória da Conquista/BA, 2013.

CHARÃO, C. Formação do professor leitor é o primeiro desafio de políticas de incentivo à leitura nas escolas. **Revista Eletrônica Escola Pública– UOL** – 2014. Disponível em: <http://revistaescolapublica.com.br/textos/41/professor-leitor-330282-1.asp>. Acesso em: 04/07/2016.

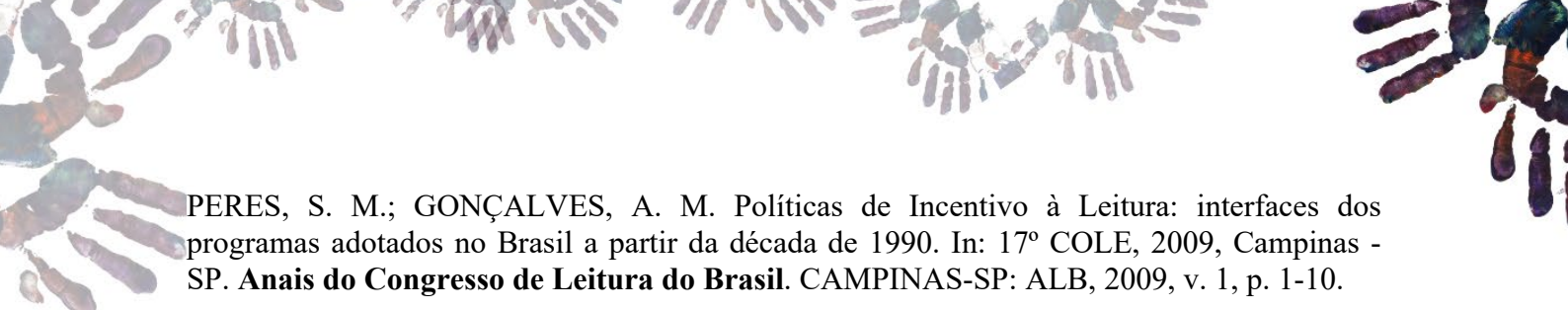
FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2005.

GUIMARÃES, J. **Biblioteca Escolar e Políticas Públicas de Incentivo à Leitura: de Museu de Livro a Espaço de Saber e Leitura**. 2010. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia (UNESP), Presidente Prudente. 2010.

NUNES, W. Dificuldades de uma Brasil quase-leitor. **Revista Espaço Aberto**. São Paulo- USP, [edição 168, fev. 2015](http://www.usp.br/espacoaberto/?materia=dificuldades-de-um-brasil-quase-leitor). Disponível em: <http://www.usp.br/espacoaberto/?materia=dificuldades-de-um-brasil-quase-leitor>. Acesso em: 21/06/2016.

PAES, M. F. D. **Leitura e formação de leitores: percursos e percalços no Ensino Fundamental**. 2012. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Comunicação, Linguagens e Cultura). Universidade da Amazônia, Belém-PA, 2012.



PERES, S. M.; GONÇALVES, A. M. Políticas de Incentivo à Leitura: interfaces dos programas adotados no Brasil a partir da década de 1990. In: 17º COLE, 2009, Campinas - SP. **Anais do Congresso de Leitura do Brasil**. CAMPINAS-SP: ALB, 2009, v. 1, p. 1-10.

RAIMUNDO, A. P. P. A mediação na formação do leitor. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS. 3, 2007, Maringá. **Anais CELLI**, Maringá, 2007, p. 107-117.

SILVA, K. M. G. da; LENDENGUE, Maria do Livramento de C. Bibliotecário na formação de leitores em potencial. **Biblionline**, João Pessoa, n. esp., p. 92-98, 2010.



CAPÍTULO 18

INTERDISCIPLINARIDADE NAS DISCIPLINAS DE INGLÊS E DE MÚSICA: PERCEPÇÃO DISCURSIVA METODOLÓGICA

Bruna Maria Paz de Lira, Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Inglesa - FAFIRE

RESUMO

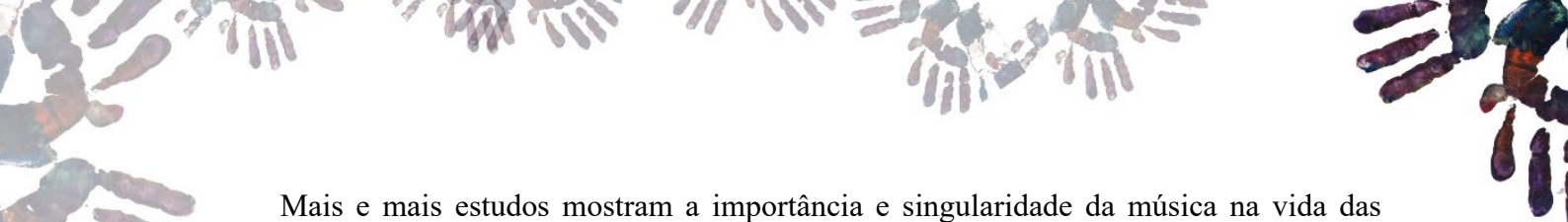
Este artigo tem como objetivo discutir a interdisciplinaridade entre duas disciplinas, a música e o idioma inglês. O estudo traz o conceito de interdisciplinaridade no campo da educação e, em seguida, mostra brevemente as práticas interdisciplinares entre as duas disciplinas, Inglês e Música, promovidas na sala de aula com o uso da ferramenta musical. Para o resultado, o professor antes de levar a música para a aula, pode valer a pena fazer uma pesquisa ou questionário musical para descobrir o que os alunos gostam de ouvir. Tanto quanto possível, tente usar a música que eles gostam. A partir da experiência educacional e dos teóricos, verificou-se que os níveis de motivação dos alunos são o fator determinante para o funcionamento ou não de uma música. Se os alunos realmente gostarem da música e do artista, estarão determinados a entender. Se o professor escolher a tarefa com cuidado, mesmo os níveis mais baixos podem tirar vantagem de trabalhar com músicas complicadas, onde o idioma está bem acima do nível de inglês. Para concluir, chamamos a atenção para alguns aspectos que se tornam essenciais no uso da interdisciplinaridade na escola, porque o corpo docente deve explorar a interdisciplinaridade, mas com cuidado e com objetivos pré-estabelecidos. Também está claro que a música e a musicalidade do ensino de idiomas proporcionam um ambiente rico de sons e removem outras distrações auditivas.

Palavras-chave: Interdisciplinar - Música – Língua inglesa

INTRODUÇÃO

As abordagens integradas de ensino e aprendizagem são cada vez mais populares, particularmente durante as últimas décadas. Um número crescente de estudos de pesquisa já existe, os quais analisam os fundamentos teóricos, bem como os problemas e propostas de soluções para programas integrados e sua aplicação em todos os níveis de ensino. Abordagens integrativas e interdisciplinares da educação musical com outras disciplinas do currículo escolar tomaram muitas formas em diferentes países ao redor do mundo, enquanto, ao mesmo tempo, gerando preocupações em relação à significância das ligações e conexões alcançadas, bem como a eficácia da aprendizagem¹⁰.

¹⁰ Félix Filho, Língua inglesa: uma proposta de ensino/aprendizagem mediado por música. (Cariri: Seminário, 2012)



Mais e mais estudos mostram a importância e singularidade da música na vida das crianças. A educação musical representa formas de conhecer, abordagens à aprendizagem, caminhos para a auto expressão e, acima de tudo, parte integrante do nosso ser. A integração da música, ou “cooperação artística”, é particularmente evidente nos alunos. Alunos em idade precoce não separam a música das atividades cotidianas. Eles cantam e dançam espontaneamente, experimentam sensações de prazer sem ter medo de críticas.

De acordo com os PCNS (Parâmetros Curriculares Nacionais) a integração, portanto, está de acordo com uma visão holística da civilização e do mundo, uma criativa abordagem para a vida que é tão natural para os alunos. A música também representam "quadros da mente" e as crianças podem encontrar múltiplos caminhos para se envolver com elas.¹¹

Este tipo de abordagem permite que o aluno aprenda fazendo conexões entre ideias e conceitos através de diferentes fronteiras disciplinares. Os alunos que aprendem dessa maneira são capazes de aplicar o conhecimento adquirido em uma disciplina a outra disciplina diferente, como forma de aprofundar a experiência de aprendizado. A abordagem mais eficaz para o estudo interdisciplinar permite que os alunos construam seu próprio caminho, escolhendo cursos que façam sentido para eles. Por exemplo, não é muito difícil encontrar um tema que atravesse fronteiras disciplinares na literatura, arte e história ou ciência e matemática. Estudar tópicos de forma temática é uma maneira de reunir ideias, resultando em aprendizado mais significativo. Isso pode ocorrer permitindo que os alunos escolham seus próprios assuntos e seu aprendizado é aprofundado quando eles refletem sobre as conexões entre o que estão aprendendo em diferentes disciplinas.¹²


Através da abordagem interdisciplinar entre a disciplina de Música e a de Inglês, as crianças recebem várias “lentes”, e eles podem usar muitos “papéis” com os quais se encontrem nas duas matérias escolares. A natureza e qualidade da educação estética e criativa que é fornecida às crianças por meio de abordagens integrativas determina a distinção entre vida cultural e desempenho acadêmico na escola.¹³

Uma das maiores barreiras para se alcançar um verdadeiro estudo interdisciplinar em ambientes educacionais é a necessidade de colaboração dos educadores. Isso pode ser difícil de conseguir, mas não impossível. O ensino e a aprendizagem interdisciplinares são

¹¹ Secretaria de Educação Fundamental, Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira/Secretaria de Educação Fundamental (Brasília: MEC/SEF, 1998), 8.

¹² Jayme Paviani, Interdisciplinaridade: conceitos e distinções. 2. ed. (Caxias do Sul::Educ,2008), 5.

¹³ Jurjo Santomé, Globalização e Interdisciplinaridade - O Currículo Integrado (Porto Alegre: Artes Medicas Sul LTDA, 1998), 7.



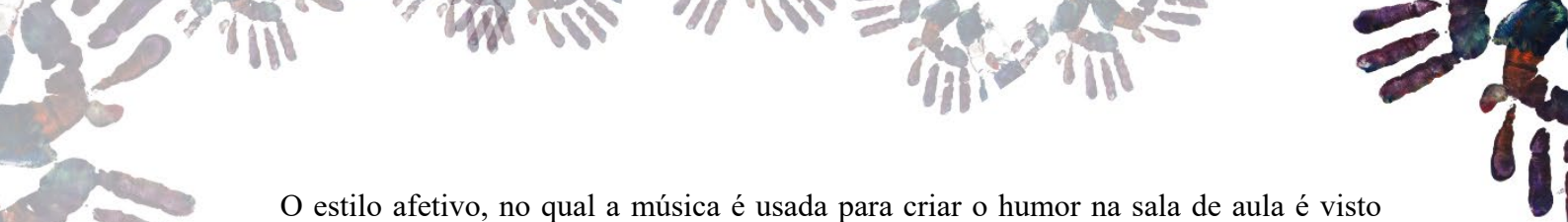
maximizados quando profissionais de diferentes disciplinas trabalham juntos para servir a um objetivo comum e ajudar os alunos a fazer as conexões entre diferentes disciplinas ou áreas temáticas. Tal interação é em apoio ao paradigma construtivista que permite a construção de novos conhecimentos e uma compreensão mais profunda das ideias do que o estudo disciplinar.¹⁴

Segundo Bochiniak, o construtivismo é uma teoria sobre como as pessoas aprendem. Essa teoria sugere que as pessoas criam sua própria compreensão e conhecimento do mundo através de experiências e reflexões sobre essas experiências. Ele continua sugerindo que, quando os alunos encontram algo novo, eles precisam integrá-lo a ideias e experiências anteriores, conectando o novo conhecimento a algo já conhecido. Isso pode significar que os alunos estão estudando algo completamente novo e diferente. Às vezes, o resultado é que o aluno rejeita completamente as ideias. Acima de tudo, a teoria pressupõe que somos criadores ativos de nosso próprio conhecimento, exigindo que os alunos façam perguntas, explorem e avaliem o que é conhecido ou aprendido. Estudantes envolvidos em estudo interdisciplinar estão, portanto, criando sua própria compreensão e conhecimento do mundo através de suas escolhas de estudo¹⁵.

A abordagem interdisciplinar é usada para ensinar outras disciplinas ou torná-las mais interessantes. O estilo de integração cognitiva co-igual, no qual conceitos e práticas de língua inglesa e música foram combinados de várias maneiras com metas instrucionais de ambas as disciplinas. Na educação, a música pode ser colocada em um papel secundário para outros assuntos como uma justificativa para sua importância no currículo. Essa mentalidade pode tornar a verdadeira integração enormemente desafiadora. Em resposta a esse desafio, recorreremos frequentemente a conexões temáticas entre sujeitos, em vez de procurar conexões mais profundas e significativas para o aprendizado dos alunos. Um exemplo disso é quando um professor escolhe um tópico ou evento e faz uma atividade separada com alunos que podem ou não estar relacionados com o que um professor de outro assunto está fazendo na escola. Não há comunicação do que está acontecendo em outras salas de aula e não há discussão sobre o que os alunos devem aprender ou sobre seu crescimento individual. O tempo nunca é feito para refletir e os alunos não são sistematicamente discutidos em todas as disciplinas.

¹⁴ Jayme Paviani, *Interdisciplinaridade: conceitos e distinções*. 2. ed. (Caxias do Sul::Educs,2008),10.

¹⁵ Regina Bochiniak, *Questionar o conhecimento: interdisciplinaridade na escola*. 2 Edição. (São Paulo:Loyola,1998), 10.



O estilo afetivo, no qual a música é usada para criar o humor na sala de aula é visto como uma saída para a criatividade dos discentes. O estilo de integração social e cultural das músicas internacionais são usadas para construir o espírito escolar, fornece uma forma de relacionamento com a comunidade ou melhorar as funções sociais.¹⁶

Tendo em mente todas as considerações acima, bem como as correntes teóricas da interdisciplinaridade, e à luz da nossa prioridade em visar o conhecimento musical e em inglês nas lições projetadas, portanto, num quadro interdisciplinar que pode ser considerado um primeiro passo na criação de conexões entre os sujeitos, o objetivo é de criar aulas, incluir atividades envolventes que aumentem a motivação dos alunos e, no mesmo tempo, oferecem múltiplos caminhos para o aprendizado, utilizando as diferentes inteligências para ensinar música e falar um segundo idioma, a língua inglesa.¹⁷

MÉTODO

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica descritiva, pois ela registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos sem manipulá-los.¹⁸ Recorrendo a autores e material disponível sobre o a interdisciplinaridade entre as disciplinas música e língua inglesa.

Qualquer tipo de pesquisa em qualquer área do conhecimento, supõe e exige pesquisa bibliográfica prévia, quer para o levantamento da situação em questão, quer para a fundamentação teórica ou ainda para justificar os limites e contribuições da própria pesquisa. Esta pesquisa foi de cunho bibliográfico, como a interdisciplinaridade entre as disciplinas música e língua inglesa pode vim auxiliar o processo de aprendizagem.

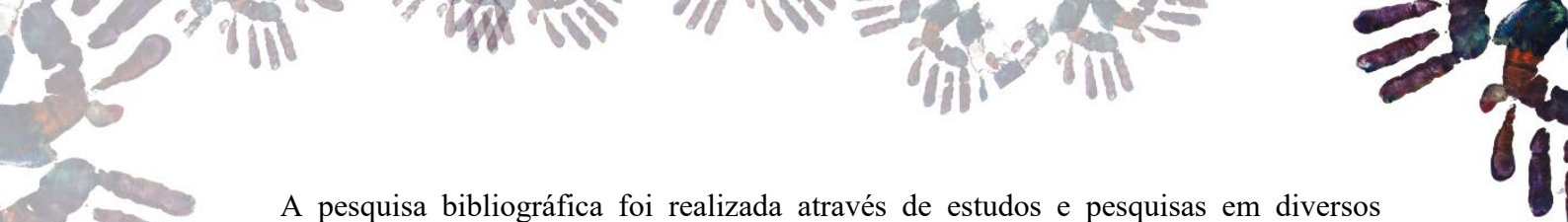
Assim, a pesquisa bibliográfica é um excelente meio de busca de informação e aprimoramento de saberes constituindo o primeiro passo de toda pesquisa científica. A pesquisa bibliográfica se relaciona a um “conjunto de conhecimentos reunidos nas obras tendo como base fundamental conduzir o leitor a determinado assunto e à produção, coleção, armazenamento, reprodução, utilização e comunicação das informações coletadas para o desempenho da pesquisa”.¹⁹

¹⁶Regina Bochiniak, Questionar o conhecimento: interdisciplinaridade na escola. 2 Edição. (São Paulo:Loyola,1998), 16.

¹⁷ Reginaldo Neto Nascimento, Uma proposta metodológica para o ensino de língua inglesa com abordagem interativa e contextual (São Paulo: Revista Travessias, 2008), 5.

¹⁸ Amado Cervo, Pedro Bervian, Roberto Silva. Metodologia científica. 6. ed. (São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007), 79.

¹⁹OdiliaFachin, Fundamentos de metodologia. 4. ed. (São Paulo: Saraiva, 2003), 125.



A pesquisa bibliográfica foi realizada através de estudos e pesquisas em diversos materiais como: Livros, Revistas, Artigos, Sites de revistas de educação, entre outros, buscando unir maior número de dados e fundamentação teórica para embasar os resultados encontrados.

Na coleta de dados, esse estudo esboçou a utilização de análise dos teóricos Jurjo Santomé²⁰, a respeito da interdisciplinaridade em sala de aula, e para dar ênfase a questão do ensino/aprendizagem do estudante através da ferramenta musical, é usado o pesquisador Eivaldo do Belarmino²¹ para sintonizar ao assunto da interdisciplinaridade entre as disciplinas de Música e de Inglês em sala de aula.

DESENVOLVIMENTO

Interdisciplinaridade na Educação

A instrução interdisciplinar envolve o uso e a integração de métodos e quadros analíticos de mais de uma disciplina acadêmica para examinar um tema, questão, ou tópico. A educação interdisciplinar faz uso de abordagens disciplinares, mas vai além: obtendo *insights* de uma variedade de disciplinas relevantes, sintetizando sua contribuição para a compreensão e integrando essas ideias em uma estrutura de análise mais coerente.²²

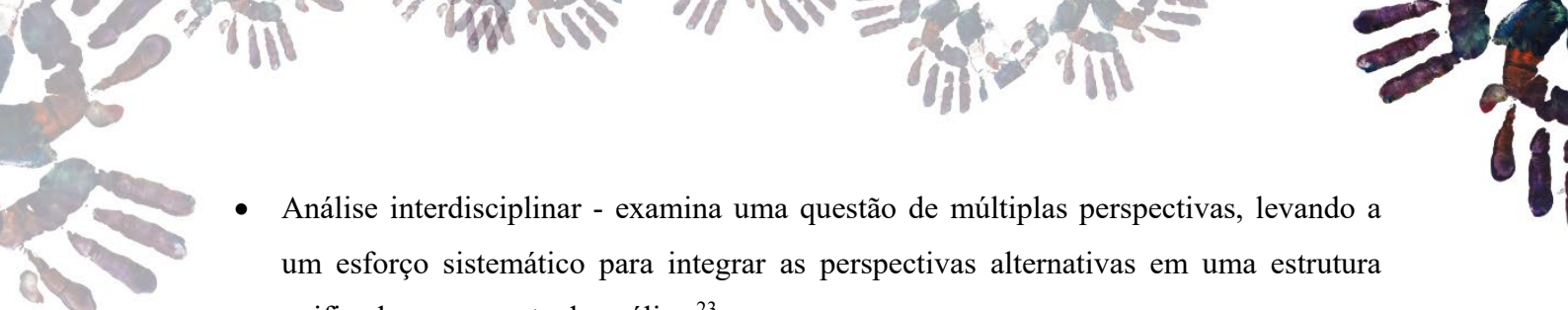
O ensino interdisciplinar é diferente do ensino multi ou interdisciplinar, na medida em que requer a integração e a síntese de diferentes perspectivas, em vez de uma simples consideração de múltiplos pontos de vista. Existindo algumas definições e tipologias:

- Análise interdisciplinar - examina um problema tipicamente pertinente a uma disciplina através das lentes de outra disciplina (por exemplo, como os físicos exploram a música, perspectivas sociológicas sobre o propósito da religião).
- Análise multidisciplinar - examina uma questão de múltiplas perspectivas, sem fazer um esforço conjunto para integrar sistematicamente perspectivas disciplinares.

²⁰Jurjo Santomé, Globalização e Interdisciplinaridade - O Currículo Integrado (Porto Alegre: Artes Medicas Sul LTDA, 1998), 10.

²¹ Eivaldo do Belarmino, A importância da inserção de músicas no ensino aprendizagem de língua inglesa (Florianópolis: Anais da ABRAPUI, 2012), 6.

²² Reginaldo Neto Nascimento, Uma proposta metodológica para o ensino de língua inglesa com abordagem interativa e contextual (São Paulo: Revista Travessias, 2008), 7.

- 
- Análise interdisciplinar - examina uma questão de múltiplas perspectivas, levando a um esforço sistemático para integrar as perspectivas alternativas em uma estrutura unificada ou coerente de análise.²³

Uma perspectiva disciplinar única frequentemente tem limitações, pois é dirigida pelas normas e estruturas de uma determinada disciplina, sem consideração e incorporação de visões alternativas. A visão disciplinar única pode levar a uma hegemonia que impede a avaliação crítica de suas próprias perspectivas. Em contraste, a educação interdisciplinar baseia-se em várias disciplinas para adquirir uma compreensão profunda e completa de questões complexas e desafia os alunos a sintetizar o que cada uma das disciplinas oferece antes de tentar projetar esforços para resolver as preocupações observadas²⁴.

O ensino interdisciplinar é um método, ou conjunto de métodos, usado para ensinar em disciplinas curriculares ou "a reunião de disciplinas separadas em torno de temas, questões ou problemas comuns". Frequentemente instrução interdisciplinar associada ou um componente de várias outras disciplinas.

O ensino interdisciplinar envolve um esforço consciente para aplicar conhecimentos, princípios e / ou valores a mais de uma disciplina acadêmica simultaneamente. As disciplinas podem ser relacionadas através de um tema central, questão, problema, processo, tópico ou experiência. A estrutura organizacional do ensino interdisciplinar é chamada de tema, unidade temática ou unidade, que é uma estrutura com metas e resultados que especificam o que os alunos devem aprender como resultado das experiências e lições que são parte da unidade.²⁵

O ensino interdisciplinar é frequentemente visto como uma forma de abordar alguns dos problemas recorrentes na educação, como fragmentação e instrução de habilidades isoladas. Tem papel de apoiar metas como transferência de aprendizado, ensinar os alunos a pensar e raciocinar e fornecer um currículo mais relevante para os alunos.

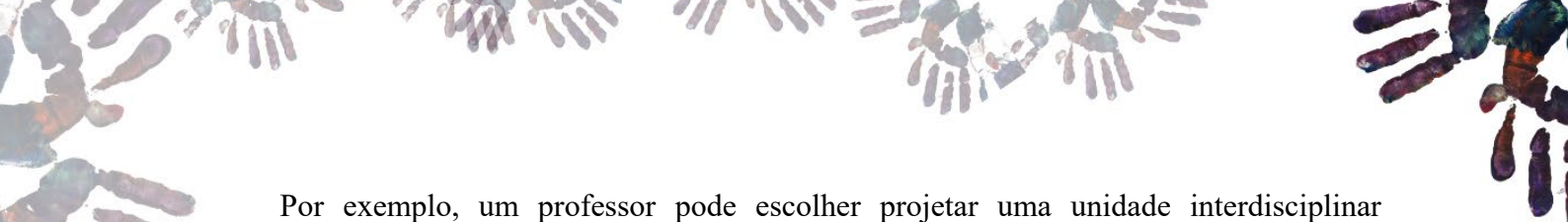
Quando os educadores consideram seus objetivos curriculares e as necessidades dos alunos, eles podem escolher a aprendizagem interdisciplinar para entregar parte ou todo o conteúdo que irão apresentar. Esse método pode ajudar a levar os alunos a uma nova consciência das conexões significativas que existem entre as disciplinas.²⁶

²³ Valter Guimarães, Formação de professores: saberes, identidade e profissão (São Paulo: Papirus, 2004), 06.

²⁴ Amélia Hamze, O que é aprendizagem? (Online: Brasil escola,2004).

²⁵ Jayme Paviani, Interdisciplinaridade: conceitos e distinções. 2. ed. (Caxias do Sul:Educs,2008),7.

²⁶JurjoSantomé, Globalização e Interdisciplinaridade - O Currículo Integrado (Porto Alegre: Artes Medicas Sul LTDA, 1998), 15.



Por exemplo, um professor pode escolher projetar uma unidade interdisciplinar intitulada "Realidade e Ilusão" e usar a frase "ver é acreditar" como um centro organizador. Os alunos, então, passariam as próximas semanas explorando tópicos cobrindo uma série de disciplinas, como ilusões de ótica, padrões, probabilidade e folclore e outras literaturas.

Com a abordagem interdisciplinar, os alunos sintetizariam seu aprendizado para responder à questão do ensaio, colhendo evidências de várias disciplinas. Eles poderiam responder de várias maneiras.²⁷

A fim de definir cuidadosamente a aprendizagem interdisciplinar, devemos entender que é uma das muitas abordagens para projetar e ensinar um currículo. Para que uma unidade interdisciplinar seja eficaz, ela deve ser projetada adequadamente.

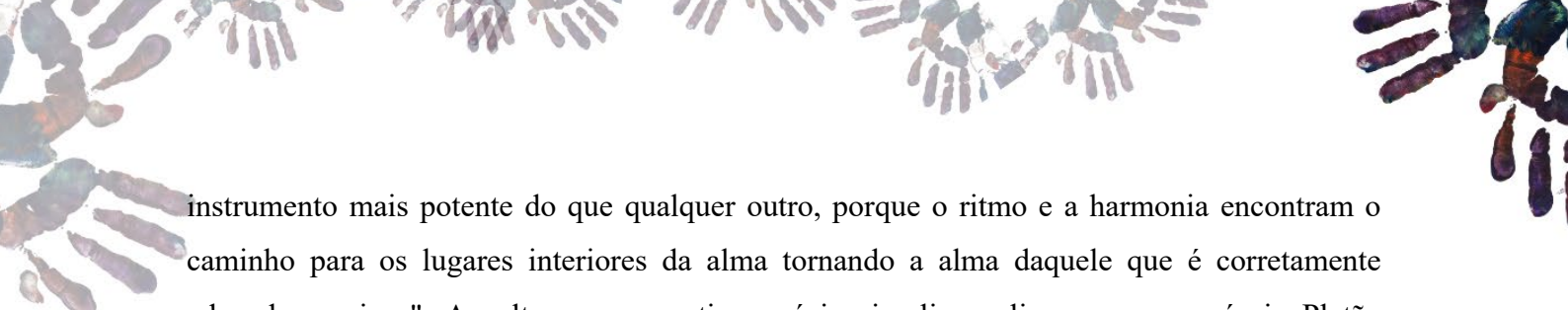
Um currículo começa como um pacote pré-formatado de elementos e recomendações necessários para o aprendizado para um nível, semestre ou ano específicos. Um bom currículo se expande neste guia, tornando-se um modelo para aprender que um educador projeta e planeja em tempo real as necessidades dos alunos do mundo real em mente. A maioria dos currículos está firmemente enraizada nos campos da disciplina e tem uma estrutura de três partes, consistindo em medidas iguais de: Conteúdo os tópicos, questões, temas ou problemas que se tornam sujeitos de aprendizagem. Um currículo que é interdisciplinar apresenta conteúdos, habilidades e processos de raciocínio, e avaliações através da exploração de conexões entre as disciplinas.²⁸

Interdisciplinaridade entre as disciplinas de Música e de Inglês

Ao longo dos séculos, especialistas em diferentes campos - filósofos, cientistas, professores e terapeutas reconheceram o lugar da música para funções terapêuticas e de desenvolvimento. Nas últimas duas décadas, as pesquisas fizeram grandes avanços na teoria da aquisição da língua estrangeira. Muitos acham a combinação didática de linguagem e música surpreendentemente convincente, pois há inúmeras provas históricas e de desenvolvimento da relação da música com o aprendizado de idiomas. Linguagem e música são as duas formas que os seres humanos usam para se comunicar e se expressar através do som. Estudando relações profundas e intensas entre linguagem e música ao longo da história, somos obrigados a chegar aos gregos. Platão escreveu que "o treinamento musical é um

²⁷ Reginaldo Neto Nascimento, Uma proposta metodológica para o ensino de língua inglesa com abordagem interativa e contextual (São Paulo: Revista Travessias, 2008), 12.

²⁸ Regina Bochiniak, Questionar o conhecimento: interdisciplinaridade na escola. 2 Edição. (São Paulo: Loyola, 1998), 20.



instrumento mais potente do que qualquer outro, porque o ritmo e a harmonia encontram o caminho para os lugares interiores da alma tornando a alma daquele que é corretamente educada graciosa". A cultura grega antiga, música implicava linguagem, o próprio Platão considerando uma melodia sem palavras um "sinal de uma falta de verdadeiro gosto artístico". Linguagem unicamente habilitado o ouvinte grego para distinguir o caráter exato do humor que o ritmo e a melodia supostamente representam Platão esperava linguagem em um contexto musical, mas não escrevia sobre a música dentro da linguagem²⁹.

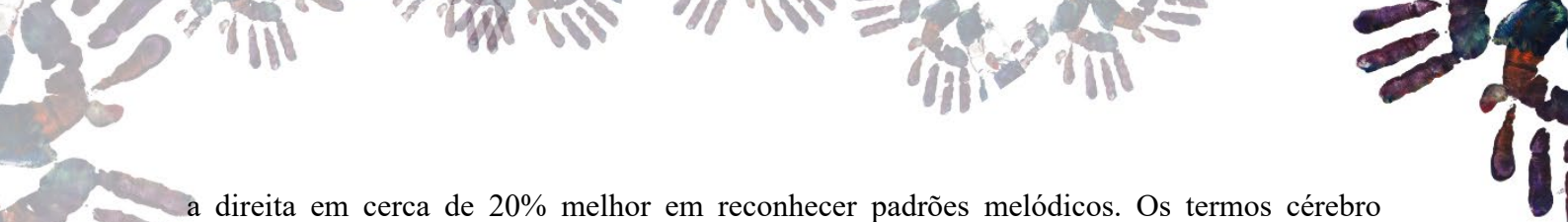
Para ter uma visão disso, é preciso olhar para os mitos gregos. A palavra *mousikas* significa "das musas" e compreender as origens das musas. Mostra como eles entenderam o papel da música no desenvolvimento dos gêneros linguísticos, sendo os três elementos clássicos dos *mousikas*: melodia (entonação), verso (palavras) e dança (linguagem corporal) e, de fato, hoje reconhecemos um significado a comunicação como um construto multimodal, grande parte da qual é musical. Em qualquer interação oral, apenas 15% da informação corresponde à linguagem verbal, enquanto 70% da mensagem é realizada através da linguagem corporal e os 15% finais pertencem à entonação, o caráter musical da linguagem. E como a música e a linguagem compartilham qualidades essenciais de ritmo, tom, timbre e dinâmica, os métodos para ensinar cada um deles funcionam surpreendentemente bem juntos para ensinar a ambos.³⁰

A entonação do discurso, a ordenação de sons agudos feitos por uma voz humana, é a primeira coisa que aprendemos quando estamos adquirindo uma linguagem. Mais tarde, é através da interação que aprendemos a musicalidade de cada linguagem, necessária para uma comunicação bem sucedida.

Um aluno pode imitar o ritmo e os contornos musicais da língua muito antes de poder dizer as palavras. Eles percebem as qualidades sonoras de direção, frequência, intensidade, duração, ritmo, entonação, tom e ritmo. Aspectos musicais da linguagem, do tom, das pausas, do estresse e do timbre são unidades sonoras nas quais os fonemas, a consoante e os sons vocálicos da linguagem são posteriormente colocados. Os pesquisadores fizeram vários pontos significativos em relação às posições competitivas da linguagem e da música, em termos de estrutura e funcionamento do cérebro. Essas habilidades parecem estar um tanto localizadas nos dois lobos temporais, sendo a esquerda 90% melhor em reconhecer palavras e

²⁹ Eivaldo do Belarmino, A importância da inserção de músicas no ensino aprendizagem de língua inglesa (Florianópolis: Anais da ABRAPUI, 2012), 6.

³⁰ Jorge Silva, Música na sala de aula: uma ferramenta no processo de ensino e aprendizagem de inglês (Alagoas: Anais da IV Semana de Letras da UFAL, 2011), 07.



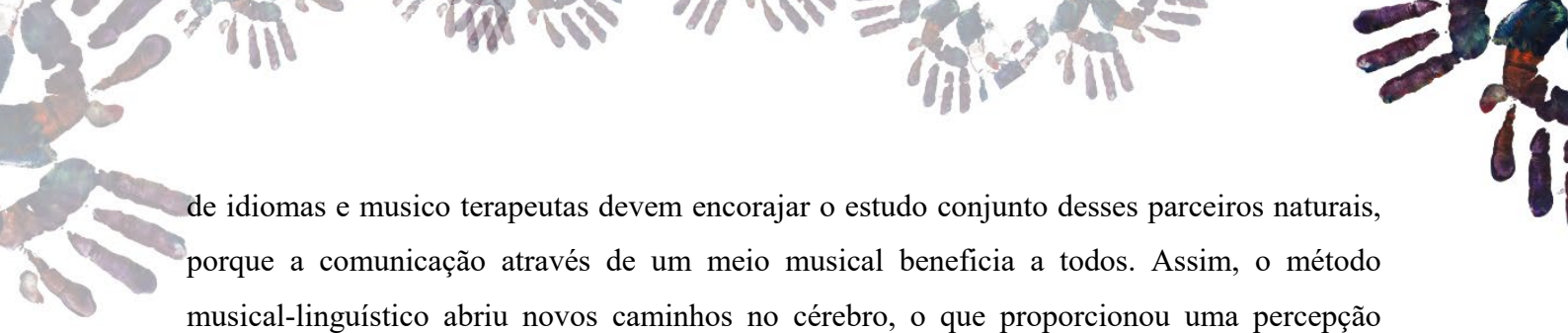
a direita em cerca de 20% melhor em reconhecer padrões melódicos. Os termos cérebro direito e esquerdo são regularmente usados informalmente para descrever um continuum entre tarefas percebidas como emocionais e artísticas e aquelas entendidas como racionais e científicas. É possível, no entanto, criar uma ligação entre o processamento da música e do ritmo do cérebro direito e o processamento da informação verbal pelo cérebro esquerdo. Alta habilidade musical é comum entre indivíduos multilíngues.³¹

Da mesma forma, as pessoas musicais aumentam a aptidão na aprendizagem de línguas estrangeiras devido a uma capacidade avançada de perceber, processar e reproduzir de perto o sotaque. Com essa apreciação do lugar assistido da música na mente, devemos reconhecer que a música pode despertar mais efetivamente os alunos para o aprendizado de idiomas, e isso foi comprovado por exemplos específicos de "ensino de linguagem musical". E aqui entra a técnica linguístico-musical, que ajuda os alunos a desenvolver a entonação, ritmo, tom e memória auditiva e ganhos de experiência na compreensão do estresse de palavras, duração de atenção e antecipação de novo texto.

Para entender melhor como isso funciona, deve-se reconhecer que até agora oito domínios distintos de inteligência foram descobertos, incluindo verbal-linguística, matemática-lógica, visual-espacial, corporal-sinestésica, musical-rítmica, interpessoal, intrapessoal e naturalista. Como vemos, as inteligências linguísticas e musicais são separadas, mas se os dois trabalham juntos, o resultado é mais forte por causa da cooperação. De fato, a entonação da linguagem depende muito da percepção da musicalidade. No final da década de 1970, a Suggestopedia, método desenvolvido pelo psicoterapeuta búlgaro G. Lozanov era em grande estilo no ensino de línguas estrangeiras. Uma das principais atividades foi a leitura com música. Os professores teriam seus alunos ouvindo e relaxando enquanto tocavam música ao fundo e liam de um texto em língua estrangeira, usando articulação vocal enfática com música clássica como Mozart e articulação normal com música barroca, como J.S. Bach.²³

Embora este método tenha sido depois quase abandonado e difira significativamente daquele que estamos sugerindo aqui, ele mostra que as interconexões entre as áreas musical e linguística permitem que a música ajude no aprendizado de vocabulário e frases, cujas tarefas são governadas pela inteligência linguística. A música afeta positivamente o sotaque da linguagem, a memória e a gramática, bem como o humor, o prazer e a motivação. Professores

³¹YtáloDrumon, Inglês se aprende na escola? (Online: Revista de Educação UOL, 2010).

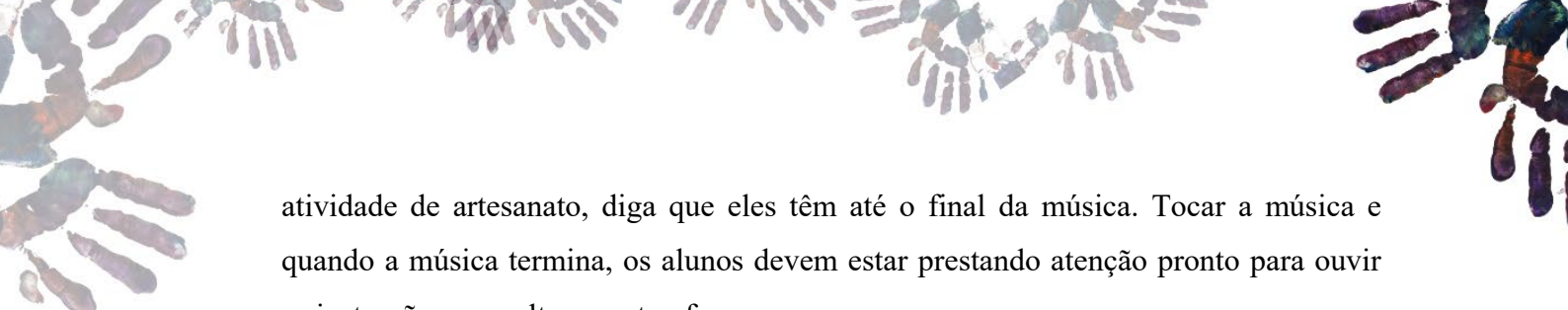


de idiomas e musicoterapeutas devem encorajar o estudo conjunto desses parceiros naturais, porque a comunicação através de um meio musical beneficia a todos. Assim, o método musical-linguístico abriu novos caminhos no cérebro, o que proporcionou uma percepção mais ampla da informação recebida, e até criou mais um desejo de se comunicar e aprender com os outros, especificamente para melhorar a comunicação. O uso de música em um contexto de aquisição de linguagem gera estudantes interessados, mas há outros efeitos, incluindo maior aquisição de vocabulário, um contexto natural para palavras, pistas extralinguísticas para o significado e prosódia exagerada, que ajudam na aquisição da segunda língua. Os professores de idiomas têm muito a ganhar com a familiarização com a literatura de pesquisa relacionada aos usos educacionais da música e o efeito da música no pensamento e no comportamento. O efeito da música na aquisição da linguagem também foi comprovado em estudos clínicos por musicoterapeutas, que veem resultados semelhantes.³²

Usando a interdisciplinaridade entre a música e o inglês na sala de aula nem sempre significa ouvir uma música e usar as letras de alguma forma. A música pode ser usada em sala de aula de várias maneiras. Aqui estão apenas quatorze maneiras de usar a música em sua sala de aula:

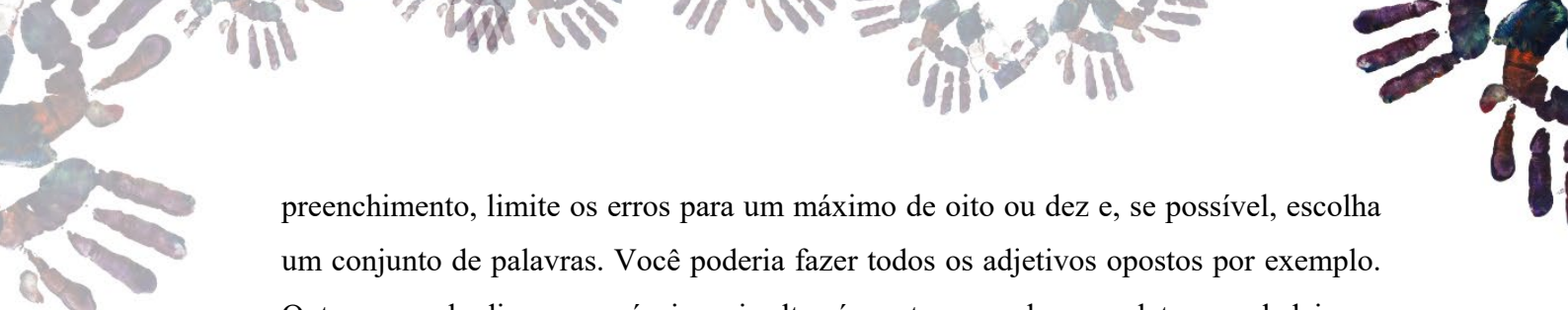
- Definir a cena: se a música estiver tocando enquanto os alunos entram na aula, pode ser uma boa maneira de resolver o grupo. Dê alguns minutos para que a turma se acalme e, em seguida, abaixe o volume lentamente e use o final da música como um indicador para os alunos de que a aula começará.
- Altere o tempo: a música pode ser usada para acalmar uma aula super animada ou para acordar uma aula sonolenta. Se você sabe que seus alunos têm altos níveis de energia e às vezes precisam se acalmar, tente tocar algumas músicas relaxantes para usar enquanto trabalham. No começo eles podem achar estranho, mas eles vão se acostumar com isso. Com adolescentes sonolentos, tente colocar algumas de suas músicas favoritas enquanto elas trabalham. Pode ajudar a aumentar seus níveis de energia.
- Limites de tempo: Em vez de dizer aos alunos que eles têm dois minutos para concluir uma tarefa, ou com alunos muito novos um minuto para arrumar a sala depois de uma

³²Luciano Rodrigues Lima, O uso de canções no ensino de Inglês como língua estrangeira; a questão cultural. 1 ed. (Salvador: EDUFBA, 2004),180.



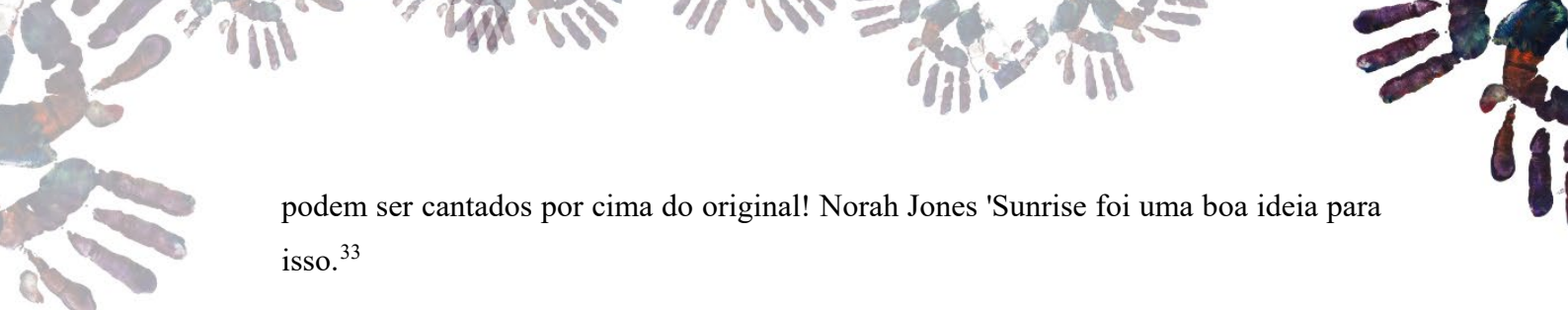
atividade de artesanato, diga que eles têm até o final da música. Tocar a música e quando a música termina, os alunos devem estar prestando atenção pronto para ouvir as instruções para alterar as tarefas.

- **Sentimentos:** Diferentes tipos de música provocam reações muito diferentes dentro de seus alunos. Você pode explorar isso tocando uma seleção de diferentes tipos de música por um minuto cada e pedindo aos alunos que escrevam alguns adjetivos sobre como se sentem quando ouvem os diferentes tipos.
- **Desenhos musicais:** Dê a cada aluno um pedaço de papel e alguns lápis de cor. Diga-lhes que você vai tocar alguma música e quer que eles desenhem o que vier na cabeça deles. Como a música está tocando, todos os alunos devem estar desenhando. Após 20 ou 30 segundos, pare a música. Os alunos param de desenhar e passam a foto para a pessoa à esquerda deles no círculo. Reproduza a música novamente e continue com o desenho que a pessoa próxima a ela havia iniciado. Pare a música novamente, passe fotos e isso continua até o final da música. Quando você terminar, cada aluno terá uma foto em que vários alunos contribuíram. Então cabe a você o que fazer com as fotos. Eles podem ser usados para descrever o grupo, escrever uma história ou fingir que foram um sonho que o aluno teve na noite passada. O resto da turma pode tentar analisar o significado do sonho.
- **Preenchimento de lacuna clássico:** Todo estudante em algum momento recebeu uma música para escutar e as letras com lacunas para que eles possam preencher enquanto ouvem. Essa atividade não é tão simples quanto parece e antes de você pensar em por que está tirando certas palavras. Talvez seja melhor tirar todas as palavras de um grupo, como preposições ou verbos, e dizer aos alunos o que devem estar ouvindo. Outra opção é tirar palavras que rimam. Não fique tentado a usar muitas palavras, oito ou dez normalmente é o suficiente. Para tornar a tarefa mais fácil, você poderia fornecer as palavras ausentes em uma caixa ao lado para os alunos selecionarem, ou você poderia numerar as lacunas e fornecer pistas para cada número.
- **Descubra os erros:** Mude algumas das palavras das letras e, enquanto os alunos ouvem, eles precisam identificar e corrigir os erros. Como com o gap de



preenchimento, limite os erros para um máximo de oito ou dez e, se possível, escolha um conjunto de palavras. Você poderia fazer todos os adjetivos opostos por exemplo. Outro exemplo disso para níveis mais altos é mostrar aos alunos as letras verdadeiras e você corrige o inglês e o torna adequado! Por exemplo. "Vamos" mudar para "ir para" fomos "alterar para" estávamos "etc. Esta é uma boa maneira de nos concentrarmos na linguagem das músicas.

- **Quadrinhos:** músicas que contam histórias são ótimas para os alunos tirarem histórias em quadrinhos. Você tem que escolher sua música com cuidado e gastar tempo olhando as letras com os alunos e certificando-se de que eles entenderam as ideias principais. Níveis mais baixos podem precisar de orientação sobre como dividir a música em mandris adequados que podem ser representados pictoricamente.
- **Ordene os versos:** Com níveis baixos, esta é uma atividade muito simples.
- **Ordene os versos:** Com níveis baixos, esta é uma atividade muito simples. Pique a letra da música por verso e dê a um pequeno grupo de alunos os versos confusos. Enquanto escutam, colocam-nos em ordem.
- **Discussão:** Certas músicas se prestam a discussões e você pode usar a música como uma ótima pista para o tópico e uma maneira de ensinar um pouco do vocabulário. Uma que usei recentemente foi "Thriller?", Do Michael Jackson, para levar a uma discussão sobre a guerra.
- **Tradução:** Embora alguns professores se oponham a todo o uso da língua materna na sala de aula, alguns alunos realmente gostam de traduzir as letras para a sua própria língua. Se você pedir aos alunos que façam isso, garanta que as letras valham a pena traduzir!
- **Escreva o próximo verso:** Níveis mais altos podem escrever um novo verso para adicionar a uma música. Concentre-se nos padrões e na rima da música como um grupo e deixe os alunos serem criativos. Se forem bem sucedidos, os novos versos



podem ser cantados por cima do original! Norah Jones 'Sunrise foi uma boa ideia para isso.³³

As músicas fornecem uma fonte valiosa de linguagem autêntica e existem centenas de maneiras de explorá-las na sala de aula. A internet tornou muito fácil encontrar as letras das músicas. Uma pesquisa *nogoogle* com o nome da banda, o título da música e a palavra "letras" exibirá uma seleção de sites que você pode usar. Depois de ter copiado e colado as letras em um documento do *Word*, é rápido e fácil criar uma planilha efetiva. Aqui está uma seleção de ideias para se experimentar.³⁴

A vivência do ensino da língua inglesa com o auxílio da música

Da experiência no ensino da Música e no ensino do Inglês como segunda língua através da música para alunos, sendo crianças à adultos, chegamos a conclusão de que ajudam no desenvolvimento do método e na sua aplicação em todos os níveis do ensino de línguas estrangeiras.

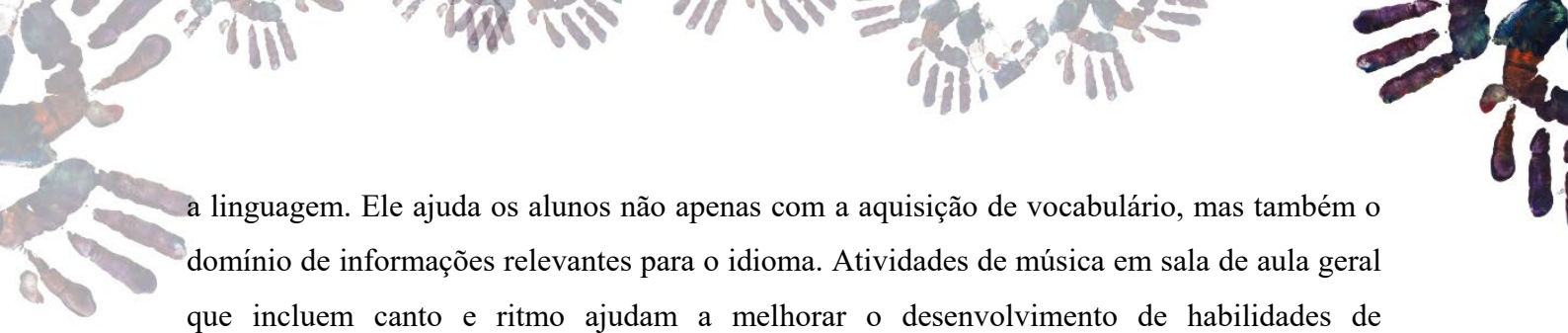
As crianças são atraídas para rimas infantis, atividades rítmicas e canções como textos-chave na construção de conceitos da realidade. No entanto, parece que apenas professores empreendedores seguem os métodos sugeridos em um contexto institucional. Certamente, a melhoria da prática de ensino de línguas pode ser vista como o objetivo, em si mesmo uma razão substantiva para explorar e inovar.

As músicas também promovem o uso de gestos com as mãos, fantoches e movimentos rítmicos, e o formato permite o desempenho público. Todos eles incentivam habilidades que não são abordadas nos métodos mais tradicionais de ensino de idiomas. De fato, isso difere consideravelmente das práticas de ensino atuais usadas na maioria dos contextos, o que insiste que a linguagem é melhor ensinada por meio de instruções no vocabulário e as regras para combiná-las. A eficácia de tal instrução, embora bem pensada pela maioria dos professores, porque é dirigida por livros didáticos e relativamente fácil de administrar, não é muito alta.

O método musical concentra-se em se divertir com a linguagem e deixar as palavras surgirem de uma forma mais natural e, como tal, tem mais em comum com a metodologia de aprendizagem de linguagem comunicativa, que utiliza interação social, pequenos grupos e discussão entre pares. A música pode ser integrada em uma maneira mais realista de aprender

³³Luciano Rodrigues Lima, O uso de canções no ensino de Inglês como língua estrangeira; a questão cultural. 1 ed. (Salvador: EDUFBA, 2004),188.

³⁴Thiago Lopes, Os desafios do ensino de Inglês no Brasil. (Rio de Janeiro: Folha Dirigida,2012), 10.




a linguagem. Ele ajuda os alunos não apenas com a aquisição de vocabulário, mas também o domínio de informações relevantes para o idioma. Atividades de música em sala de aula geral que incluem canto e ritmo ajudam a melhorar o desenvolvimento de habilidades de discriminação auditiva, incluindo integração de sons de letras, silabificação e pronúncia de palavras. As crianças prestam muita atenção às sutis variações de tom e *timing*, o que lhes permite aprender perfeitamente o sotaque da linguagem.

Canções amplificam importantes elementos de estresse e duração e intensificam os contornos vocais normais na fala. Desta forma, a música reproduz a maneira como os cuidadores falam com seus filhos, o que tem demonstrado aumentar sua compreensão e aquisição de linguagem. Para que isso funcione corretamente, a estrutura da frase e a estrutura musical devem coincidir, o que nem sempre acontece.

Por isso, é importante escolher bem as músicas que serão usadas na sala de aula. Usamos algumas das músicas infantis tradicionais em inglês, acompanhadas de ilustrações e / ou vídeos musicais; outros foi escrito de acordo com as exigências da unidade de aprendizagem. Como base para a compatibilidade de música e linguagem - a divisão de 4 batidas da maioria das músicas coincide bem com a base linguística de alteração binária, ou sílabas estressadas e átonas. Essa combinação de unidades básicas ajuda a aumentar a memória de palavras e frases quando cantadas. Naturalmente, sempre usamos formas musicais muito simples, que são facilmente aprendidas por crianças pequenas. Emparelhar as palavras e o ritmo adequadamente ajuda a manter as músicas juntas e a melhorar a capacidade da mente de lembrá-las.

Uma pequena mudança no alinhamento das palavras e da música pode fazer a diferença entre uma música memorável e uma música esquecível, e determinar o sucesso ou o fracasso de aprender e memorizar novas informações linguísticas. Seguindo os princípios mnemônicos, é sempre bom usar uma música que rime. Usar ritmo, rima e categorias para organizar a informação pode simplificar o aprendizado de qualquer nova unidade linguística. As canções das histórias também são valiosas porque usam palavras e estruturas de frases diferentes das do discurso padrão, facilitando assim a memorização e ilustrações ou desenhos animados que ajudam a tornar essas palavras compreensíveis. É muito fácil provar.

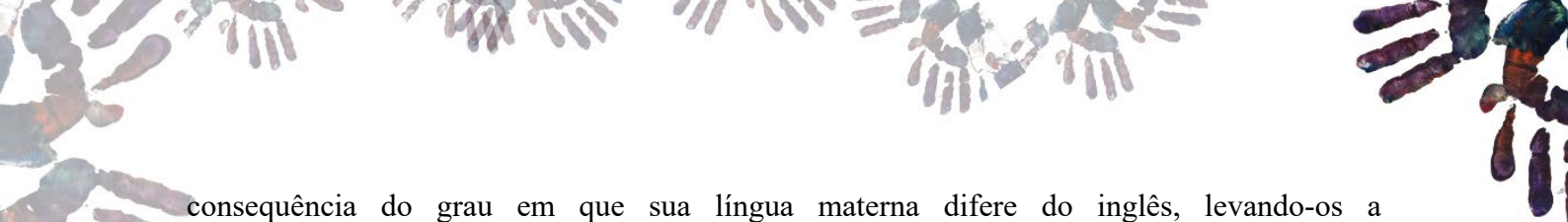
A experiência conduzida começou com a divisão da turma em dois grupos, um grupo ouviu uma história cantada; outro contou para eles.



Todos os participantes relataram gostar mais de histórias de músicas do que de histórias regulares e apenas os do grupo “cantor” conseguiram reconstruir a história e se lembraram das palavras usadas. Uma lição em que dois grupos de crianças aprenderam um conceito gramatical em inglês, um grupo usando métodos tradicionais e outro usando músicas, relatou os mesmos resultados. Após 2 meses, somente as crianças que aprenderam através da música poderiam lembrar a regra gramatical. As crianças cantando claramente continuaram a cantar a música depois da aula inicial, cuja repetição enraizou profundamente o conceito junto com as letras e a melodia.

As músicas também dão às crianças o conhecimento da cultura, melhoram sua percepção sensorial, estimulam a tomada de turnos e aumentam as habilidades de improvisação e a socialização do grupo aumenta. Cantar ou bater palmas em grupos ajuda a reduzir a ansiedade de uma criança e aumenta sua autoconfiança. Com esses resultados, o enriquecimento musical do conteúdo do ensino de idiomas não se torna uma opção, mas um próximo passo na eficácia. Música e linguagem devem ser usadas juntas na sala de aula de inglês. A prática verbal associada à informação musical dão às crianças o conhecimento da cultura, melhoram sua percepção sensorial, estimulam a tomada de turnos e aumentam as habilidades de improvisação e a socialização do grupo aumenta. Cantar, cantar ou bater palmas em grupos ajuda a reduzir a ansiedade de uma criança e aumenta sua autoconfiança. Com esses resultados, o enriquecimento musical do conteúdo do ensino de idiomas não se torna uma opção, mas um passo na eficácia da aprendizagem. Música e linguagem devem ser usadas juntas na sala de aula de inglês. A prática verbal associada à informação musical parece ser mais memorável, os sons estrangeiros emparelhados com a música são armazenados na memória musical de longo prazo e acessíveis para ensaio mental e memorização. Repetição é uma das formas básicas que o cérebro se lembra de material. É por isso que o uso de uma abordagem melódica funciona. O método linguístico-musical aumenta a consciência do aprendiz de sons, ritmos, pausas e entonações e desenvolve a fluência linguística por meio de imitação e repetição.

A maioria dos jovens adultos / adultos que seguem as aulas de inglês não são iniciantes completos, o que significa que eles já possuem algum conhecimento prévio da língua, quer tenham adquirido através de educação escolar regular ou através de experiência pessoal. Normalmente, os adultos começam o curso para se preparar para os exames em sua escola / universidade regular ou para progressão na carreira, às vezes apenas por motivos pessoais. A maioria das dificuldades que os estudantes encontram no estudo do inglês é uma



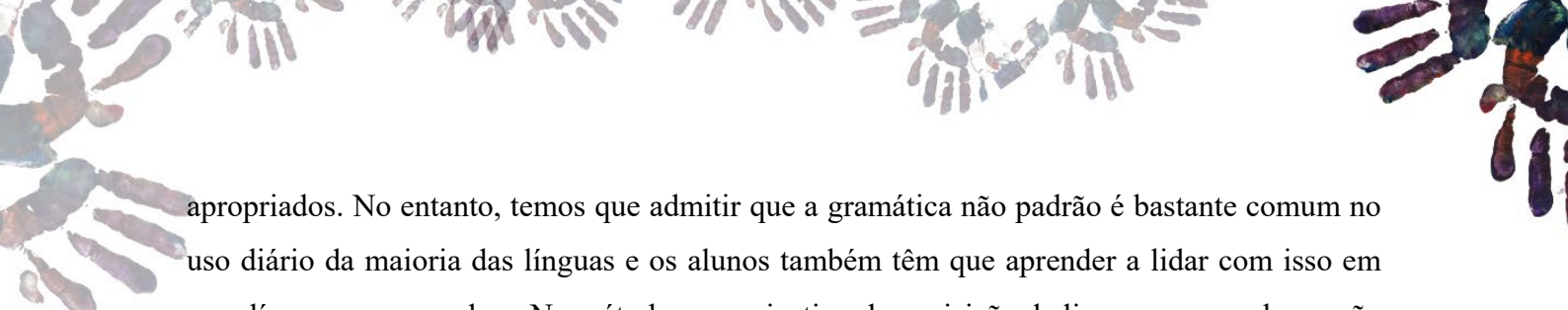
consequência do grau em que sua língua materna difere do inglês, levando-os a frequentemente produzir erros de sintaxe e pronúncia ou a atribuir padrões gramaticais de sua língua nativa ao inglês. Certos sons soam incorretamente ou com dificuldade e confundem itens de vocabulário conhecidos como falsos amigos. Além disso, as diferenças culturais nos estilos e preferências de comunicação são significativas. Naturalmente, os alunos que não se destacam com os métodos tradicionais de entrega precisam ser tratados de maneira diferente, mas a natureza apropriada dessa instrução, seja ela musical, lógica ou outros, pode depender mais das habilidades individuais do professor do que das necessidades do aluno.³⁵

A música torna as ideias culturais acessíveis a todos os alunos e aumenta a capacidade da memória de trabalho, ao mesmo tempo em que fornece um contexto estruturado para a recordação em longo prazo de palavras e frases. Também cria uma boa atmosfera na sala de aula, aumentando assim a motivação. Os alunos se relacionam com as músicas e encontram o vocabulário de aprendizado através de músicas interessantes e divertidas, em vez de tediosas. Da mesma forma, os estudantes de idiomas que não têm familiaridade com uma cultura-alvo e têm dificuldade em se expressar podem se conectar através da influência libertadora da música. Isto é verdade especialmente com canções pop que fazem parte da cultura jovem. Essas músicas também tendem a lidar com problemas interessantes para os alunos quando se identificam com os cantores e querem entender as palavras. As músicas didaticamente também são úteis para ensinar o ritmo, e a musicalidade da linguagem e a atmosfera criada pela música aumenta a capacidade dos alunos de lembrar palavras do vocabulário e, assim, encurtar o período de estudo. A música folclórica também deve ser considerada válida porque, ao contrário de toda a música moderna, sempre corresponde à prosódia da língua. Para conhecer em profundidade o patrimônio e a identidade únicos de uma cultura, este tipo de ambiente imersivo é muito saudável para a aprendizagem de línguas.³⁶

Claro que nem tudo é tão simples. Os principais problemas que os professores têm com o uso de músicas em sala de aula são a gramática não padrão em muitas das músicas e a imagem "não séria" das músicas pop. O primeiro problema é que a gramática não padronizada confundirá os estudantes de língua estrangeira. A resposta para isso na pesquisa atual é que nem todas as músicas são adequadas para aulas de língua estrangeira. Portanto, é crucial fazer a pesquisa e escolher músicas adequadas para os alunos e usar padrões gramaticais

³⁵ Bruna Maria Paz de Lira, *Aprendizagem da Língua Inglesa através da música*. (São Paulo: Clube dos autores, 2013), 10.

³⁶ Jaci Correia Fernandes, *A magia da música no ensino de línguas*. (Rio de Janeiro: Artigo da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003), 1.



apropriados. No entanto, temos que admitir que a gramática não padrão é bastante comum no uso diário da maioria das línguas e os alunos também têm que aprender a lidar com isso em uma língua que aprendem. No método comunicativo de aquisição de linguagem, os alunos são encorajados a trabalhar em gramática intuitivamente, não memorizando regras.

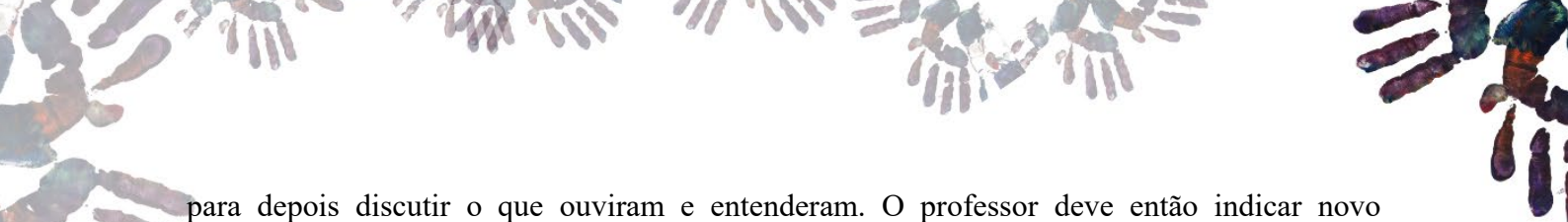
Os exercícios de gramática foram desacreditados, e a maioria dos professores entende que a metodologia "estrutura do dia" raramente ensina o que pretende, porque todos os alunos estão em diferentes níveis de competência. Este método parece funcionar bem, no entanto, em certos casos, combinar este método com a instrução direta nos padrões da gramática está em ordem. Em um exemplo interessante da questão, as músicas realmente ajudam a passar os testes gramaticais em sala de aula, porque os alunos conseguiam se lembrar facilmente de passagens de músicas que demonstravam a resposta correta. Esse método de recordação auditiva é crucial para o aprendizado de idiomas e pode ser usado para reforçar conceitos gramaticais complexos demais para os aprendizes de línguas adultas entenderem em poucas lições. Em relação ao segundo problema, os professores temem que seus alunos gostem da música, mas na verdade aprenderão menos do que métodos mais tradicionais.

O acordo comum é que os alunos aprendem a mesma quantidade de material por ambos os métodos. A principal diferença é que os alunos relatam o material aprendido através das músicas como muito mais memorável e duradouro! Para não mencionar mais agradável, pois aumenta a motivação para a aprendizagem.³⁷

As músicas também ajudam a estabelecer a prosódia do idioma e permitir a repetição de frases no modo de canto de sala de aula para aprofundar o vocabulário. Os alunos gostam do canto, e são bastante propensos a ensaiar residualmente, adicionando ao fenômeno de aquisição de linguagem, o ensaio involuntário na mente de um aprendiz de uma palestra anteriormente ouvida em língua estrangeira. A repetição de uma música na cabeça, geralmente ocorrendo quando a audição é seguida por uma relativa quietude, permite a vocalização interior involuntária do conteúdo linguístico, que então tem o efeito de aprofundar os traços de memória desse conteúdo na mente. As músicas ajudam nas quatro principais áreas de aprendizado de idiomas - em ouvir, falar, ler e escrever.

Apresentando uma nova música para a turma, um professor deve primeiro tocar a música enquanto os alunos ouvem em silêncio as palavras, depois pedir aos alunos que repitam as palavras sem cantá-las. Alunos mais avançados podem ouvir sem olhar as palavras

³⁷Tim Murphey, *Music & song* (London:OxfordUniversity Press, 1994), 08.



para depois discutir o que ouviram e entenderam. O professor deve então indicar novo vocabulário, expressões idiomáticas, itens gramaticais e dar, se necessário, dicas de pronúncia. Em seguida, toque a música novamente, deixando os alunos participarem quando se sentirem confiantes em cantar junto. O passo seguinte é levar os alunos a uma sessão de perguntas e respostas com o professor ou outros alunos, incentivando a imitação, melhorando a memória e negociando o significado. O nível avançado requer que os alunos escrevam um texto com uma representação musical de seu ritmo e o executem.³⁸

Os resultados são surpreendentes: todos os alunos relatam desfrutar das lições e serem altamente motivados para aprender; a música ajuda a expandir significativamente o vocabulário em um curto período de tempo e aprende frases típicas, necessárias para uma comunicação significativa; ouvir músicas e cantar realmente reduz o sotaque estrangeiro; os padrões de gramática são mais facilmente lembrados e colocados em uso; e os alunos aprendem mais sobre o ritmo da sentença, a pronúncia, os tons e o ritmo da língua inglesa do que se estudassem apenas por métodos tradicionais. Além disso, eles podem levar a música com eles e aprender e praticá-la em movimento. E isso ajuda a melhorar o humor. Tanto nas aulas de língua inglesa e de música podem se tornar uma só para colaborar na aprendizagem do discente.³⁹

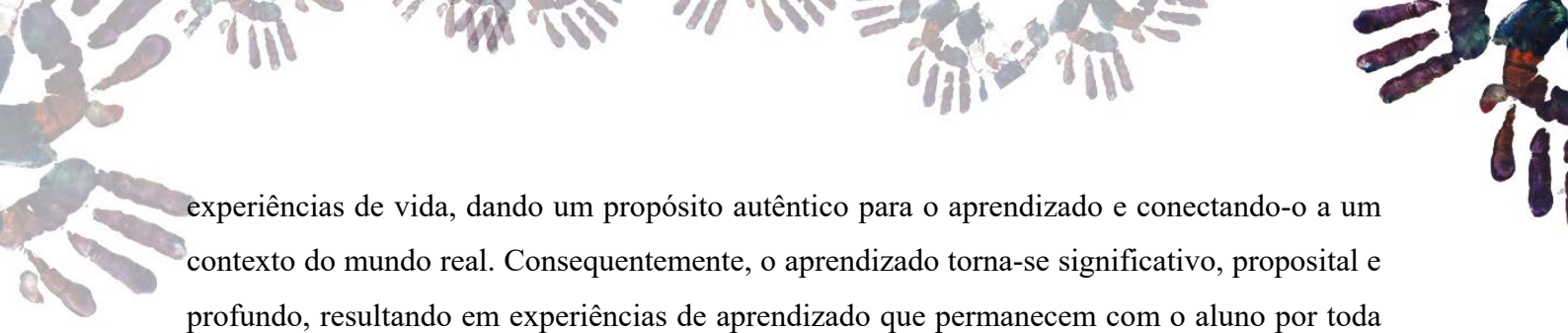
CONCLUSÃO

De acordo com a discussão teórica, o estudo interdisciplinar permite a síntese de ideias e a síntese de características de muitas disciplinas. Ao mesmo tempo que aborda as diferenças individuais dos alunos ajuda a desenvolver habilidades importantes e transferíveis. Essas habilidades, como o pensamento crítico, a comunicação e a análise, são importantes e estão se desenvolvendo continuamente em todas as fases da vida. Os sistemas educacionais estão atendendo melhor aos alunos se eles capacitarem e incentivarem os alunos a construir seu próprio caminho interdisciplinar. Essa abordagem certamente fomentará o amor pela aprendizagem, acenderá uma centelha de entusiasmo e abordará as diferenças de aprendizado para os alunos. Fazer conexões entre diferentes conceitos é essencial no estudo interdisciplinar.

Os alunos são altamente motivados, pois têm interesse em buscar tópicos que sejam interessantes para eles. Como resultado, o conteúdo é frequentemente enraizado em

³⁸Silvana Pedreiro, Ensino de línguas estrangeiras – métodos e seus princípios (São Paulo, Especialize Revista On-line, 2013), 10.

³⁹Sandra Kezen, O ensino de língua estrangeira no Brasil (Paraná: Monografia da UFPR, 2005), 4.



experiências de vida, dando um propósito autêntico para o aprendizado e conectando-o a um contexto do mundo real. Consequentemente, o aprendizado torna-se significativo, proposital e profundo, resultando em experiências de aprendizado que permanecem com o aluno por toda a vida.

Ensinar uma música relacionada ao *Lexis*, ou a língua inglesa aprendida em sala de aula pode ajudar alunos a se internalizarem e lembrarem-se do que aprenderam. Não há nada como uma música cativante que ficará presa na cabeça de seus alunos por uma semana. Pode utilizar-se de uma música energética para animar a sua aula, ou uma música suave para acalmá-los quando eles ficarem barulhentos demais. Também é possível começar a aula com música, para que seus alunos saibam que eles só estarão se comunicando em inglês. Ou usar música para indicar que a aula está terminando e é hora de encerrar. Muitas músicas podem ser interpretadas de maneiras diferentes e abertas ao debate sobre o assunto. Escolher metáforas em linhas de músicas são formas fantásticas de ensinar dispositivos retóricos. Tocar algumas músicas enquanto o trabalho completo do aluno pode ajudá-las a lembrar as informações e se concentrar no que estão fazendo, além de criar um ambiente seguro e inspirador.

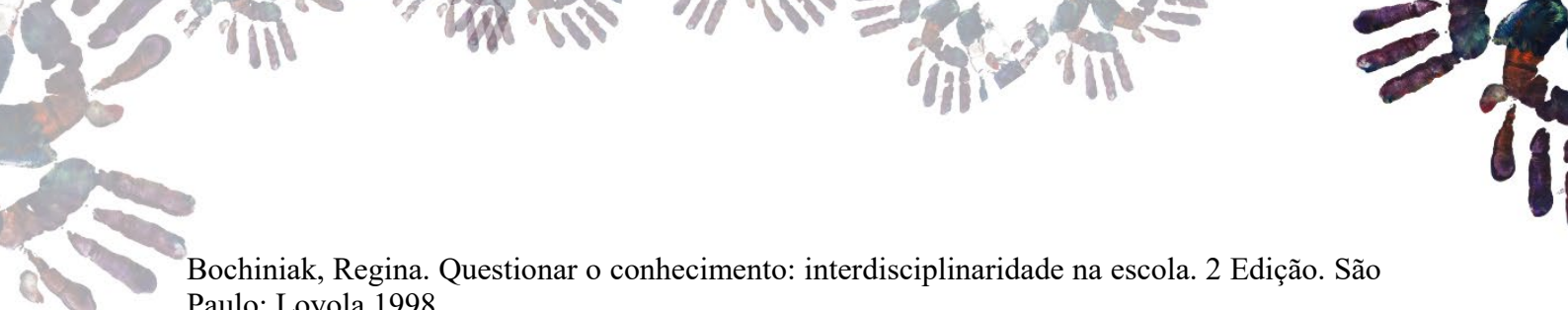
Incentivar a criatividade em sala de aula, pedindo a seus alunos que escrevam uma música, o próximo verso de uma música ou desenhem uma figura enquanto ouvem a música. Os alunos adoram a oportunidade de serem criativos e se divertirem, eles podem surpreender com o que eles trazem. Os alunos de todas as idades envolvidos na música que eles ouvem, compartilhando seus pensamentos sobre isso.

As habilidades de pensamento crítico são usadas e desenvolvidas à medida que os alunos examinam os limites disciplinares para considerar outros pontos de vista e também começam a comparar e contrastar conceitos entre áreas de estudo. O conhecimento interdisciplinar e a aplicação de diferentes disciplinas podem levar a uma maior criatividade.

Após os alunos começarem a explorar tópicos em uma variedade de limites de assunto motivando-os a buscar novos conhecimentos em diferentes áreas. Habilidades transferíveis de pensamento crítico.

REFERÊNCIAS

Belarmino, Eivaldo do. A importância da inserção de músicas no ensino aprendizagem de língua inglesa. Florianópolis: Anais da ABRAPUI, 2012.



Bochiniak, Regina. Questionar o conhecimento: interdisciplinaridade na escola. 2 Edição. São Paulo: Loyola, 1998.

Brasil, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Cervo, Amado, Bervian, Pedro, Silva, Roberto. Metodologia científica. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

Drumon, Ytálo. Inglês se aprende na escola? Online: Revista de Educação UOL, 2010.

Fachin, Odilia. Fundamentos de metodologia. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

Fernandes, Jaci Correia. A magia da música no ensino de línguas. Rio de Janeiro: Artigo da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003.

Filho, Félix. Língua inglesa: uma proposta de ensino/aprendizagem mediado por música. Cariri: Seminário, 2012.

Guimarães, Valter. Formação de professores: saberes, identidade e profissão. São Paulo: Papirus, 2004.

Hamze, Amélia. O que é aprendizagem? Online: Brasil escola, 2004.

Kezen, Sandra. O ensino de língua estrangeira no Brasil. Paraná: Monografia da UFPR, 2005.

Lima, Luciano Rodrigues. O uso de canções no ensino de Inglês como língua estrangeira: a questão cultural. 1 ed.. Salvador: EDUFBA, 2004.

Lira, Bruna Maria Paz de. Aprendizagem da Língua Inglesa através da música. São Paulo: Clube dos autores, 2013.

Lopes, Thiago. Os desafios do ensino de Inglês no Brasil. Rio de Janeiro: Folha Dirigida, 2012.

Murphey, Tim. Music & song. London: Oxford University Press, 1994.

Nascimento, Reginaldo Neto. Uma proposta metodológica para o ensino de língua inglesa com abordagem interativa e contextual. São Paulo: Revista Travessias, 2008.

Paviani, Jayme Paviani. Interdisciplinaridade: conceitos e distinções. 2. ed. Caxias do Sul: EducS, 2008.

Pedreiro, Silvana. Ensino de línguas estrangeiras – métodos e seus princípios. São Paulo: Especialize Revista On-line, 2013.

Santomé, Jurjo. Globalização e Interdisciplinaridade - O Currículo Integrado. Porto Alegre: Artes Medicas Sul LTDA, 1998.

Silva, Jorge. Música na sala de aula: uma ferramenta no processo de ensino e aprendizagem de inglês Alagoas: Anais da IV Semana de Letras da UFAL, 2011.

CAPÍTULO 19

MEDICALIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Eline Cristina de Paula Silva, Graduada em Pedagogia - UFDPAr, Pós-graduanda em Neuropsicopedagogia – ISEPRO

Meiriany Gomes Serejo, Graduada em Pedagogia - UFDPAr, Pós-graduanda em Neuropsicopedagogia – ISEPRO

Maria Durciane Oliveira Brito, Mestranda em Ciências da Educação, UTIC – Paraguay

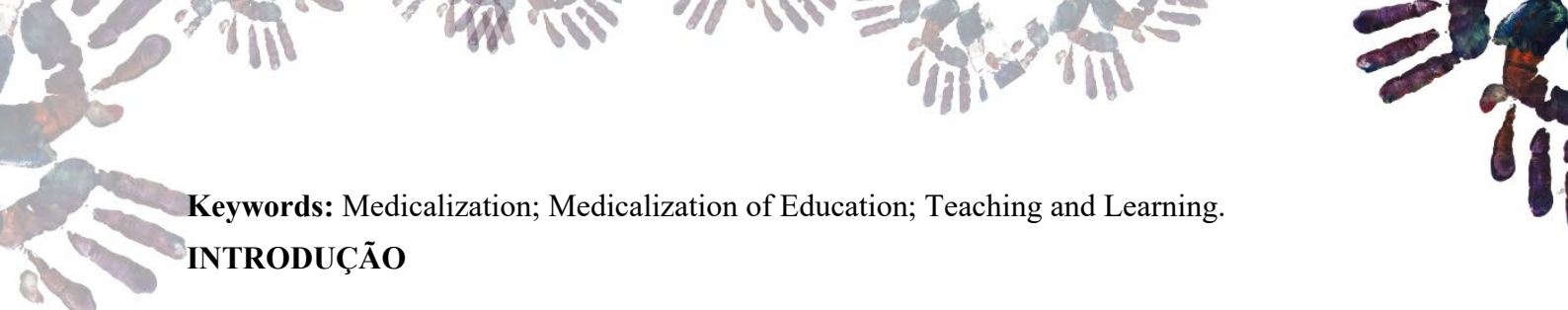
RESUMO

A normatização e padronização de comportamentos e expressões não é uma ação restritamente atual. A imposição da hegemonia social é uma prática antiga, e para qualquer comportamento diferenciado se buscou o auxílio médico e a intervenção medicamentosa para a possível solução, sendo que por vezes o adoecimento da população está entrelaçado no sistema capitalista, ou pode também está aliada à subjetividade alheia que precisa ser respeitada e não rotulada. Diante do discutido, objetivamos com este trabalho apresentar o fenômeno da medicalização no processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica, por intermédio da análise de artigos voltados para a temática em questão. A partir dos estudos infere-se que a Medicalização na educação é considerada um grande problema no Sistema Educacional atual, pois a “epidemia” de laudos de patologias de aprendizagem demonstra a grande culpabilização dos problemas educacionais sobre os alunos, e ainda pior o uso de medicamentos como forma de solucionar os problemas enfrentados pela escola. Entende-se também que os professores que já não são valorizados buscam justificativas para além de suas metodologias e não encontram na escola o apoio necessário para solucionar os problemas apresentados pelos alunos.

Palavras-chave: Medicalização; Medicalização da Educação; Ensino e Aprendizagem.

ABSTRACT

Standardization and standardization of behaviors and expressions is not a strictly current action. The imposition of social hegemony is an old practice, and for any differentiated behavior medical assistance and drug intervention were sought for the possible solution, and sometimes the population's illness is intertwined in the capitalist system, or it may also be allied to the subjectivity of others that needs to be respected and not labeled. In view of the discussed, we aim with this work to present the phenomenon of medicalization in the teaching and learning process in Basic Education, through the analysis of articles focused on the theme in question. From the studies it is inferred that medicalization in education is considered a major problem in the current Educational System, because the "epidemic" of reports of learning pathologies demonstrates the great blaming of educational problems on students, and even worse the use of medications as a way to solve the problems faced by the school. It is also understood that teachers who are no longer valued seek justifications beyond their methodologies and do not find in school the necessary support to solve the problems presented by students.



Keywords: Medicalization; Medicalization of Education; Teaching and Learning.

INTRODUÇÃO

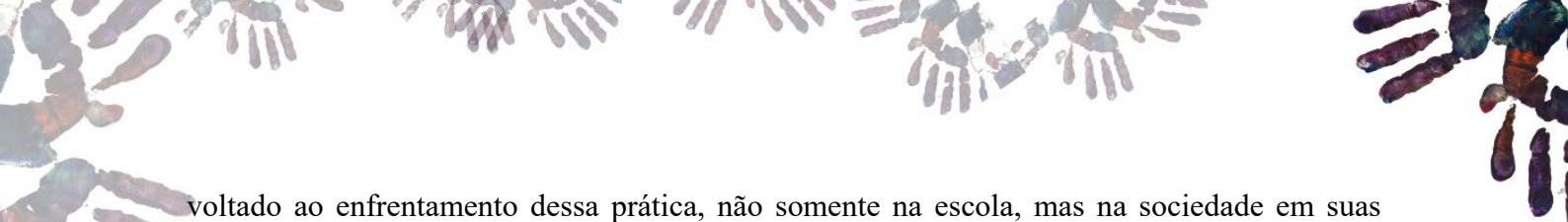
O fenômeno da medicalização na educação, ocorre em linhas gerais, por patologizar indivíduos inseridos no sistema escolar, desconsiderando o contexto vivenciado por aquele sujeito, a estrutura escolar e o interesse governamental na esfera educacional, transferindo a culpa do insucesso escolar ao aluno, eximindo a escola de baixa qualidade como uma dos precursores desse fenômeno. (Patto, 2005).

Com isso, a patologização de determinados comportamentos e expressões diferentes de ser, constitui em uma das frentes do processo da medicalização, entretanto mesmo quando não há patologização este efeito pode realizar-se, por exemplo, o parto em condições saudáveis pode ser normal, entretanto devido aos compromissos médicos, muitos profissionais realizam o parto cesárea, isso quer dizer que há a ação e decisão dos médicos, embora o parto possa acontecer naturalmente. (Goldstein, 2016).

O sistema educacional brasileiro é formado pela educação básica e o ensino superior, onde a educação básica, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – 9.394/96) se estrutura em três etapas: educação infantil, ensino fundamental obrigatório de nove anos e o ensino médio. Nessa fase imprescindível para o processo educacional, muitos alunos sofrem com a medicalização advinda das relações conflituosas em que se estabelecem entre o ensinar e o aprender, sobretudo ao que se refere o processo de ensino e aprendizagem que por muitas vezes, o professor estigmatiza as ações dos seus alunos e transfere as dificuldades dos alunos pelas quais não consegue intervir, para profissionais da saúde, atribuindo questões do espaço escolar a âmbitos clínicos. (Giroto & Santana, 2016).

Diante do citado acima, por intermédio deste trabalho, devido nossas inquietações acerca dessa temática, advindas das nossas experiências no âmbito educacional e o apreço à psicologia educacional bem como as lutas enfrentadas desde a mais tenra existência dos conflitos educacionais, almeja-se apresentar o fenômeno da medicalização no processo de ensino aprendizagem na educação básica por meio da análise de determinados trabalhos que discutam o tema em questão, voltando-se para uma estrutura que reflète a relevância desses estudos. (Creswell, 2007).

Portanto um passear pela bibliografia embasa este trabalho, sendo o desenvolvimento dividido em seu primeiro tópico por uma breve conceituação da medicalização e suas vertentes, buscando enfocar nos agentes que realizam um trabalho



voltado ao enfrentamento dessa prática, não somente na escola, mas na sociedade em suas amplas manifestações formativas, e o segundo tópico de fato mune a discussão que provoca o tema deste artigo, caminhando pelos entraves e efeitos que a medicalização pode proporcionar aos estudantes do ensino básico, bem como o posicionamento do professor diante desse fenômeno.

EM QUE CONSISTE O FENÔMENO DA MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO?

Conceituando a medicalização

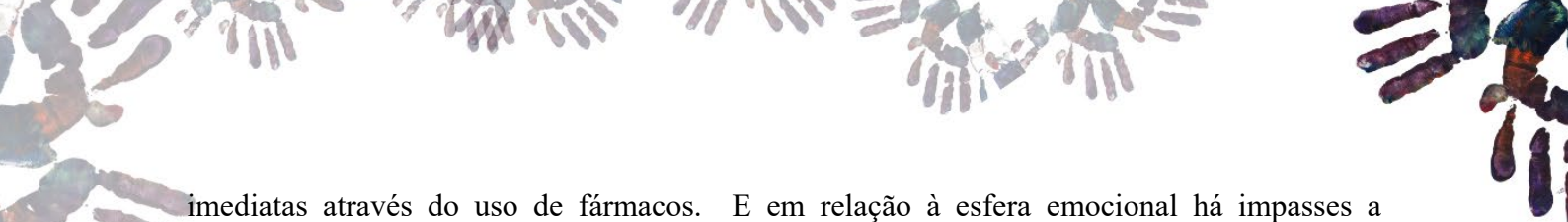
O processo da medicalização foi inicialmente abordado em meados da década de 70, pelo filósofo austríaco Ivan Illich, onde em suas observações notou uma demasiada mediação das ciências médicas na autonomia dos indivíduos, sobretudo no que cerne à subjetividade, além de Illich (1975) outros estudiosos, como o importante filósofo Michael Foucault estenderam essa discussão, apoiando a causa desmedicalizante. (Candeira & Pereira Neto, 2020).

No tocante a discussão sobre a medicalização Sant’Ana e Santos (2016) proferem uma crítica as práticas de patologização da sociedade, arguindo que esse fenômeno medicalizante, reflete em uma ciência alienada, uma vez que profissionais e estudiosos transferem questões do âmbito social, educacional e econômico para praticamente de origem individual e orgânica, desconsiderando as variadas afetações (de múltiplas ordens e contextos) que formam ou aumentam as patologias.

A medicalização promove o aprisionamento da sociedade nas questões clínicas, incentivando a procura dos serviços de saúde, com isso elevou-se o número de diagnósticos, surgiram diversas doenças e formas de tratamentos, facilitando a rotulação dos indivíduos (Candeira & Carvalho, 2020), gerando um alto capital para a indústria farmacêutica.

Esse fenômeno atinge uma ampla gama de indivíduos deslocados socialmente, aumentando as desigualdades existentes e facilitando mais ainda o processo de exclusão dos menos favorecidos socialmente (Goldstein, 2016). Somos produto originário do modelo operante do capitalismo enraizado na sociedade contemporânea, que promove/urge um ritmo frenético de produção que adocece seus agentes cujo estão na tentativa frustrada de conseguir manejar todas as funções em um curto espaço de tempo.

As questões problemáticas socialmente estabelecidas na ótica medicalizante não promovem discussão de cunho social e sim de cunho médico, buscando soluções rápidas e



imediatas através do uso de fármacos. E em relação à esfera emocional há impasses a respeito dos sentimentos humanos que estão cada vez mais impedidos de se manifestarem, devido à intervenção medicamentosa, inferindo que nem as emoções podem ser sentidas naturalmente.

No sentido mais amplo, a medicalização aborda diversos meios sociais, como a beleza imposta pela mídia, as questões raciais e de preconceito, a rotina de trabalho, a cobrança por resultados (nos estudos, trabalho, em casa) etc., mas geraria um extenso debate, portanto limitamos explicar a medicalização Educacional, visto que a educação é um direito previsto por Lei, sendo vista como essencial na nossa sociedade e dentre suas frestas encontramos diversos percalços, e o fenômeno da medicalização se enquadra em um problema de grande relevância existente no contexto educacional.

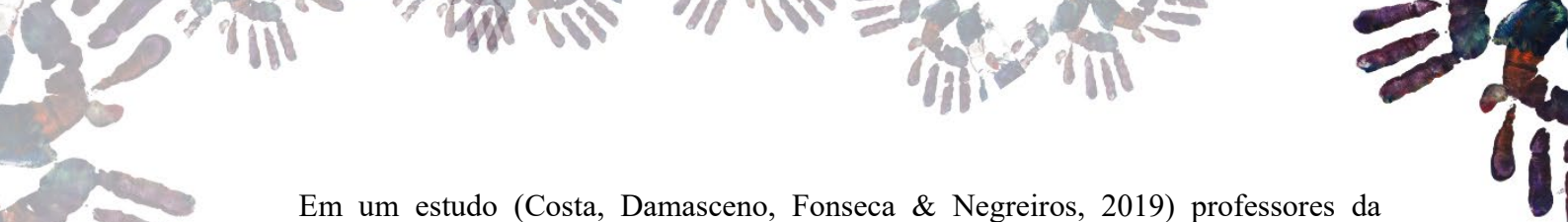
MEDICALIZAÇÃO NA ESFERA EDUCACIONAL

Desde a ascensão da psicologia atrelada à educação, são pensados os problemas educacionais estruturais e sociais de forma conjunta, agregando maior riqueza nas discussões, bem como a busca de possíveis e cabíveis soluções, além de ampliar as diferentes visões frente aos entraves educacionais.

Essa ação conjunta revela a escola pública como palco de pesquisas da psicologia e das ciências sociais com foco em educação, com a intenção justamente de entender a realidade da escola pública em suas variadas faces e frentes para que tais estudos possam ser utilizados na produção e/ou consolidação de políticas públicas educacionais. (Viégas, Harayama & Souza, 2015).

Em meados da década de 90, a brasileira Maria Helena Souza Patto, engajou-se na temática do fracasso escolar que se relaciona a medicalização da educação tornando-se referência nacional pela sua brilhante bibliografia, assim como ela, outros estudiosos prosseguiram os estudos e hoje a rede desmedicalizante é ampla, formada por profissionais sensíveis a causa.

Patto (2005), manifestava uma potente crítica sobre o processo de medicalização como provedor de fracasso escolar, defendendo que os diagnósticos errôneos eram uma forma de maquiagem a realidade escolar ou a falta de conhecimento dos profissionais que expediam os laudos dos estudantes em relação ao chão da escola pública. Muitos não vivenciavam aquele contexto escolar e logo taxavam alguma dificuldade de aprendizagem como deficiência.



Em um estudo (Costa, Damasceno, Fonseca & Negreiros, 2019) professores da educação básica estão enraizados a cultura medicalizante, onde os mesmos focam o resultado insatisfatório do processo educacional no aluno e não buscam alterar as práticas ou testar métodos diferentes de ensino, acreditando no poder dos fármacos em relação aos problemas de aprendizagem e com isso não hesitam em encaminhar para profissionais da saúde, alunos que não acompanham o conteúdo na sala de aula como almejado.

Contudo, embora a prática medicalizante esteja calcada nas raízes históricas do nosso ensino brasileiro, existem movimentos e pessoas comprometidas em lutar na contramão da medicalização, que acreditam nas posteriores mudanças e realizam um trabalho pertinente de combate a essa prática que adocece a educação.

Aqui no Brasil, um dos grupos que se destacam é o Fórum sobre Medicalização da Educação e Sociedade, nasceu no ano de 2010 em meio a um evento científico e conta atualmente com vários núcleos espalhados pelo Brasil.

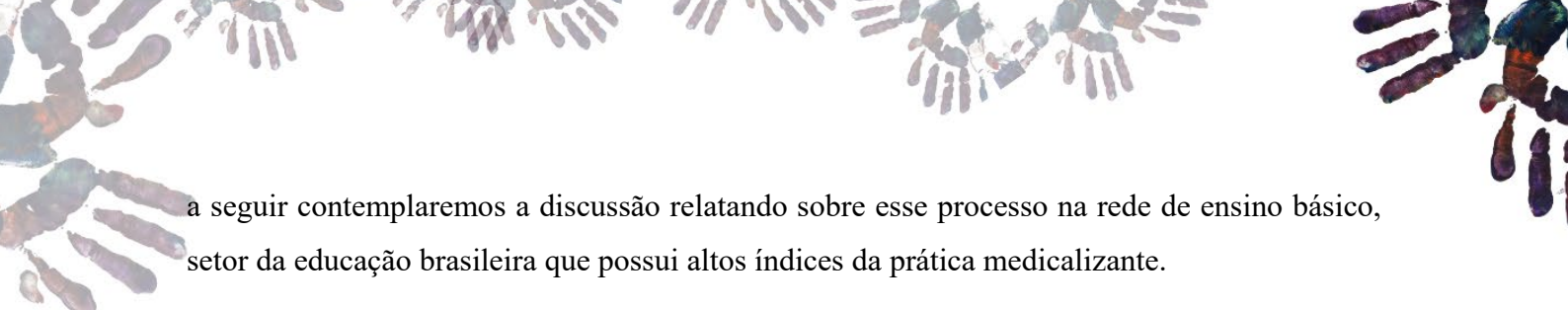
O Fórum sobre Medicalização e Educação da Sociedade (2010) atua da linha de frente contra a prática medicalizante e mantém sua ação baseada em 9 princípios, sendo eles:

Contra os processos de medicalização da vida; Defesa das pessoas que vivenciam processos de medicalização; Defesa dos Direitos Humanos; Defesa do Estatuto da Criança e Adolescente; Direito à Educação pública, gratuita, democrática, laica, de qualidade e socialmente referenciada para todas e todos; Direito à Saúde e defesa do Sistema Único de Saúde (SUS) e seus princípios; Respeito à diversidade e à singularidade, em especial, nos processos de aprendizagem; Valorização da compreensão do fenômeno medicalização em abordagem interdisciplinar e a Valorização da participação popular. (FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DA SOCIEDADE, 2010).

Diante do que foi discutido, entende-se que o processo de medicalização é um problema educacional que precisa de mais visibilidade para alcançar resultados mais efetivos. Família, escola e sociedade devem permanecer de mãos dadas para exigir e cobrar mudanças no contexto das escolas públicas.

Essa união tem forças para exigirem aos superiores governamentais que ofereçam além de suporte estrutural, formação continuada para que os profissionais, quando as dificuldades dos alunos sejam inerentes ao processo de escolarização, entendam que são percalços a serem discutidos na escola, em conjunto. (Giroto, Felisberto & Ghedini, 2016)

Por fim, após essa sintetização acerca do conceito Medicalização e sua inserção no contexto escolar, bem como agentes participativos do processo de luta contra esse fenômeno,



a seguir contemplaremos a discussão relatando sobre esse processo na rede de ensino básico, setor da educação brasileira que possui altos índices da prática medicalizante.

A MEDICALIZAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

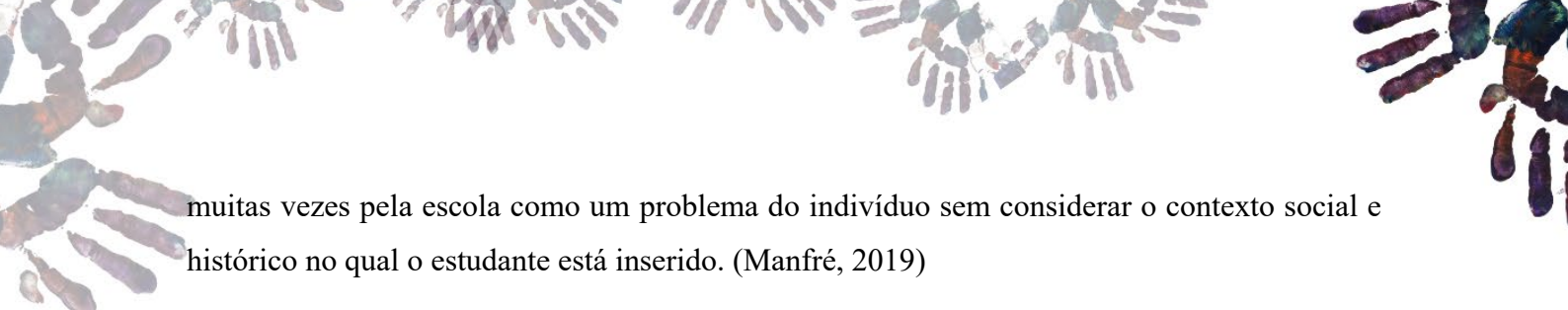
A Instituição escolar e a Medicalização

Pensar em Educação é pensar em Políticas Públicas que são ofertadas aos alunos da Educação Básica no Brasil, uma temática que discorre em todas as salas de professores das escolas de todo o país é o Fracasso Escolar! Todos os dias diversas crianças são levadas a especialistas para que possam ser diagnosticados, cabe a esses especialistas darem conta do que a escola básica não conseguiu ajudar. Com o passar do tempo as dificuldades de aprendizagem que deveriam ser classificadas por ordem pedagógica estão classificadas como patologias e estão sendo tratadas muitas vezes por medicamentos ao invés de soluções metodológicas de ensino. (Estanislau e Stefani, 2019).

O Ensino Fundamental brasileiro vem sendo avaliado pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica como péssimo desempenho, em relação ao restante do mundo, demonstrando também que a permanência de alunos nas escolas não significa que estão aprendendo. Mesmo com esses dados a culpabilização desses problemas recaem na maioria das vezes sobre os estudantes, que cada vez mais são encaminhados para diagnósticos, baseando-se no darwinismo social que sustenta a biologização de fenômenos da sociedade. (Bassani e Viégas, 2020).

A crença de que o uso de fármacos podem ajudar indivíduos com dificuldades de aprendizado vem se expandindo, podendo ser vista como uma cura para o Sistema Educacional, justificando o aumento das vendas desses medicamentos que promovem a solução para o encaixamento dos estudantes no sistema escolar, essa ideia coopera com o reducionismo, biologizante e patologizante dos problemas educacionais. (Costa, et all. 2019)

Durante a análise da produção de teorias sobre a Medicalização escolar, é notório que o saber médico foi inserido no campo pedagógico e o quanto isso vem sendo considerado “normal”, acaba tornando-se a única forma encontrada pelos profissionais da educação para se eximirem da difícil tarefa de vivenciar o processo educativo. Quando os alunos não compreendem ou não se enquadram nos padrões estabelecidos pela escola, há a suspeita de que este tem alguma defasagem seja da cognição, afetividade, orgânica ou psicológica que são entendidas como transtornos, patologias, distúrbios. O fenômeno da não aprendizagem é vista



muitas vezes pela escola como um problema do indivíduo sem considerar o contexto social e histórico no qual o estudante está inserido. (Manfré, 2019)

Ainda segundo Manfré (2019) a escola demonstra incapacidade para lidar com manifestações de indisciplina, desatenção e o comportamento impulsivo que são entendidos como manifestações de doenças psíquicas por isso a melhor opção que a escola encontra é o encaminhamento médico, desejando um possível tratamento para a “patologia” do indivíduo. Nesse contexto, vem aumentando o número de diagnósticos de supostas patologias como explicação para as dificuldades do processo de ensino e aprendizado trazidos pelos estudantes.

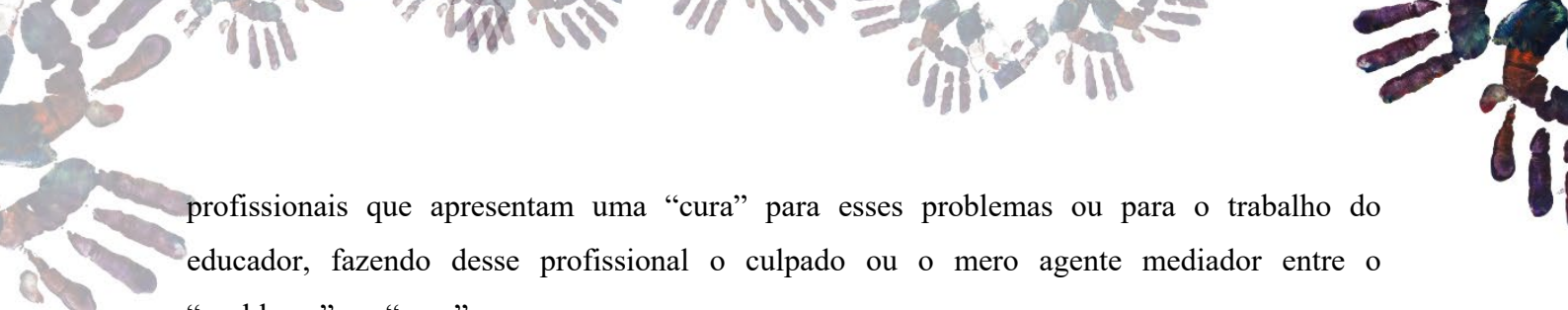
A medicalização tanto por parte de diagnósticos exacerbados quanto por parte da utilização de medicamentos nos tratamentos das “dificuldades” de aprendizado vem sendo um grande problema social, sendo necessário a intervenção de Políticas Públicas para o melhoramento da qualidade educacional ao invés de mais investimento em culpabilizar os estudantes pelos “problemas” apresentados. Isso traz uma reflexão para toda uma sociedade, não somente para a escola, de como a sociedade pode auxiliar a escola em propor oportunidades de desmedicalização do processo educativo.

O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM E A MEDICALIZAÇÃO

A escola baseia-se muitas vezes na normatização dos indivíduos contraponto com as Políticas de inclusão dos alunos diferentes desse ideal de normalidade, então a escola unindo-se com a saúde busca encontrar justificativas para essa fuga dos padrões, e encontram no professor um agente potencial para identificar essas possíveis anormalidades. (Santos e Sant’ana, 2016).

A intervenção dos profissionais de saúde dentro do ambiente educacional vem empobrecendo o papel do professor, pois estes que deveriam se responsabilizar pela análise e está aberto a entender as dificuldades apresentadas pelos estudantes, passam a ser apenas mediadores que encaminham aqueles que possuem “problemas” de aprendizado aos profissionais da saúde. Outro fator que merece ênfase é a entrada dos nomeados “especialistas da educação” que culpabilizam a crianças pelos problemas de ensino, empobrece ainda mais a relação professor-aluno. (Manfré. 2019).

A entrada de tantos profissionais pode enriquecer o trabalho do ambiente educacional, contudo, como infere Manfré (2019) essa participação pode empobrecer o trabalho pedagógico do professor, fazendo com que seu trabalho seja apenas como identificador dos “problemas” apresentados pelos estudantes. Cada vez mais aparecem



profissionais que apresentam uma “cura” para esses problemas ou para o trabalho do educador, fazendo desse profissional o culpado ou o mero agente mediador entre o “problema” e a “cura”.

Existem profissionais da Educação que dentro de sua prática reforçam a segregação de seus alunos ditos “problemáticos”, desconsiderando sua história exterior ao ambiente escolar, possuindo uma prática tradicionalista. Incentivada pelo Sistema Educacional que não acompanhou as mudanças da sociedade e dos indivíduos que a compõe, em que os conteúdos não são utilizados na vivência cotidiana do aluno podendo ser entendido como uma face do fracasso escolar. (Miranda e Santos, 2016).

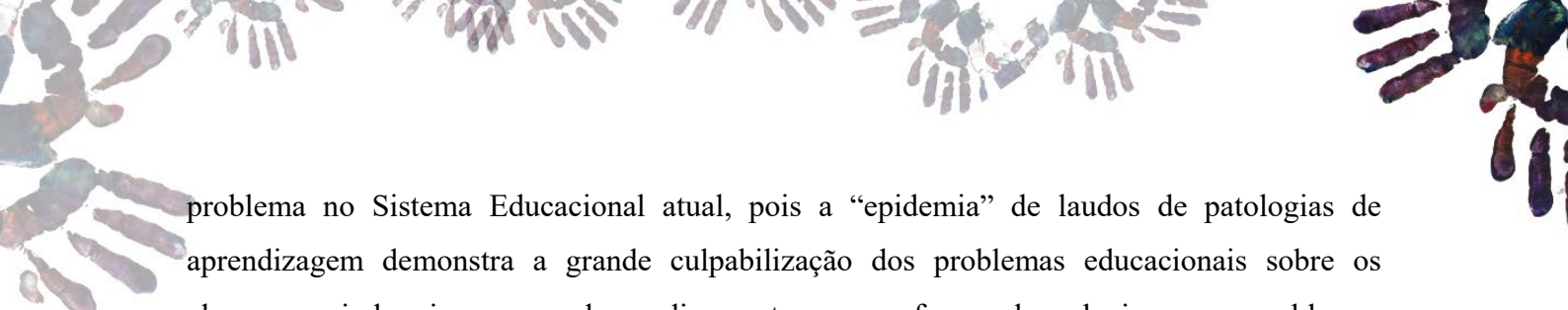
Os autores apresentam algumas causas para o fracasso escolar, a postura medicalizante de alguns professores, a culpabilização dos alunos, a entrega por parte da família, do papel de educador apenas para a escola, a falta de amparo por parte do Sistema Educacional, entre outras causas podem ser apontadas, pois não é possível culpabilizar apenas uma esfera social ou grupo de profissionais por esse fenômeno.

O professor não pode ser o culpado pelo fracasso escolar, o que seria uma lógica também medicalizante que está sendo questionada. O olhar deve ser aberto para compreender a Política Educacional como produtora dessa realidade e com isso buscar outro caminho, como priorizar a formação desse profissional, valorizá-lo com melhor salário e melhores condições de trabalho, um projeto político pedagógico produzido coletivamente e a autonomia escolar e da prática docente. Essas atitudes deveriam ser os “remédios” esperados. (Bassani e Viégas, 2020).

Dessa maneira toda a comunidade escolar é responsável pela inclusão dos alunos em sua totalidade, e para isso é necessário um desprendimento do ideal de normatização, como também um olhar para o diferente como parte integrante das relações humanas e a compreensão de que TODOS podem aprender. A crítica apresentada não é relacionada aos alunos que realmente necessitam da ajuda de um especialista para seu desenvolvimento escolar e para isso buscam o profissional da saúde para diagnosticar sua necessidade, mas sim para laudos que estão sendo produzidos de qualquer forma que estão sendo usados para esconder os problemas do Sistema Educacional. (Taborda et all, 2019).

CONCLUSÃO

O presente trabalho propôs o estudo bibliográfico sobre a Medicalização na Educação Básica, de acordo com o que foi exposto a Medicalização é considerada um grande



problema no Sistema Educacional atual, pois a “epidemia” de laudos de patologias de aprendizagem demonstra a grande culpabilização dos problemas educacionais sobre os alunos, e ainda pior o uso de medicamentos como forma de solucionar os problemas enfrentados pela escola.

O Sistema educacional por sua vez, não consegue isoladamente solucionar os problemas apresentados pelas escolas e com a falta de estímulo de Políticas Públicas a situação ganha grandes proporções, pois dentro das salas de aula as relações professor e aluno estão cada vez mais afetadas pelos efeitos do fracasso escolar, os professores que já não são valorizados buscam justificativas para além de suas metodologias e não encontram na escola o apoio necessário para solucionar os problemas apresentados pelos alunos.

Diante do exposto no trabalho, a problemática da Medicalização vai para além da sala de aula, além do professor e do aluno, mas de toda uma sociedade afetada pela hegemonia de fármacos como a solução para todos os problemas sociais e é a partir da mudança dessa compreensão que poderá ser de fato solucionado o problema da Medicalização da Educação.

REFERÊNCIAS

BASSANI, E.; VIÉGAS, L. DE S. **A medicalização do “fracasso escolar” em escolas públicas municipais de ensino fundamental de Vitória-ES.** Revista *entreideias*, v. 9, p. 9–31, 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional. DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>. Acesso em: 6 jun. 2020.


CANDEIRA, B. S.; CARVALHO, L. de S. Intervenções junto ao processo de medicalização e ideais de aprisionamento social nas universidades. *In*: NEGREIROS, F.; MAIA, J. B. D. (org). **Psicologia escolar, atuação político-legislativa e luta antimedicalizante.** Teresina/Pi: CRV, 2020. p. 161-174.

CANDEIRA, B. S.; PEREIRA NETO, A. A. Formação de pares na campanha “desmedicalização urbana”. *In*: NEGREIROS, F.; MAIA, J. B. D. (org). **Psicologia escolar, atuação político-legislativa e luta antimedicalizante.** Teresina/Pi: CRV, 2020. p. 175-186.

COSTA, T. DOS S. et al. **Papel do professor face à medicalização:** estudo exploratório no território brasileiro. *Pepsic*, p. 89–97, 2019.

COSTA, T. dos S.; DAMASCENO, M. de A.; FONSECA, T. da S.; NEGREIROS, F. **Papel do professor face à medicalização:** estudo exploratório no território brasileiro. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 49, p. 89-97, 2019.

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



ESTANISLAU, D. A. B.; STEFANI, M. M. DA C. **Leituras dissonantes acerca de alunos em situação de fracasso escolar**: as armadilhas da medicalização. *LINHA MESTRA*, p. 433–437, 2018.

FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. Manifesto do fórum sobre medicalização da educação e da sociedade. São Paulo/SP. Disponível em: <http://medicalizacao.org.br/manifesto-do-forum-sobre-medicalizacao-da-educacao-e-da-sociedade/>. Acesso em: 5 jun. 2020.

GIROTO, C. R.M.; FELISBERTO, L. T. S.;GHEDINI, S. G. **Inclusão e medicalização da aprendizagem**.*Journal of Research in Special Educational Needs*, [s.l], v.16, n.1, p.625-629, 2016.Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12322>. Acesso em: 8 jun. 2020.

GIROTO, C. R. M.; SANTANA, A. P.**Inclusão e medicalização**: da educação básica ao ensino superior. *Journal of Research in Special Educational Needs*, [s.l], v.16, n.1, p.630-633, 2016.Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12194>. Acesso em: 8 jun. 2020.

GOLDSTEIN, T. S. **A medicalização e suas várias faces**: obstáculos e aprendizagens de um estágio de psicologia escolar. *Entreideias*, Salvador, v.5, n.2, p. 7-22, jul./dez. 2016.

HENRIQUE, A. **Escola, medicalização e educação**.*Revista Diálogos Acadêmicos*, p. 24–34, 2019.

MIRANDA, C. E. S.; SANTOS, E. R. S. DOS. **O equívoco do fracasso escolar**: a intervenção a partir do diagnóstico clínico-pedagógico. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - UFPI*, p. 59–84, 2016.

PATTO, M. H. S. **Exercícios de indignação**: escritos de educação e psicologia. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

SANTOS, C. C. P.; SANT'ANA I. M. **Educação, medicalização e desenvolvimento humano**: uma leitura a partir da teoria histórico-cultural. *Crítica Educativa*, Sorocaba/SP, v. 2, n. 2, p. 248-264, jul./dez.2016.

TABORDA, J. C.; RODRIGUES, T. D.; ROSA, F. M. C. DA. **Discussões acerca da medicalização associada ao processo de inclusão escolar**: o caso do transtorno opositor desafiante. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, p. 101–116, 2019.

VIÉGAS, L. de S.; HARAYAMA, R. M.; SOUZA, M. P. R. de. **Apontamentos críticos sobre estigma e medicalização à luz da psicologia e da antropologia**. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 9, p. 2683-2692, 2015.



CAPÍTULO 20

MONITORIA: CONHECIMENTO E PARCERIA, UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Dhayanna Cardoso Lima, Graduada em Enfermagem, Ceuni-Fametro

Marcílio da Costa Carvalho, Docente, Centro Universitário Fametro

RESUMO

Objetivo: Descrever as percepções e reflexões frente ao desenvolvimento das atividades junto ao docente e alunos do primeiro período de enfermagem, na disciplina de Anatomia Humana.

Método: Estudo descritivo, tratando-se de um relato de experiência, elaborado no contexto de monitoria na disciplina de anatomia humana, do curso de graduação em enfermagem.

Resultados: Os monitores do primeiro período tiveram a oportunidade de relembrar, suas atitudes quando ingressaram a faculdade e ao analisar percebeu-se o quanto a bagagem de conhecimentos científica dá uma nova percepção de vida. As aulas foram divididas por sistema: sistema esquelético, sistema muscular, sistema respiratório, sistema reprodutor e etc. o professor repassava o conteúdo, os alunos elaboravam mapas mentais e conceituais para fixar a matéria aprendida nas aulas. **Conclusões:** conclui-se que o programa de monitoria contribuiu significativamente na experiência dos monitores. Compreende-se que ser monitor não nos faz deixar de ser alunos, da mesma forma os monitores estão inseridos no ambiente acadêmico para aprender e nos aperfeiçoar cada vez mais.

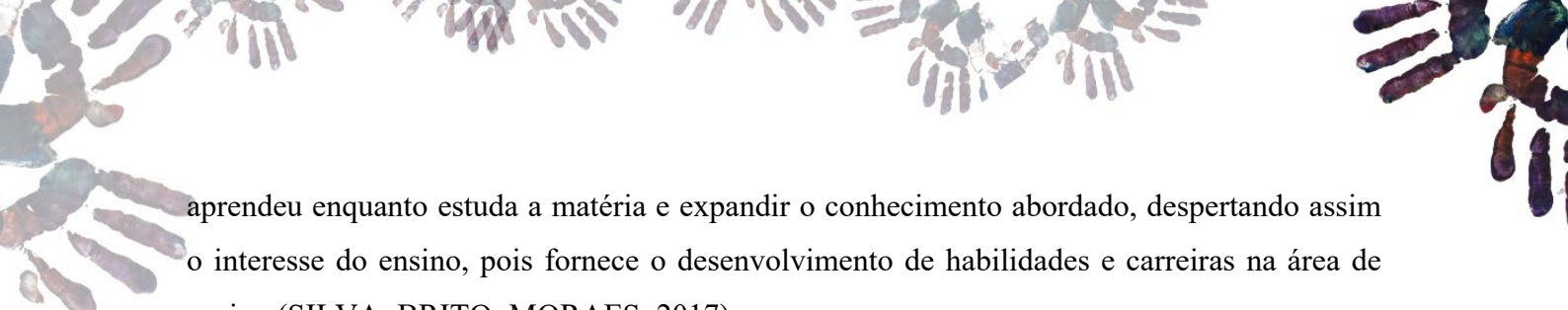
Palavras-chave: Ensino, Docentes de Enfermagem, Estudantes, Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A monitoria acadêmica, entendida como uma ferramenta de apoio ao ensino. Os supervisores e bolsistas podem aproveitar esta oportunidade para aprofundar o conhecimento, aprimorar as habilidades práticas teóricas e esclarecer dúvidas e resolver as fraquezas inerentes ao campo do conhecimento. Propício à integração entre teoria e prática, o monitoramento pode criar um espaço fértil para questionar e revisar conteúdo, tecnologia e procedimentos de acordo com o plano de ensino do curso de graduação (ANDRADE et al., 2018).

O monitor é o acadêmico que, interessado em desenvolvimento, se aproxima da área de conhecimento ou de assunto e com elas executam pequenas tarefas ou trabalhos, que contribuem para o ensino, pesquisa ou serviço comunitário do assunto. (MATOSO, 2014).

O Monitor possui como responsabilidade auxiliar os professores a realizar atividades relacionadas ao processo de ensino. Portanto, o monitoramento permite ao aluno revisar o que



aprendeu enquanto estuda a matéria e expandir o conhecimento abordado, despertando assim o interesse do ensino, pois fornece o desenvolvimento de habilidades e carreiras na área de ensino (SILVA; BRITO; MORAES, 2017).

Percebe-se que a monitoria despertou o desejo dos alunos de seguir a carreira docente. Quando o aluno se torna monitor, começa a prestar mais atenção às atividades acadêmicas realizadas pelo professor responsável pelo programa de monitoria, e conhecer o histórico do comportamento dos educadores, o que os ajudou a expandir seus conhecimentos, abrir caminhos e aumentar estratégias, que por sua vez despertou interesse no ensino (BURGOS et al., 2019).

Para o monitor é imprescindível estar em contato com o material e dominá-lo, pois assim ele pode acompanhar o professor e ajudar toda a turma a aprender e resolver perguntas. Tendo em vista as mudanças na configuração inicial de cada semestre, o assunto precisa ser monitorado para acessar e ler todos os textos do semestre correspondente. (PEREIRA; SOUZA, 2012).

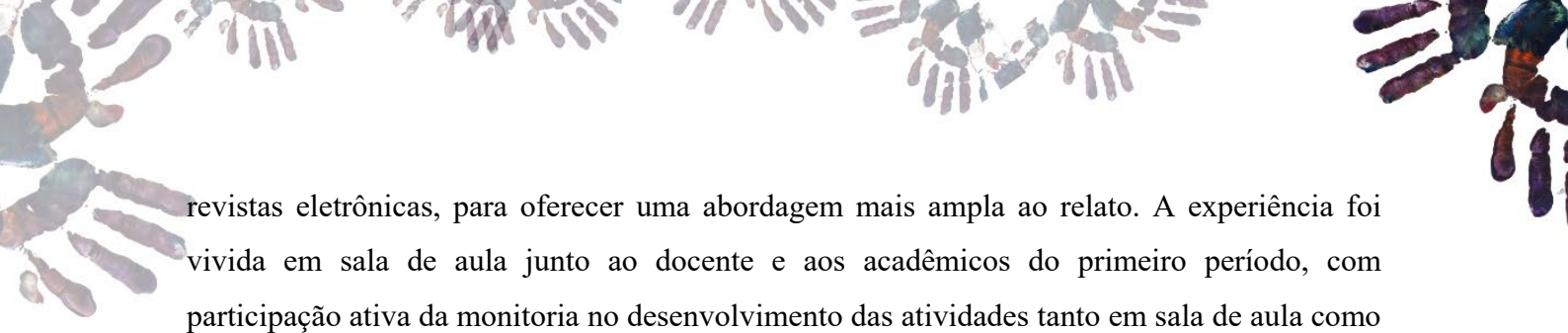
Para os acadêmicos de enfermagem, a monitoria é de valor vital, pois pode combinar a prática com a teoria, e tem a oportunidade de desenvolver habilidades técnicas e aprofundar a teoria, proporcionar aprimoramento acadêmico e realizar atividades com habilidades e habilidades mais elevadas. Segurança (JERONYMO; LIMA; SCIO, 2014).

Portanto este relato veio da importância significativa da monitoria na experiência como acadêmica de enfermagem, demonstrando interesse pela docência. E objetiva descrever as percepções e reflexões frente ao desenvolvimento das atividades junto ao docente e alunos do primeiro período de enfermagem, na disciplina de Anatomia Humana.

METODOLOGIA

Estudo descritivo, tratando-se de um relato de experiência, elaborado no contexto de monitoria na disciplina de anatomia humana, do curso de graduação em enfermagem realizado na instituição de ensino superior (IES), de um centro universitário na cidade de Manaus-AM. A monitoria foi realizada sobre orientação docente, com carga horária de 60hrs. E tem como objetivo descrever as percepções e reflexões como acadêmico de enfermagem dentro do programa de monitoria oferecido na instituição.

O presente estudo utilizou bibliografia literária, em que foram utilizados artigos científicos que abordam sobre a monitoria no campo acadêmico. Artigos pertencentes a



revistas eletrônicas, para oferecer uma abordagem mais ampla ao relato. A experiência foi vivida em sala de aula junto ao docente e aos acadêmicos do primeiro período, com participação ativa da monitoria no desenvolvimento das atividades tanto em sala de aula como no laboratório de anatomia humana, nos períodos entre abril e julho de 2019, uma vez por semana.

Para fazer parte do programa de monitoria oferecido pela IES, é necessário participar da seleção contendo provas específicas, a fim de demonstrar capacidade de desempenho em atividades técnico-didáticas de determinada disciplina, bem como avaliação do histórico escolar com nota superior a 7.00 na disciplina desejada e apresentação de documentos.

Passando pela seleção, adentra-se a sala de aula com uma nova posição, não somente como alunos no ambiente de aprendizagem, mas com monitores na função de auxiliar o docente no desenvolvimento das aulas, compartilhar saberes com a turma e sendo um elo entre o aluno e o professor, baseando-se no princípio em que se considera a monitoria como o ensino dos alunos por eles mesmos.

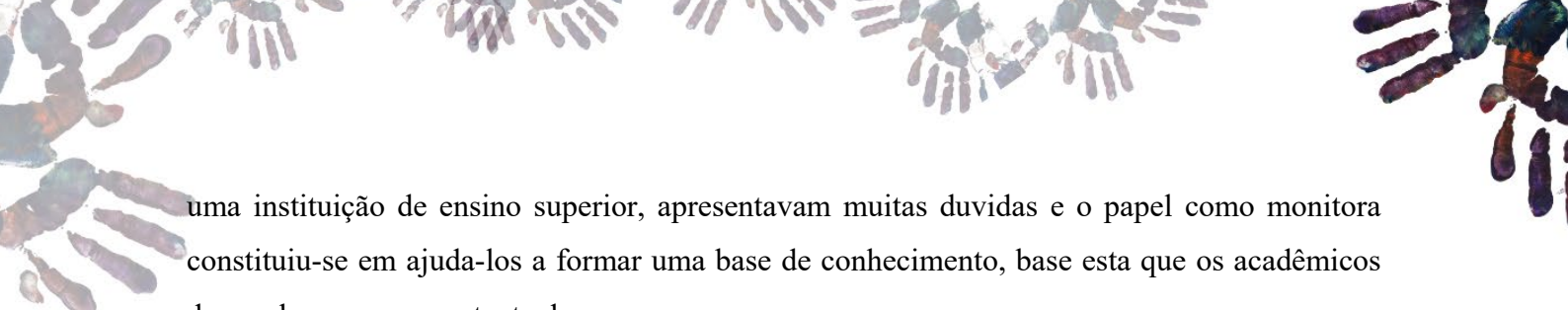
RESULTADOS

A anatomia humana é considerada uma disciplina básica, e o pré-requisito para o treinamento de profissionais de saúde, sendo, além disso, a estrutura do corpo humano e outras disciplinas de toda a disciplina (como bioquímica, fisiologia, histologia, genética, microbiologia, embriologia, etc.). Sendo então uma disciplina voltada para o estudo do corpo humano, para ser monitor dessa disciplina precisa ter pleno conhecimento de todos os órgãos e sua funcionalidade (SILVA et al., 2018) (FILHO et al., 2016).

De início os monitores foram apresentados formalmente à turma pelo professor-orientador que ressaltou a importância da monitoria para ser um instrumento de aprendizagem e nos deu a oportunidade de nos apresentarmos a turma, para termos um primeiro contato.

Para os docentes, é importante dar aos monitores a oportunidade de se apresentarem diretamente à turma, para que a turma saiba identificar o monitor e saiba que eles podem perguntar se necessários, e que os alunos possam esclarecer possíveis dúvidas, e forneça orientações para todo o semestre, estabeleça o primeiro link de conexão entre a turma e o monitor, uma parceria iniciada (PEREIRA; SOUZA, 2012).

A turma de atuação como monitora foi uma turma iniciante na graduação, do primeiro período do curso de enfermagem. Assim como recém-chegados no universo acadêmico, em



uma instituição de ensino superior, apresentavam muitas dúvidas e o papel como monitora constituiu-se em ajudá-los a formar uma base de conhecimento, base esta que os acadêmicos devem levar para o restante do curso.

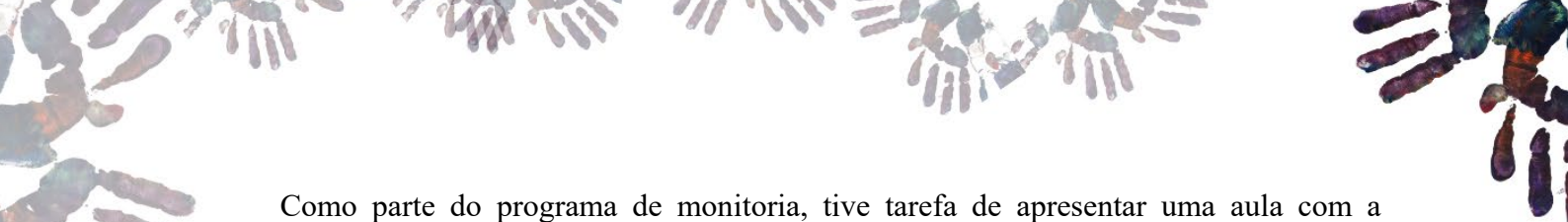
Ao iniciar um curso de nível superior o acadêmico depara-se com situações pouco comuns a sua realidade, até então. A partir disso, ele passa por um processo de adequação ao novo ambiente e o enfrentamento de novas situações (SILVA, 2016).

Os monitores do primeiro período tiveram a oportunidade de relembrar, atitudes quando ingressaram a faculdade e ao analisar percebeu-se o quanto a bagagem de conhecimentos científico dá uma nova percepção de vida. O professor conferiu a responsabilidade sobre a lista de chamada, a troca de ideias para a elaboração do planejamento das aulas e o auxílio na aplicação das provas institucionais e parciais. As aulas foram divididas por sistema: sistema esquelético, sistema muscular, sistema respiratório, sistema reprodutor e etc. o professor repassava o conteúdo, os alunos elaboravam mapas mentais e conceituais para fixar a matéria aprendida nas aulas.

Mapas mentais e mapas conceituais incluem organizar sistematicamente pensamentos, gerar argumentos, fazer analogias e apresentar ideias sobre tópicos para melhor organizar, de modo que é fácil recitar e aprender os tópicos propostos pelos professores. (SOUZA; BORUCHOVITCH, 2010). Esse método se mostrou muito eficaz, pois é uma forma de aprendizagem que resume o conteúdo explanado.

Observou-se nas aulas no laboratório de anatomia humana, em que a turma pode visualizar as peças anatômicas e órgãos do corpo humano, bem como também realizar provas práticas onde puderam identificar as cada parte do corpo humano. O monitor esteve por dentro de todo esse processo e puderam auxiliar o professor tanto no desenvolvimento das aulas como na aplicação das provas.

A dificuldade por enfrentada durante o processo da monitoria foi o cansaço pelos dois turnos na faculdade (um como aluno outro como aluno-monitor), apesar de ser apenas uma vez na semana, causou certa exaustão. A turma era bem numerosa e por serem muitos alunos, para instruir, tirar dúvidas e etc. Tornou-se um trabalho um pouco mais complexo. Apesar das dificuldades apresentadas a monitoria não deixou de ser uma experiência gratificante e enriquecedora. Ao professor que ministrava as aulas notou-se o esforço em aplicar os conteúdos da melhor forma possível, buscando um aprendizado de qualidade para seus alunos.



Como parte do programa de monitoria, tive tarefa de apresentar uma aula com a supervisão do docente- orientador, onde foi elucidado sobre o sistema renal e endócrino. Significou uma das experiências mais marcantes para a monitoria e um verdadeiro chamado a docência.

Durante esta vivência como monitora foi possível conquistar uma boa relação interpessoal com os discentes da turma. Essa relação mostra-se um fator muito relevante para o desenvolvimento do trabalho com o professor e os alunos. A parceria entre a docência, monitoria e alunos, é fundamental para o desenvolvimento do processo de aprendizagem mutuo, nela é possível exercer uma democratização na função de ensinar (BASTOS, 1999).

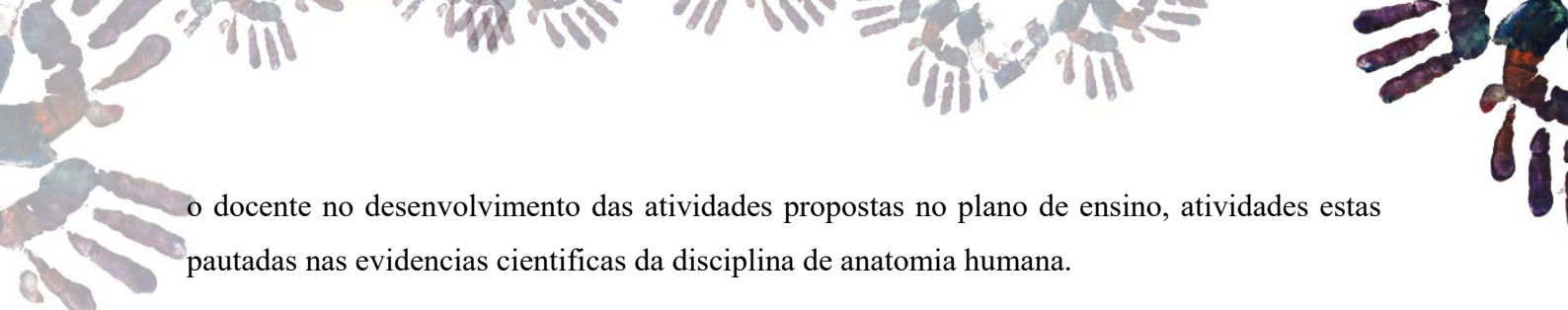
A cooperativada desde a academia torna mais forte a categoria de profissionais da enfermagem e isso é um alvo desejado, além de promover o compartilhamento do saber científico. A parceria entre os monitores foi um ponto importante em minha experiência, pois dessa forma podemos dividir as funções e revezar quando necessário. Algumas vezes um monitor esta períodos afrente do outro, mas juntos estão atuando na monitoria, pois ambos passaram pela disciplina e tem o conhecimento necessário para atuar na mesmo, e nesse contexto existe a troca de experiências e conhecimentos, tornando a monitoria uma atividade exercida em parceria.

CONCLUSÃO

Em virtude do que foi mencionado, conclui-se que o programa de monitoria contribuiu significativamente na experiência dos monitores. Compreende-se que ser monitor não nos faz deixar de sermos alunos, da mesma forma os monitores estão inseridos no ambiente acadêmico para aprender e nos aperfeiçoar cada vez mais. A monitoria torna-se então um chamado para aqueles que têm o interesse pela docência, nela unimos a pratica com a teoria. Enquanto estamos instruindo, estamos revisando o conteúdo e nos atualizando, quanto maior for o compartilhamento da ciência mais iremos aprender.

Como acadêmica de enfermagem, na disciplina de anatomia humana pude rever sistemas do corpo humano e todas as suas estruturas, que contribui na formação do enfermeiro no reconhecimento, localização, morfologia e função dos órgãos.

Essa experiência me proporcionou grande crescimento pessoal, intelectual e profissional, além de obter uma nova percepção sobre a docência. Analisar a realidade, entender o processo de ensino, e transmitir conhecimento, consistiu em ser um grande privilegio, pois estive envolvida nesse contexto, e pude contribuir na enfermagem auxiliando



o docente no desenvolvimento das atividades propostas no plano de ensino, atividades estas pautadas nas evidências científicas da disciplina de anatomia humana.

BIBLIOGRAFIA

ANDRADE, Erlon Gabriel Rego de et al . Contribuição da monitoria acadêmica para o processo ensino-aprendizagem na graduação em enfermagem. Rev. Bras. Enferm., Brasília , v. 71, supl. 4, p. 1596-1603, 2018 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003471672018001001596&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 08 jul. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0736>.

BASTOS, Maria Helena Camara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (orgs.). A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo. Passo Fundo/RS: Ediupf, 1999.

BURGOS, Cinthya das Neves et al. Monitoria acadêmica na percepção dos estudantes de enfermagem. Rev. Enferm. UFSM -, Londrina, v. 9, ed. 37, p. 1-14, 2019. DOI 10.5902/2179769230816. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reufsm/article/view/30816/html>. Acesso em: 8 jul. 2020.

MATOSO, Leonardo Magela Lopes. A importância da monitoria na formação acadêmica do monitor: um relato de experiência. Revista científica da escola da saúde, Mossoró, ano 2, v. 3, p. 77-83, 2014.

PEREIRA Joyce Lúcia AbreuOliveira; SOUZA, Simone Vieira de. Relato de experiência na atividade de monitoria desenvolvida na disciplina de estágio básico de observação do desenvolvimento: um texto que se escreve a quatro mãos. Cadernos Acadêmicos, [S.l.], v. 4, n. 1, p. p. 35-46, dez. 2012. ISSN 2175-2532. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Cadernos_Academicos/article/view/942> . Acesso em: 08 jul. 2020.

JERONYMO, Ana Carolina de Oliveira; LIMA, Anna Karla Nascimento; SCIO, Elita. A monitoria acadêmica como elemento construtor do profissional enfermeiro. Revista Eletrônica Gestão e Saúde, Juiz de Fora, ed. 3, p. 1101-1108, 2014.

SILVA, Janice Henriques da et al . O ensino-aprendizagem da anatomia humana: avaliação do desempenho dos alunos após a utilização de mapas conceituais como uma estratégia pedagógica. Ciênc. educ. (Bauru),Bauru , v. 24, n. 1, p. 95-110, Jan. 2018 . Availablefrom<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132018000100095&lng=en&nrm=iso>. accesson 08 July 2020. <https://doi.org/10.1590/1516-731320180010007>.

FILHO, Antônio Mourthéet al. Refletindo o ensino da Anatomia Humana. Enfermagem Revista, Minas Gerais, v. 19, ed. 2, p. 169-175, 2016.

SILVA, Maria das Mercês de Sousa. A importância do conhecimento científico na universidade e sua contribuição para a semana científica da faculdade R.SÁ. Semana científica da faculdade R.SÁ, PICOS, v. 1, ed. 1, p. 1-10, 2016.

SOUZA, Nadia Aparecida de; BORUCHOVITCH, Evely. Mapas conceituais: estratégia de ensino/aprendizagem e ferramenta avaliativa. Educ. rev.,Belo Horizonte , v. 26, n. 3, p. 195-217, Dec. 2010 . Availablefrom<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982010000300010&lng=en&nrm=iso>. accesson 08 July 2020. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000300010>.



CAPÍTULO 21

O DOCENTE ATUANTE NO ENSINO DO IDIOMA PORTUGUÊS

Janiara de Lima Medeiros, Mestre em Educação, UFF⁴⁰

RESUMO

Partindo do princípio que a aquisição de um novo idioma é um desafio cultural, o estudo dos aspectos linguísticos e cultural são indissociáveis. Desta forma é que, para o docente que atua no ensino do idioma português, é necessária a compreensão que se trata de um ensino linguístico para não nativos da sua língua materna, o que acarreta desafios diferenciados. Um deles é o desafio linguístico sobre a perspectiva cultural, ou melhor, intercultural. Além das questões complexas do idioma português no que diz respeito aos estudos gramaticais, há de se observar e atentar ao fato da compreensão clara dos objetivos pelos quais os militares necessitam do estudo da língua, bem como suas origens e diagnóstico claro quanto à fluência previa (se existente) no idioma português principalmente nas habilidades de compreensão auditiva e expressão escrita.

Aqui não é o foco recomendar qual é o mais adequado ou menos pertinente material didático, visto que sua avaliação e seleção dependem do perfil traçado pela composição da turma e do curso (com duração de até trinta semanas) ou do estágio (com a duração de nove semanas). Existem materiais no Brasil prontos para o ensino do idioma português, mas há um desafio ao nos depararmos com os objetivos do ensino do idioma para militares estrangeiros. Neste sentido é que surgem oportunidades pois o material precisa corresponder a especificamente da demanda dos alunos e os seus objetivos que são bem precisos. Razão pela qual o preparo das aulas é mais detalhado, pois, além da seleção dos conteúdos, há uma preocupação pedagógica para que as habilidades de compreensão auditiva, expressão oral, compreensão leitora e expressão escrita sejam desenvolvidas adequadamente.

Este trabalho visa compartilhar a experiência docente no ensino do idioma português para militares das Forças Armadas de outros países. No decorrer da experiência foi possível identificar desafios e perspectivas para o processo de ensino-aprendizagem do idioma português para estrangeiros que também serão apresentados neste ensaio.

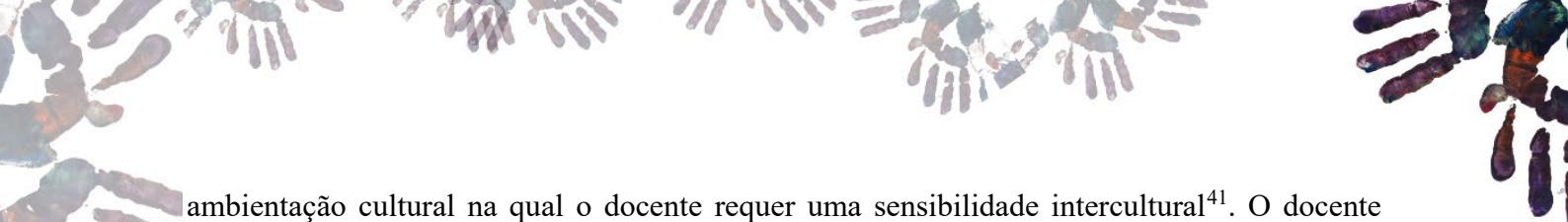
Palavras Chave: Idioma Português. Militares estrangeiros. Material didático.

INTRODUÇÃO

O docente no ensino do Português como segunda língua

O ponto de partida deste trabalho é a compreensão de que o desafio não é só do aluno, mas também para o docente. O discente estrangeiro é um aprendente em processo de

⁴⁰ Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense, possui mais de vinte anos na área educacional no Brasil com experiência no ensino e nas gestões administrativa escolar e pedagógica. Possui vivência na educação pública, privada, civil e militar, tendo percorrido desde a Educação Básica à Educação Superior, nas modalidades presencial, semipresencial e EaD.



ambientação cultural na qual o docente requer uma sensibilidade intercultural⁴¹. O docente precisa ter clara a sua atuação diplomática e antecipar-se, inclusive, na prevenção e tratamento de possíveis conflitos identitários e de contradições sociais. Além disso, há conflitos de experiências de mundo reunidos na faixa etária da classe de alunos que podem refletir na ampliação ou não do léxico linguístico: “O perfil do interculturalista, sensível aos procedimentos discursivos, requer que o profissional considere especialmente, em sua prática, os processos de produção - compreensão do discurso, relacionados diretamente à identidade sociocultural” (SERRANI, 2005, p.18).

Segundo Marcuschi (2008, p. 240)

A língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto. A língua é um sistema simbólico que pode significar muitas coisas, mas que não tem uma semântica imanente pronta nem plena autonomia significativa.

Identifica-se, assim, que o desafio está também na crença de que a aprendizagem de uma nova língua não deve se limitar exclusivamente ao ensino normativo da língua, bem como não deve restringir à sala de aula o imenso universo histórico-cultural, oportunizando aulas fora do ambiente tradicional de ensino e que proporcionem práticas contextualizando história, cultura e linguagem.

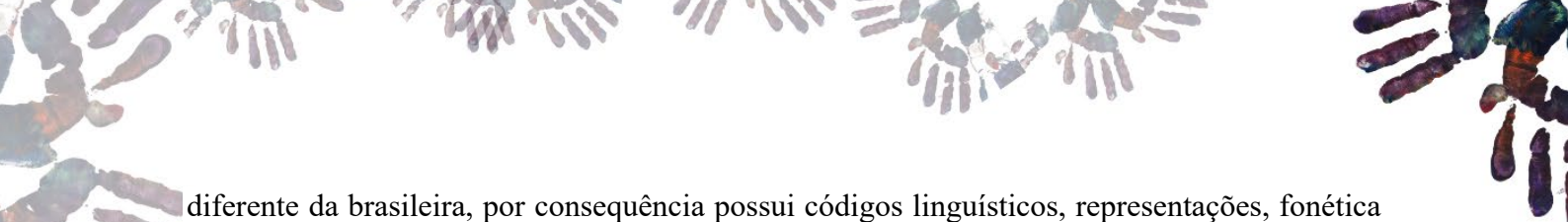
Segundo com Vygotsky (2009, p. 65),

O conhecimento linguístico, ainda que condição necessária, não é suficiente para chegar à compreensão, considerando que o leitor precisa executar um processo ativo de construção de sentidos e também relacionar a informação nova aos saberes já adquiridos.

Ferrarezi Junior (2008), vislumbrando um ensino de idioma mais sensível, do ponto de vista cultural, descreve como proposta didática a Semântica de Contextos e Cenários (SCC). Esta denominação sintetiza o ensino de idiomático sensível, já que visa desmistificar a ideia de que as palavras possuem um único código, próprio e imutável. Ou seja, o autor apresenta na proposta de Semântica de Contextos e Cenários (SCC) a desmitificação da homogeneidade linguística.

Esta percepção é fundamental principalmente porque, na prática do ensino, os estrangeiros naturalmente tentam associar seus idiomas nativos ou representativos ao idioma novo, em aprendizagem. Exemplo: um aluno árabe saudita possui uma cultura completamente

⁴¹Segundo Serrani (2005) o docente interculturalista é o profissional de educação formado no ensino de línguas e, desta forma, apto para realizar práticas de mediação sociocultural.



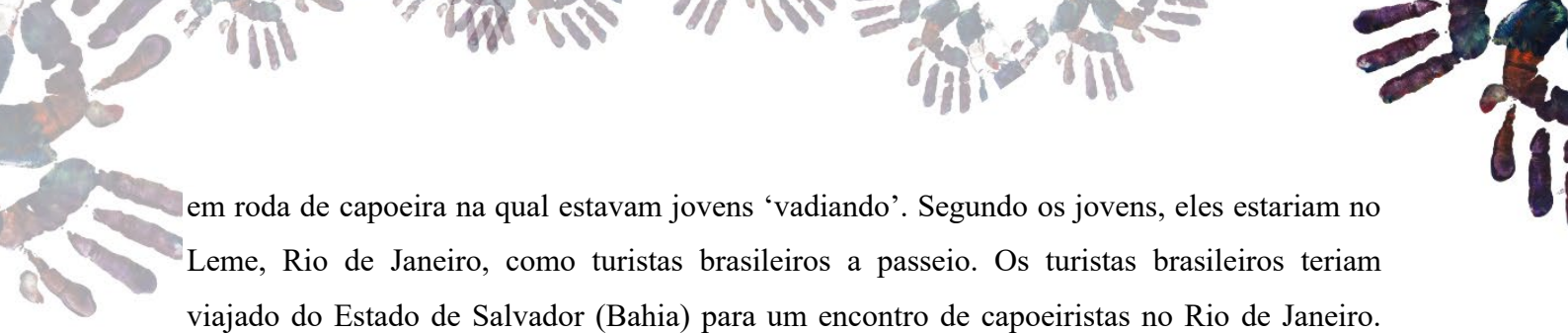
diferente da brasileira, por consequência possui códigos linguísticos, representações, fonética e alfabetos distintos. Uma vez que este estrangeiro domina o idioma inglês como segunda língua e, portanto, conhece o alfabeto latino e parte da estrutura gramatical da língua inglesa, ele tenta associar ao idioma português, como terceira língua. A vogal ‘a’, no idioma português, representa artigo definido que determina o gênero feminino e o número singular. A mesma vogal ‘a’ que neste contexto, em português, tem a função de artigo, no idioma inglês é representada pelo artigo definido “the” (o, a, os, as). Ainda: a mesma vogal “a” que no inglês representa artigos indefinidos (“a, an”) significam em português um, uma, uns, umas. Assim, é fundamental orientar o aluno que, além desta incorreta associação linguística, há uma regra gramatical específica para as flexões de número e de adjetivos em singular e plural para cada idioma.

Esta, entre outras experiências da autora, professora Janiara de Lima Medeiros, adquiridas no ensino do idioma português para estrangeiros aponta à fragilidade de percepções e a necessidade de clarificar ao estrangeiro que o seu conhecimento de uma segunda língua anterior ao idioma português deve superar a segurança de que são possíveis associações para comparação e segurança gramatical.

Esta sensibilidade também está presente na cultura dentro do contexto histórico, pois a representação de um vocabulário para um estrangeiro pode ser completamente outra para outro aprendente de outra nacionalidade. Um exemplo real deu-se em determinada aula em que um dos alunos, após aula em feira livre, apresentou em sala de aula algumas palavras diferentes e questionou seus significados.

Uma delas foi o vocábulo ‘alemão’ que, nos morros cariocas tem o sentido de inimigo. Esse sentido tem como origem a participação do Brasil na Primeira Guerra Mundial (1914-1918) em que, através de uma força-tarefa a Marinha brasileira participante da Divisão Naval em Operações de Guerra (DNOG). Porém em 25 de agosto a divisão sofreu ataque por submarino alemão. Então daí a expressão passou a designar, no Brasil, como inimigo. Esta percepção da dualidade amigo/inimigo é diferente para estrangeiros chineses que, durante a Primeira Guerra Mundial eram aliados da Alemanha.

Um novo verbo foi trazido pelos alunos participantes da atividade que souo como curioso também à docente: vadiar. Conforme Cunha (1982) vadiar significa andar à toa, passear de um lado para outro; vaguear ou viver na ociosidade; não trabalhar. Neste sentido o verbo assume um caráter negativo. Contudo o contexto em que o aluno ouviu este verbo era



em roda de capoeira na qual estavam jovens ‘vadiando’. Segundo os jovens, eles estariam no Leme, Rio de Janeiro, como turistas brasileiros a passeio. Os turistas brasileiros teriam viajado do Estado de Salvador (Bahia) para um encontro de capoeiristas no Rio de Janeiro. Logo, para os baianos e capoeiristas, vadiar significa jogar.

Vem desde o tempo da senzala (...)

E quanto mais forte o chicote estala

E o povo se encurrala (...)

Os cantos de guerra e os lamentos de dor

E pro povo não desesperar

Nós não deixaremos de cantar


Pois esse é o único alento do trabalhador.⁴²

Se para os senhores de engenho havia uma relação de classe dominante em que se proibiam quaisquer formas de distração ou diversão, para os africanos no Brasil estas proibições se convertiam em manifestações de desabafo, rebeldia ou de resistência.

A língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto. A língua é um sistema simbólico que pode significar muitas coisas, mas que não tem uma semântica imanente pronta nem plena autonomia significativa (MARCUSCHI, 2008, p. 240).

Neste exemplo a mediação do professor interculturalista direciona-se ao enfoque do regionalismo nacional e histórico-cultural ao apresentar a capoeira como expressão cultural popular que mistura arte, dança e esporte marcial. Além do contexto histórico fundamental abordado em sala de aula, é possível conectar a literatura nacional ao apresentar a origem deste verbo caracterizado por Clara Nunes, "desde o tempo da senzala" em que aos escravos só era permitido trabalho como razão de ser e motivo de viver. Os escravos vistos pelos senhores de engenho sem trabalhar eram chamados de vadios. Contudo, nestes momentos permissíveis do ócio eram usados como forma de resistência em que os negros reforçavam a cultura africana através dança e da música a fim de camuflar treinos de lutas.

⁴²Brasil Mestiço, Santuário da Fé, de Mauro Duarte e Paulo César Pinheiro no álbum Brasil Mestiço, de Clara Nunes, 1980.



Desta forma é que Ferrarezi Junior (2008, p.23) destaca na parte estrutural da língua a sua criação em função das necessidades representativas exigidas pela cultura. Desta forma, nenhuma palavra tem sentido próprio, como os exemplos anteriores da vogal ‘a’ e das palavras ‘alemão’ e ‘vadiar’ em seus contextos gramaticais, históricos, sociais e de variabilidade linguística nacional e internacional.

Os sentidos das palavras são construídos e percebidos no contexto ao qual está inserida. “Uma palavra só vai ter um sentido definido depois que for inserida em um contexto devidamente inserido em um ambiente de produção identificado pelos seus interlocutores, o cenário” (FERRAREZI JUNIOR, 2008, p.27).

Outro ponto de indiscutível relevância – e que, portanto, deve ser muito analisado e debatido – é quanto a avaliação e seleção do material didático adequado no ensino. Este assunto será abordado a seguir.

Oi professor: vamos à seleção do livro didático

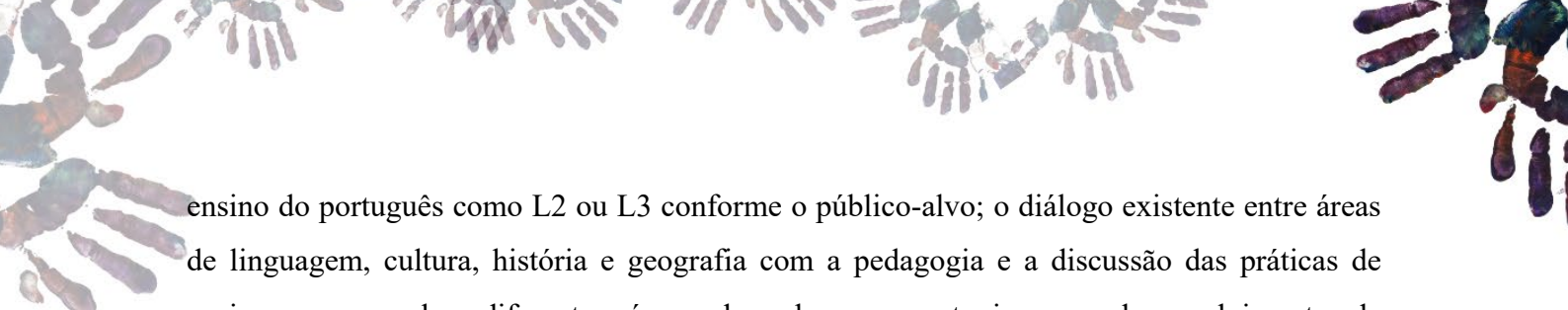
Para o ensino do idioma português como L2⁴³, a experiência da autora recomenda que sejam duas premissas básicas que, embora não sejam diretamente relacionadas à Educação, aqui se aplicam muito bem: 1) o sucesso do método é seu resultado; 2) a estratégia é escolhida após definido onde se está e aonde se quer chegar. Logo, partindo deste pressuposto, é necessário conhecer o que se tem em mãos e o que precisa ser entregue.

No I Congresso Nacional de Letramento(s) e Literatura realizado na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) através do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA), em abril de 2019, os autores apresentaram trabalho titulado “Idioma Português: desafios e oportunidades identificados na seleção de recursos didáticos para o ensino da língua e da cultura portuguesas do Brasil.”.

O objetivo principal deste trabalho foi o de discutir quanto aos recursos didáticos, inclusive livros didático e paradidático no ensino do idioma como L2 ou L3 tendo como justificativa a necessidade de selecionar e adaptar materiais didáticos e desenvolver conteúdos atualizados para o ensino do português como L2 ou L3 incluindo a linguagem nos contextos culturais e histórico-militares do Brasil.

Os pontos mais discutidos resumiram-se na seleção de critérios de análise para os materiais didáticos (incluindo livros didáticos e paradidáticos); a definição de objetivos do

⁴³Português como segunda língua é o mesmo que “língua 2” ou “L2”



ensino do português como L2 ou L3 conforme o público-alvo; o diálogo existente entre áreas de linguagem, cultura, história e geografia com a pedagogia e a discussão das práticas de ensino que envolva diferentes áreas do saber e oportunizem o desenvolvimento de competências e habilidades.

Nesse escopo, a pesquisa realizada e apresentada no evento a fim de exemplificar aqui a preocupação entre outros docentes quanto à seleção e adequação de material didático em suas aulas de idiomas em que, inevitavelmente, língua e cultura interagem e esta interação passa a ter sentido ao aluno quando dialogam com as situações contextualizadas do cotidiano.

O professor é (ou deve ser) um constante pesquisador e, neste sentido, cabe aqui uma inferência filosófica para justificar a metodologia na prática. Outra ponderação é quanto à autoavaliação docente, que constantemente deve avaliar metodologia, conhecimentos técnicos e resultados obtidos. Esta avaliação não deve ser aleatória, mas sim de forma individual e consciente das práticas adotadas e interpretação dos resultados obtidos com base no objetivo do curso ou do estágio.

À dimensão da adoção de materiais ou recursos didáticos incluem-se áudios, vídeos, livros físicos, *websites*, plataformas de educação à distância, aplicativos, etc., e, inclusive, manual de apoio ao professor em que pese diferenciar o ensino do idioma para latinos e asiáticos.

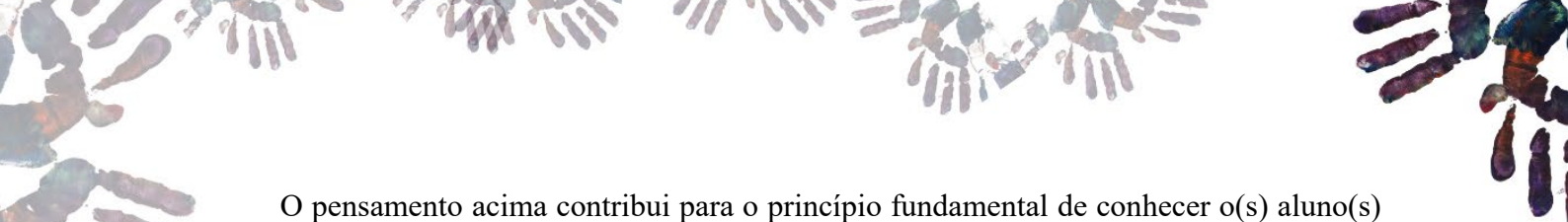
Segundo Piñon (2018), em que referencia Sócrates: “Homem, conhece-te a ti mesmo e conhecerás o universo”⁴⁴ e, não obstante a este pensamento socrático de 400 a.C., já há 2.500 anos temos o maior gênio da estratégia e inteligência militar, Sun Tzu (1994, p. 28):

Se conhecermos o inimigo e a nós mesmos, não precisamos temer o resultado de uma centena de combates. Se nos conhecemos, mas não ao inimigo, para cada vitória sofreremos uma derrota. Se não nos conhecemos nem ao inimigo, sucumbiremos em todas as batalhas.

Adaptando a referência acima ao nosso caso do ensino, inexistente a identificação de inimigos. Há dois lados sim: alunos e professores. Contudo, ambos buscam o mesmo resultado. Logo, reescreveríamos a sentença de Sun Tzu como:

Se conhecermos o aluno e a nós mesmos, não precisamos temer o resultado de uma centena de aulas. Se nos conhecemos, mas não ao aluno, para cada atividade pedagógica sofreremos uma derrota. Se não nos conhecemos nem ao aluno, sucumbiremos em todas as aulas. (*adaptação da autora*)

⁴⁴Artigo “Conhece-te a ti mesmo” de Néida Piñon ao Jornal do Brasil (Rio de Janeiro), 15/02/2006 acessado em 28/03/2018.

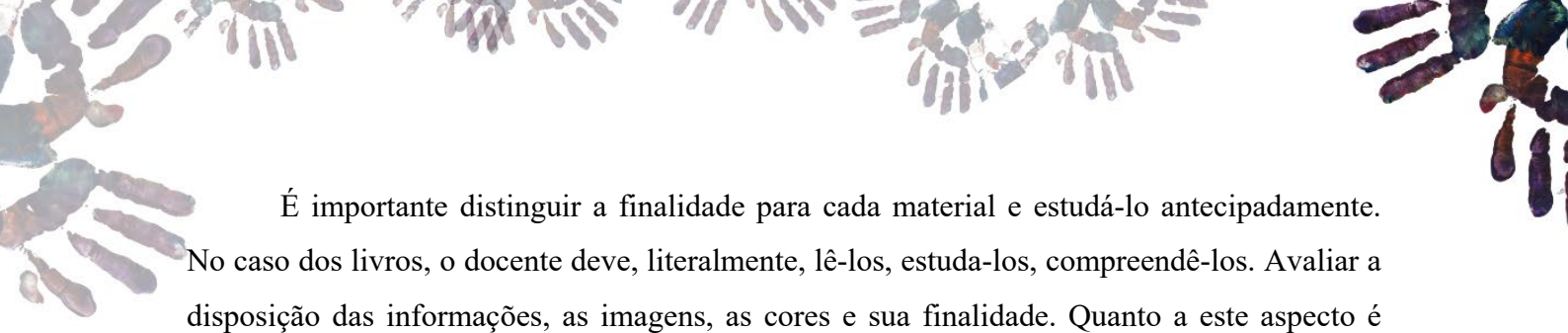


O pensamento acima contribui para o princípio fundamental de conhecer o(s) aluno(s) antes de quaisquer passos a fim de que se haja o êxito na missão docente. A pesquisa prévia sobre os alunos é essencial para que eles também tenham sucesso no processo de aquisição do novo idioma. Portanto é necessário buscar informações tais como: país de origem (e seus respectivos costumes, hábitos, cultura, região geográfica, clima, fuso horário, idioma, religião, política, economia e moeda, etc.), força militar de origem (exército, marinha, aeronáutica), sexo, idade, missão no Brasil posterior ao curso ou estágio, entre outros. Essas informações contribuirão para a melhor seleção de materiais, a construção de conteúdos e direcionamentos, adequação de atividades extraclasse aos horários e ambientação, entre outros.

Na prática nem sempre isso é possível, mas o máximo de informações coletadas facilitará nas questões levantadas nas premissas que acima foram ilustradas, pois, de posse do reconhecimento de onde se está (ou qual o perfil do material humano a ser trabalhado) e do objetivo claro da missão, é que poderão ser mais bem selecionados os recursos e metodologia de ensino. Destaca-se o fato de que assim como o planejamento em educação é flexível, todas as suas variáveis também o são. Ou seja, ao longo da caminhada, novas considerações poderão ser implementadas, readequadas ou substituídas. Todas as ações em prol de atingir os objetivos de forma qualitativa e enriquecedora aos envolvidos. Retomando Gusmão(2016, p. 15):

Em janeiro de 2011, o Departamento de Defesa dos EUA promoveu uma reunião de cúpula com os principais acadêmicos e líderes militares das Américas, intitulada Idioma e Cultura: um imperativo estratégico. No discurso de abertura, o subsecretário da Defesa para a prontidão, Samuel Kleinman, afirmou que competências linguísticas e consciências culturais são uma questão imperativa de “segurança nacional”, “essencial para promover relações internacionais seguras e compreender as ameaças postas por possíveis adversários” (DIÁLOGO, v.21). O General Douglas Fraser, comandante do Comando Sul dos EUA à época, acrescentou ainda que, ao ser capaz de falar outros idiomas e de aplicar o contexto cultural em sua interação, o militar melhora dramaticamente sua comunicação com seus contrapartes.

O ensino do idioma português como L2 têm como objetivo promover a aquisição da Língua Portuguesa por militares estrangeiros, designados para o desempenho de funções no Brasil, aplicando as habilidades de compreensão auditiva, compreensão leitora, expressão oral e expressão escrita, com base na gramática da Língua Portuguesa, bem como propiciar uma ambientação à cultura brasileira e ao contexto militar das Forças Armadas do Brasil. Ou seja, docentes focados na missão e como entregarão os militares ao término de cada período estarão avaliando em todas as tarefas e encontros (aulas), dentro ou fora de sala de aula, como sinalização quanto a manter o rumo ou replanejar.



É importante distinguir a finalidade para cada material e estudá-lo antecipadamente. No caso dos livros, o docente deve, literalmente, lê-los, estudá-los, compreendê-los. Avaliar a disposição das informações, as imagens, as cores e sua finalidade. Quanto a este aspecto é fundamental distinguir os livros didáticos dos livros paradidáticos, quando e como adotá-los.

1) Livros didáticos:

Objetivo do material: apresentar uma proposta pedagógica de um conteúdo selecionado no Idioma Português para Estrangeiros, organizado segundo uma progressão bem definida, clara e didaticamente adequada aos processos cognitivos próprios à etapa de desenvolvimento e de aprendizagem em que se encontra o aluno.

Ou seja, depois de descrito o perfil dos alunos (da turma ou curso), a função do livro didático é a ser utilizado coletivamente servindo de suporte para o ensino, um instrumento de trabalho para o professor e aluno.

2) Livros paradidáticos:

Objetivo: aprofundar e/ou ampliar determinados temas do conteúdo. Diferente do livro didático, o paradidático não tem a função de dar apoio ao ensino e à aprendizagem, mas sim o de auxiliar o ensino e a aprendizagem. Além disso, o livro paradidático é adotado para uma leitura individual e facultativa. Este material não substitui o livro didático que possui objetivo e funções diferentes. Contudo este material pode oferecer a oportunidade de não limitar o conhecimento (tanto de alunos como o de professores) para exercitarem a autonomia.

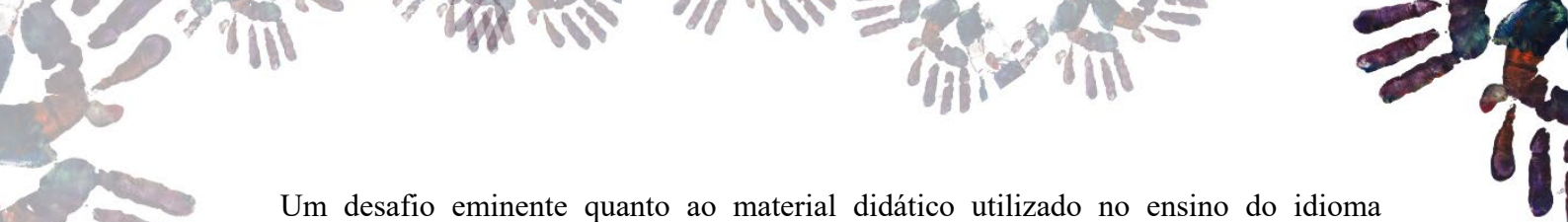
Assuntos: os livros paradidáticos sugeridos têm como critério assuntos relacionados à cultura brasileira (incluindo Leituras Graduadas⁴⁵) e cultura militar do Brasil.

3) Critérios para adoção do livro didático:

Uma vez que o docente conhece os materiais didáticos, é necessário avaliar o perfil do aluno, da turma, do curso e o objetivo dos alunos na aquisição do português como novo idioma.

Desafios e oportunidades

⁴⁵Leituras Graduadas são textos adaptados adequados à compreensão de leitura e ao aumento de vocabulário de estudantes de idiomas. Seguindo as diretrizes do Quadro Europeu Comum de Referência, com textos de grandes escritores da Literatura em Língua Portuguesa, nos seguintes níveis: A1, A2, B1, B2, C1 e C2.



Um desafio eminente quanto ao material didático utilizado no ensino do idioma português para militares estrangeiros é a inexistência de materiais brasileiros sobretudo para militares. Não há materiais atualizados (até o momento da publicação deste livro) para o ensino de português como L2 para o ensino de civis. Acima de tudo, para o nicho de militares estrangeiros não existe nenhum material específico em que abranja textos, contextos, aplicações, vocabulário a fim de desenvolver as quatro habilidades linguísticas.

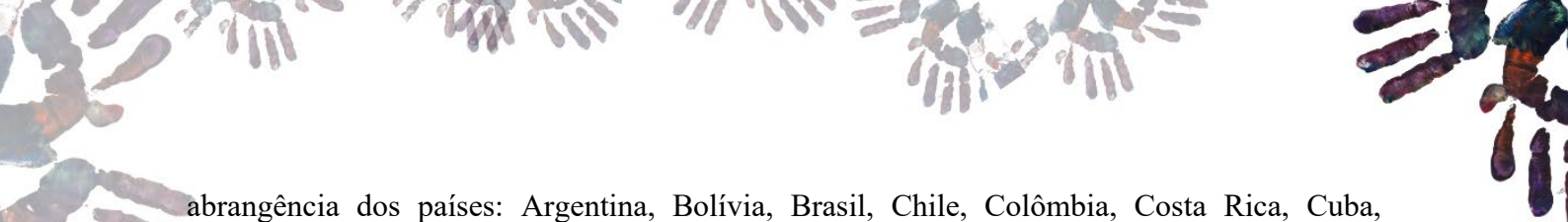
Desta forma, além de conhecer previamente o futuro aluno a fim de selecionar o material didático adequado de acordo com a sua idade, com o seu nível de fluência, com a contextualização necessária de acordo com as suas experiências profissionais e de mundo, também é necessário adequar o desenvolvimento das habilidades linguísticas ao universo tecnológico a fim de oferecer desde texto, contexto, linguagens verbal, não verbal ou mista, material adequado às experiências de mundo e necessidades do discente.

Para percorrer os novos caminhos delineados para a educação, em consonância com as necessidades de formação do profissional do século XXI, mostra-se imprescindível o preparo dos EstbEns, dos gestores pedagógicos e dos docentes para a introdução de práticas educacionais inovadoras, com o emprego de modernas metodologias e tecnologias digitais para o ambiente presencial ou virtual de aprendizagem. (DURAN e HORA, 2018)

A este universo tecnológico é fundamental pensar em adaptação tecnológica aos aplicativos móveis. Outro aspecto importante é considerar que no corpo do material didático a disposição das informações em ordem sequencial e as ilustrações precisam ter coerência e sentido na construção deste conhecimento que é, na verdade, um novo mundo a ser desbravado. Desta forma a primeira leitura deve ser simples e objetiva, sem, contudo, restringir os anexos ou apêndices de conteúdos mais precisos, gramaticais e adequados à vida na caserna.

Neste sentido e apropriando-se da oportunidade em que o português como idioma tem crescido em demanda consideravelmente, vê-se a oportunidade de pesquisa e elaboração adequada ao público militar das Forças Armadas tanto para o ensino presencial como uma ambientação na modalidade do Ensino a Distância. Outra questão importante é quanto à adequação destes materiais tais como vídeos, livros físicos e/ou e-books, *websites*, plataformas de educação a distância, aplicativos, manual de apoio ao professor, livro de atividades e reforço aos alunos, em projetos distintos para o ensino do idioma para latinos e para asiáticos.

Nesta proposta, os materiais adequados aos militares estrangeiros latino-americanos, em que primordialmente as línguas faladas são as românicas (originadas do Latim) a



abrangência dos países: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela. Já proveniente do continente asiático por ser o maior continente (também em população) a abrangência compreendida pelos países mais populações, envolve: Índia, China, Paquistão, Turquia, Coreia do Sul, Japão, Indonésia, Irã, Tailândia, Bangladesh, Vietnã, Iraque e Cingapura. Observa-se, desta forma, a vasta oportunidade de pesquisa e desenvolvimento de materiais pedagógicos facilitadores para cada público, distinguindo os grupos alvo de ensino entre latinos e asiáticos, sendo cada um com a sua leitura, compreensão e adaptação metodológica.

O Centro de Idiomas do Exército reúne anualmente militares dos diversos continentes⁴⁶ e, dentre os seis alfabetos⁴⁷ existentes no mundo observa-se que há extremas complexidades. Um exemplo é a base para a alfabetização: o conhecimento do alfabeto. Há 6 (seis) sistemas de escrita que representam os fonemas através das vogais e das consoantes. Entre eles está o alfabeto latino e sua ramificação de idiomas e linguagens. Contudo, além dos alfabetos, há outros sistemas de escrita e fala que não usa alfabetos. Por exemplo temos sistema consonântico ⁴⁸usado pelo Árabe, já o chinês utiliza o logográfico⁴⁹ e o japonês a escrita silábica⁵⁰. Identifica-se aqui um enorme desafio linguístico visto que, o sistema de escrita do idioma português é o alfabético ⁵¹e, portanto, segue o princípio fonográfico (relação entre o som à cada letra).

Considerações Finais

Desde o início da pesquisa, a partir de março de 2015, cuja participação de militares provenientes das Nações Amigas (África do Sul, Alemanha, Arábia Saudita, Camarões, Canadá, Chile, China, Coreia do Sul, Equador, EUA, França, Guatemala, Honduras, Mauritânia, México, Namíbia, Nicarágua, Paquistão, Peru, Rússia, Senegal, Suécia, Suriname, Venezuela e Vietnã) foi identificada nas atividades de ensino do idioma português, que os militares alunos participantes na mesma classe, dominam sistemas linguísticos completamente diferentes. Ou seja, no mesmo curso participavam militares com três (3)

⁴⁶ América, Europa, África, Ásia, Oceania e Antártica.

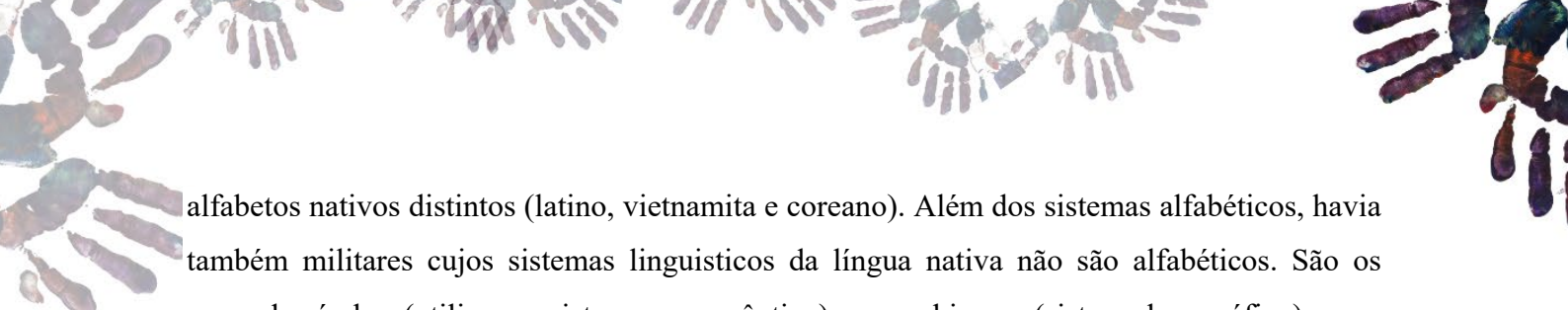
⁴⁷ Alfabetos grego, cirílico, armênio, georgiano, latino, vietnamita, coreano.

⁴⁸ Cada símbolo representa uma consoante. Há vogais, porém estas são representadas por sinais diacríticos (sinais gráficos colocados acima ou abaixo de uma consoante a fim de alterar a característica fonética da língua).

⁴⁹ Este sistema é representado por logogramas. Cada logograma é um símbolo que representa para palavra escrita por completo.

⁵⁰ Sistema representado por sílabas.

⁵¹ Cada letra representa um som (fonema) que pode ser um som consonantal, ou vocálico ou semivocálico.



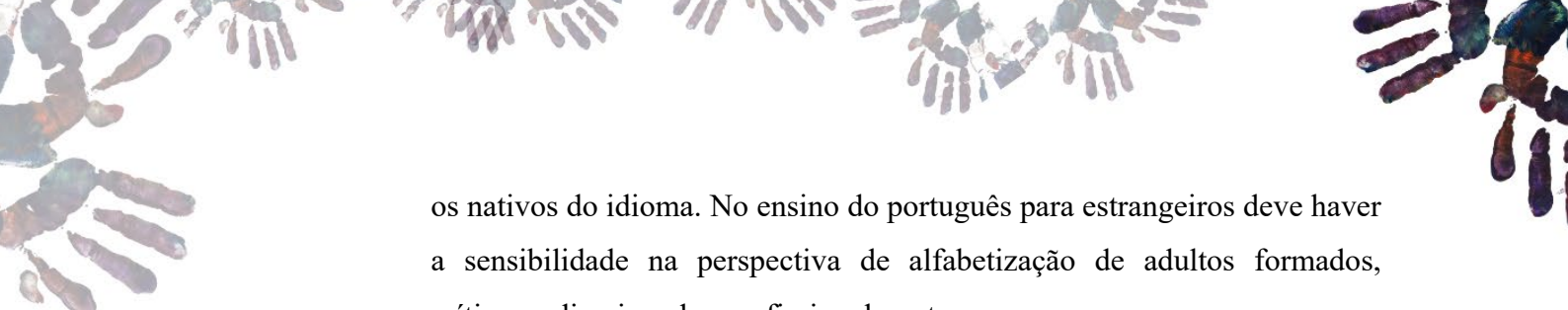
alfabetos nativos distintos (latino, vietnamita e coreano). Além dos sistemas alfabéticos, havia também militares cujos sistemas linguísticos da língua nativa não são alfabéticos. São os casos dos árabes (utilizam o sistema consonântico) e o os chineses (sistema logográfico).

Um ponto em comum entre todos os países que constituem as Nações Amigas do Brasil é a necessária exigência de conhecimento prévio do idioma inglês a fim de conduzir o ensino tendo como base somente um (1) alfabeto, o Latino. Neste sentido, é tão desafiador definir os índices linguísticos para o início do aprendizado do português como L2, como oportuno estabelecer um indicador desejável de proficiência ao término das atividades de ensino, com base no Quadro Comum Europeu de Referência (QCER) a fim de orientar as atividades docentes aos indicadores de qualidade de ensino.

Na certeza de que as análises não se esgotam por aqui, em face dos muitos sentidos que ainda podem surgir a partir do olhar de outros analistas e de suas relações com o contexto sócio-histórico em que se inserem os dizeres, o caminho fica aberto para o inesperado, para os efeitos de sentidos que ainda não foram sentidos, para novas experiências com a materialidade discursiva aqui apresentada e representada. (HORA, 2013. P.85)

Evidenciamos, nesta experiência, que embora seja largo o desafio há vastas oportunidades no ensino do idioma português para militares estrangeiros. Estas oportunidades abrangem desde a criação de materiais didáticos e de metodologias ativas que proporcionem a interdisciplinaridade à capacitação dos docentes, as quais elencamos:

1. Quanto aos conteúdos interdisciplinares, há na cultura nacional o grande pilar estrutural em que faz parte a linguagem. Neste sentido, os conteúdos devem contextualizar a história militar brasileira, incluindo desde as Forças Armadas (Exército, Marinha e Aeronáutica) às Forças Auxiliares (Polícia Militar e Corpo de Bombeiros).
2. Embora haja diferenças gramaticais, fonéticas e linguísticas em geral, os estrangeiros que conhecem o básico do idioma inglês a partir do alfabeto latino, possuem maior facilidade na aquisição do idioma português. Neste sentido, sugerimos como ponto de partida, o desenvolvimento de uma matriz de conteúdo padrão utilizando o alfabeto latino por ser comum aos idiomas inglês (que normalmente é falado pela maioria dos Militares das Nações Amigas) e o idioma-alvo: português.
3. No que refere-se a capacitação do docente como português de língua estrangeira para militares, é fundamental que o docente compreenda que sua atuação não se dá da mesma forma como no ensino do português para



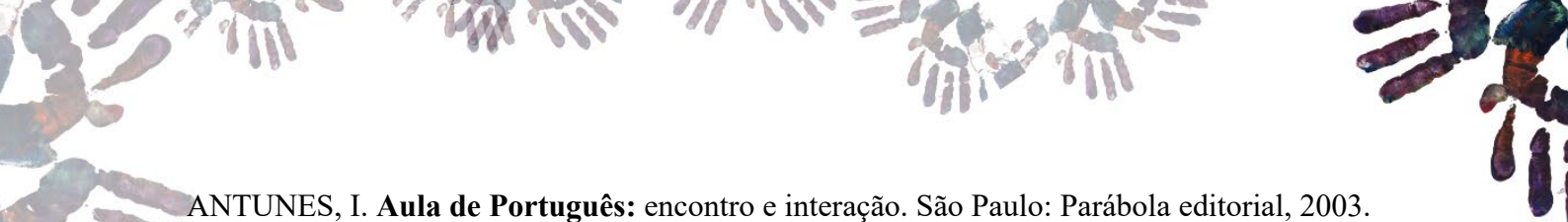
os nativos do idioma. No ensino do português para estrangeiros deve haver a sensibilidade na perspectiva de alfabetização de adultos formados, críticos e direcionados profissionalmente.

4. Com esta percepção, o docente compreende que as avaliações são mais do que meios para avaliar o desempenho discente: são também ricas fontes de informações para a adequação e o aprimoramento das metodologias e didática aplicadas no processo de ensino-aprendizagem das habilidades linguísticas.
5. Dada a amplitude tecnológica, inevitável e ilimitável, há de se observar a necessária atenção à criatividade no processo de ensino-aprendizagem em que o docente deve ser um articulador contínuo da cultura, linguagem e tecnologia. E, nesta visão, interligar os conhecimentos interdisciplinares criativamente às metodologias de ensino que despertem maior interesse do aluno, retendo sua atenção e fazendo com que os conteúdos interligados tenham sentido. É, portanto, também desafiador e oportuno, desenvolver nos alunos a capacidade de absorver este novo conhecimento de forma participativa (integrando teoria e prática).
6. Especificamente o idioma português, busca-se a associação de habilidades e competências linguísticas, favorecendo a aprendizagem significativa e continuada (inclusive autônoma). É neste olhar que vislumbramos, neste direcionamento dinâmico e atual, além do aperfeiçoamento do ensino presencial a elaboração de ambientes virtuais que proporcionem o ensino e a prática do idioma a distância.

A cada dia amplia-se o horizonte neste universo cultural e linguístico e, conseqüentemente, aumentam possibilidades enriquecedoras ao processo de ensino. Neste viés é que o ensino por competências apresenta-se como metodologia de ensino importante e fundamental, principalmente por ser esta a metodologia adotada pelo Exército Brasileiro (EB). Desta forma, embora a educação por competências seja oficial (EB), é necessário reforçar seu uso a partir da compreensão do seu contexto. Portanto este assunto carece de um tópico mais específico que poderá ser abordado em uma outra oportunidade.

Referências bibliográficas

ALTET, M., PAQUAY, L. e PERRENOUD, Ph. **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.



ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

BACHELARD, Gaston. Conhecimento comum e conhecimento científico. **Tempo Brasileiro**. São Paulo, n. 28, p. 47-56, jan-mar 1972.

DURAN, D. 2010. “**Ciências Militares, Militares e Ciência: o desafio da pesquisa no Exército Brasileiro**”. In: Gomes, J. C., Schaffel, S. L., Duran, D. *Ciências Militares em Foco*. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Pessoal (CEP).

_____, D. **Alfabetismo digital e desenvolvimento: das afirmações às interrogações** (Tese de Doutorado). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008, 228 p.

_____, D. ; HORA, S. N. **Educação a distância no Exército Brasileiro: inovação em tempos de transição**, Congresso internacional de educação e tecnologias (CIET); Encontro de educadores de educação a distância (EnPED). 2018.

FERRETI, C. et al (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

FREIRE, P.R.N. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUSMÃO, Célia Rodrigues. **O Linguajar verde-oliva**. 1. ed. Curitiba: Prismas, 2016.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HORA, S. N. **O Exército de sempre, uma nova Força: uma análise do funcionamento do discurso da “transformação” do Exército Brasileiro** (Dissertação de Mestrado). Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2013, 146 p.

MEDEIROS, J. L. **Formação para o Trabalho x Formação para a Vida: Do princípio educativo do trabalho à educação emancipatória**. Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2019.

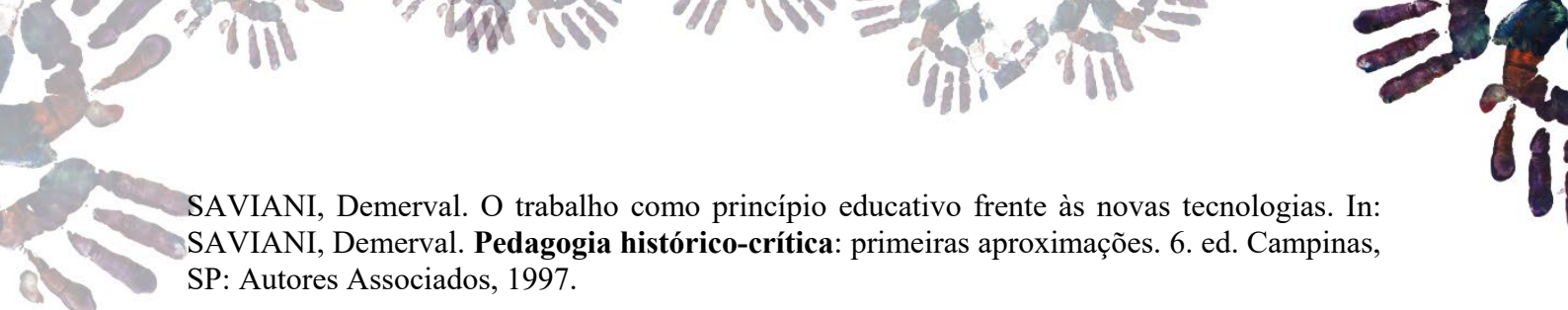
MEDEIROS, J. L. O ensino do idioma português para militares estrangeiros como segunda língua através de elementos linguísticos culturais. In: **Cultura, Cidadania e Políticas Públicas 3**. Organizador Álvaro Daniel Costa. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019, p. 104 – 118.

MEDEIROS, J. L. O ensino do idioma português para militares estrangeiros. In: **Anais V Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: saberes da didática e as vozes da escola**. V. 2. Campina Grande – PB: UFF, UERJ, UFRJ e UEPB, 2018. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/anais.php>. Acesso em 3 dez. 2018.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIÑON, Néida. Conhece-te a ti mesmo. **Jornal do Brasil**. 15 fev. 2006. Disponível em: <http://www.academia.org.br/artigos/conhece-te-ti-mesmo>. Acesso em: 18 mar. 2018.

PORCHER, L. **Cultures... culture. Le Français dans le monde – Recherches et applications - numéros spécial**. Paris: Hachette EDICEF, Janvier 1996.



SAVIANI, Demerval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SERRANI, Silvana M. A Formação do Professor e Currículo de Língua In: _____ **Discurso e Cultura na Aula de Língua: Currículo, Leitura, Escrita**. Campinas: Editora Pontes, 2005. Pp. 13- 58.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: WMF, 2009.

TZU, Sun. **A arte da Guerra**. 15. ed. Rio de Janeiro: Record, 1994.

Português para estrangeiros no Brasil. <https://janimedeiroseducacao.com.br/portugues-para-estrangeiros/> Acesso em 30 de junho de 2020.

Educação e Cultura brasileiras. <https://janimedeiroseducacao.com.br/> Acesso em 30 de junho de 2020.



CAPÍTULO 22

OBTENÇÃO DE SABONETES ARTESANAIS: ABORDAGEM NO ENSINO DE QUÍMICA

Jocielys Jovelino Rodrigues, Professor orientador, UFCG
Priscilla Silveira de Lima Vieira, Graduada de Engenharia Química, Uninassau – João Pessoa
Josevânia Rodrigues Jovelino, Doutoranda de Engenharia Química, UFCG
Lucas Aguiar Braga Viana, Graduado de Engenharia Química, Uninassau – João Pessoa

RESUMO

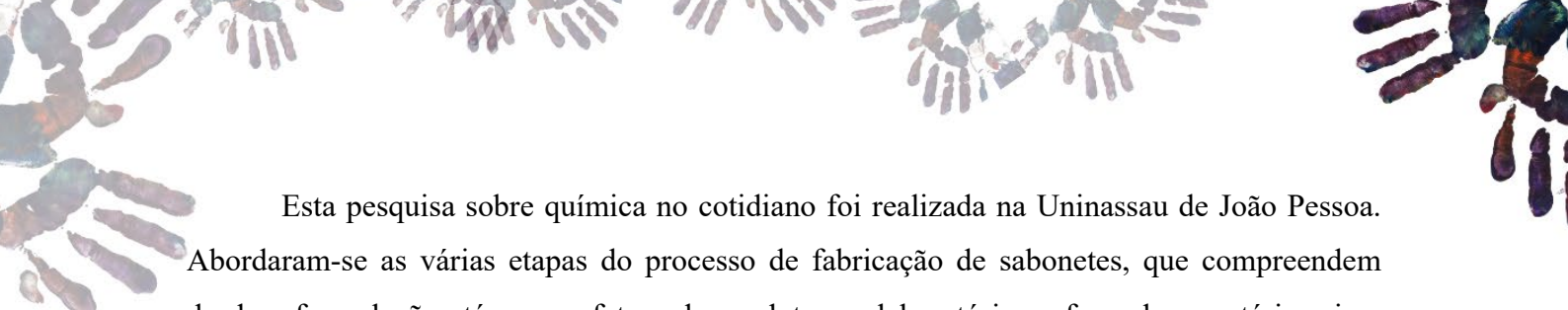
Este trabalho apresenta o enfoque CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade) como meio de abordagem da educação realizada no ensino de Química. Entre suas hipóteses, engloba a complexidade, que dificulta a abordagem de temas ambientais sem as necessárias convergências com esferas política, social, econômica, histórica, cultural, etc. Na concepção de uma educação crítico-reflexiva, busca-se neste trabalho apresentar um estudo a respeito das interações entre ciência, tecnologia e sociedade. Aplica-se a descrição de metodologias de inserção CTS na educação tecnológica, contextualizada com referenciais sobre visões de mundo. Neste sentido merece destaque a contribuição desse enfoque como meio de favorecer a interpretação de tecnologias e suas repercussões na sociedade, de apontar seus limites e poderes e de estimular novos valores e novos modos de produção em bases sustentáveis, pertinentes à adaptação que a habilitação tecnológica requer. É nessa perspectiva que foram abordados o estudo de processos químicos relativos à produção de sabonetes artesanais, que envolvem aspectos conceituais, históricos e tecnológicos, principalmente no que se refere ao ensino de química no cotidiano.

Palavras-chave: Enfoque CTS, Sabonetes, Ensino de Química.

INTRODUÇÃO

Este trabalho teve como objetivo o estudo de processos químicos relativos à produção de sabonetes artesanais, que envolvem aspectos conceituais, históricos e tecnológicos, principalmente no que se refere ao ensino de química no cotidiano.

Acredita-se que o desenvolvimento de atividades de ensino e pesquisa oportuniza ao discente a vivência da prática docente e a troca de informações e conhecimentos com o professor-orientador, além de viabilizar aos acadêmicos a possibilidade de praticar por mais tempo as técnicas apresentadas e praticadas em sala, durante as aulas (CEREZO, 1998; GARCIA et al., 1996; MORTIMER, E. F., MACHADO, A. H, 2001; MORTIMER, E. F.; MACHADO, A. H, 2007; SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F, 2000; QUEIROZ, 2004; AFFONSO, 2000).



Esta pesquisa sobre química no cotidiano foi realizada na Uninassau de João Pessoa. Abordaram-se as várias etapas do processo de fabricação de sabonetes, que compreendem desde a formulação até a manufatura do produto em laboratório, enfocando a matéria prima utilizada, assim como os impactos ambientais.

O estudo contribuiu significativamente para o desempenho cognitivo da aprendizagem baseada na resolução de problemas, além de promover uma vivência para os discentes participantes e a possibilidade de aperfeiçoar o potencial acadêmico.

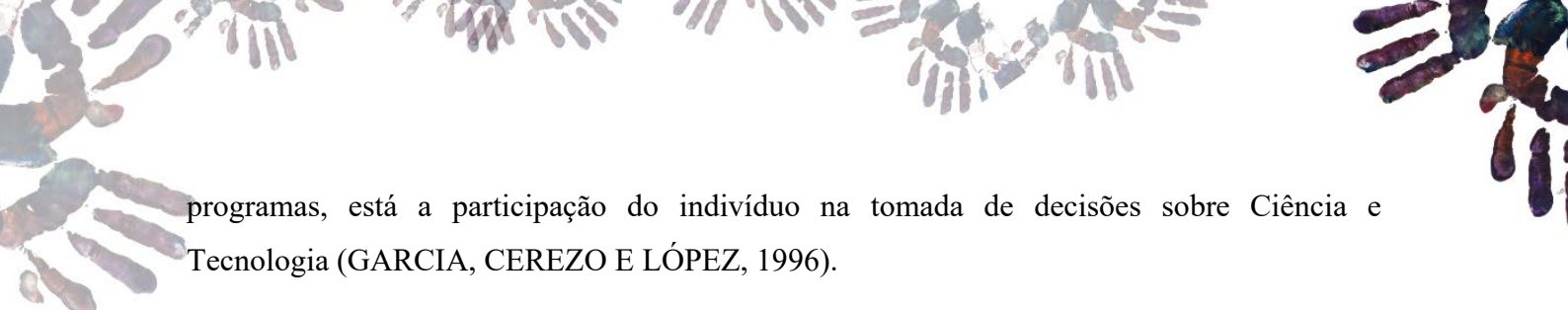
DESENVOLVIMENTO

Na perspectiva da problemática ambiental, é importante explorar o campo de estudos de outras ciências e ultrapassar as fragmentações que separam o homem da natureza e lhe confirma o poder de dominação. É preciso evoluir para o entendimento da realidade, e para uma observação de mundo mais integrada. É dentro desse enfoque que se evidenciam as novas possibilidades que poderão ser inseridas através de estudos no enfoque CTS no ensino de Química, as quais considerando, entre outros, os temas ambientais, incluem novos espaços para interações, e também introduz um novo fazer pedagógico, mais crítico e contextualizado (MORIN, 2001).

As ciências foram inseridas no ensino das escolas no início do século XIX, nessa época o ensino pautava na matemática e no estudo das línguas clássicas. Com a revolução industrial, houve a criação de unidades escolares com enfoque na área da química, motivados principalmente pelo reconhecimento da ciência e tecnologia como vitais para a economia da sociedade.

De acordo com estudos realizados por Lopes (2007), a partir da década de 50, observou que o reconhecimento da Ciência e Tecnologia como fundamentais para o desenvolvimento econômico, social e cultural estimulou o ensino de química em todos os níveis e se torna objeto de vários movimentos de transformação do ensino. A partir da década de 20, as questões relacionadas ao processo ensino-aprendizagem da ciência química nas escolas brasileiras passaram a ter mais enfoque com a inclusão desta disciplina de forma obrigatória no currículo (LOPES, 2007).

No contexto atual, a orientação curricular CTS constitui uma diversidade de programas multidisciplinares, tais programas, buscam enfatizar sobre a importância e dimensão social da ciência e da tecnologia. Observa-se que entre as objetivas centrais desses



programas, está a participação do indivíduo na tomada de decisões sobre Ciência e Tecnologia (GARCIA, CERESO E LÓPEZ, 1996).

De acordo com estudos realizados por Hofstein, Aikehead e Riquarts (1988), os CTS apresentam possibilidades para o educador trabalhar com uma variedade de estratégias e metodologias de ensino, como debates, demonstrações, pesquisa de campo, solução de problemas etc.

A ANVISA (Agência Nacional de Vigilância Sanitária) estabelece como produtos saneantes, aqueles que higienizam e desinfetam ambientes domiciliares e públicos. Incluindo os produtos de limpeza em geral como sabões, detergentes, sabonetes e alvejantes.

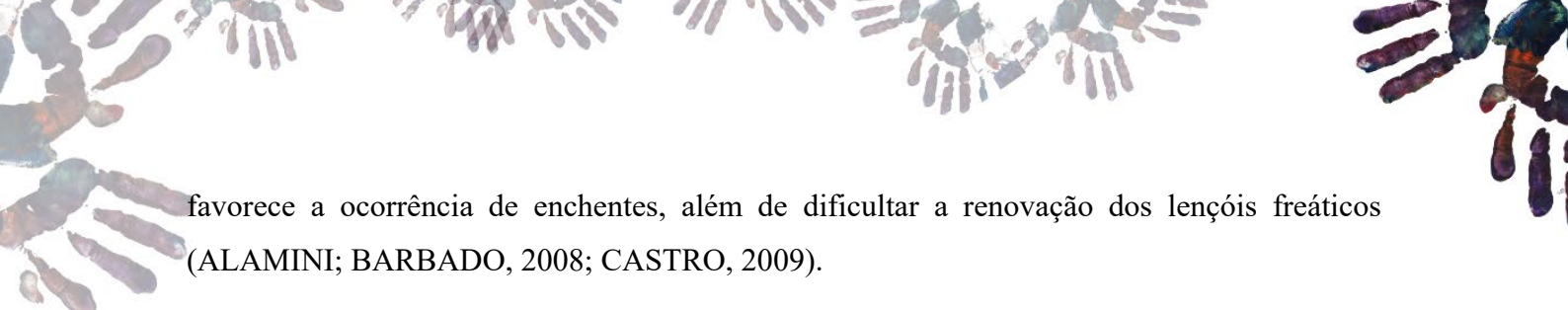
O sabão surgiu ao longo da história da humanidade, como uma alternativa para remover vários tipos de sujeiras que aderem facilmente à pele, cuja remoção não era possível utilizando apenas a água. As referências mais antigas aos sabões remontam há 600 anos a.C. um sábio romano chamado Gaius Plinius Secundus, conhecido como Plínio, em seu livro intitulado “História Natural”, relata que, os fenícios eram conhecedores da técnica de produção de um material parecido com o sabão, de consistência pastosa. Plínio dizia que eles ferviam gordura de cabra com água e cinza de madeira e a mistura resultante era utilizada para limpar o corpo (SHREVE; BRINK, 1980).

Um grande avanço na produção de sabão ocorreu em 1792, quando o químico francês Nicolas Leblanc (1742 - 1806) conseguiu extrair barrilha (carbonato de cálcio) a partir do sal de cozinha, a um baixo custo, partindo de salmoura (solução de cloreto de sódio), tornando-o mais acessível à população (SHREVE; BRINK, 1980).

Em meados de 1878, foi produzido um sabão branco, perfumado e cremoso, que ficou conhecido como sabonete (USBURCO, SALVADOR, BENABOU, 2004). E a partir da segunda metade do século XX, além dos sabões e sabonetes, os detergentes passaram a ser utilizados em grande escala.

O crescimento populacional das cidades ocasionou o aumento do consumo de produtos industrializados, favorecendo o crescimento no volume de resíduos e consequentes aumentos nos problemas ambientais, sendo o óleo de fritura, um dos resíduos descartados.

Em cidades sem rede coletora de esgoto, os resíduos oleosos de difícil decomposição são descartados em aterros ou até mesmo em terrenos baldios, ocasionando graves prejuízos ambientais, pois favorecem a impermeabilização do solo e isso dificulta a penetração da água,



favorece a ocorrência de enchentes, além de dificultar a renovação dos lençóis freáticos (ALAMINI; BARBADO, 2008; CASTRO, 2009).

Além disso, quando entra em processo de decomposição, o óleo libera o gás metano que, além do mau cheiro, agrava o efeito estufa. Até mesmo em cidades que possuem rede coletora de esgoto, o descarte de óleo causa o entupimento das tubulações e o mau funcionamento da estação de tratamento (ALAMINI; BARBADO, 2008; CASTRO, 2009; PERUZZO, F. M.; CANTO, E.L, 2003; HOFSTEIN, A., AIKENHEAD, G., RIQUEARTS, K, 1988).

A reciclagem do óleo usado em frituras apresenta aspectos educacionais, culturais, sanitários, econômicos, sociais e políticos importantes, além de ser uma alternativa de baixo custo e ambientalmente correta.

Este trabalho busca argumentar sobre a importância da utilização do enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade - CTS para a abordagem de situações do cotidiano no ensino de Química. Entende-se que a aprendizagem em relação ao meio ambiente é uma das vertentes necessárias à formação no ensino de Química, visto que sua prática profissional se encontra relacionada com a utilização de recursos do ambiente, execução de tecnologias e atendimento de necessidades e interesses da sociedade. Dessa forma, o objetivo deste trabalho foi realizar o reaproveitamento de óleo de fritura para produzir sabonetes aromáticos, com enfoque no ensino de química.

METODOLOGIA

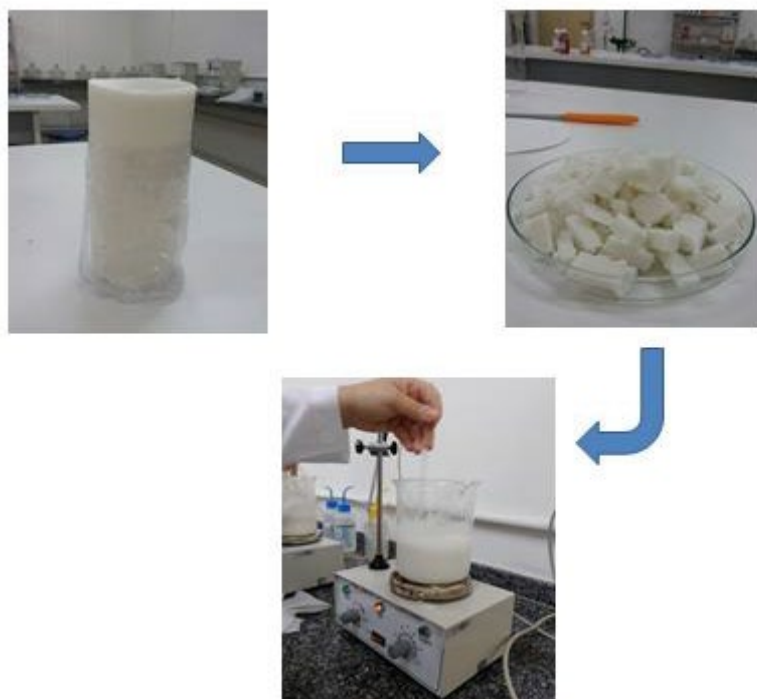
Materiais

- ✓ Óleo de fritura
- ✓ Soda caustica
- ✓ Açúcar
- ✓ Água destilada
- ✓ Álcool
- ✓ Glicerina
- ✓ Corante (rosa e vermelho)
- ✓ Essência de pitanga para sabonetes
- ✓ Moldes em diversos formatos.

Preparação da Glicerina

Na Figura 1 está apresentada a descrição da sequência realizada para obtenção da glicerina. Adicionou-se 0,5 litros de óleo de fritura descartável a 1,5 litros de água morna e após homogeneização inseriu-se 0,3 kg de soda caustica dissolvida em água, mantendo sob agitação. Em seguida introduziu-se 0,5 litros de álcool com agitação até o ponto de fios. Por fim adicionou-se uma xícara de açúcar dissolvido em duas xícaras de água e transferiu-se para recipientes adequados para a secagem do material. Após secagem a glicerina foi cortada em pequenos cubos e aquecida para derretimento.

Figura 1 - Obtenção e derretimento da glicerina obtida em barra.

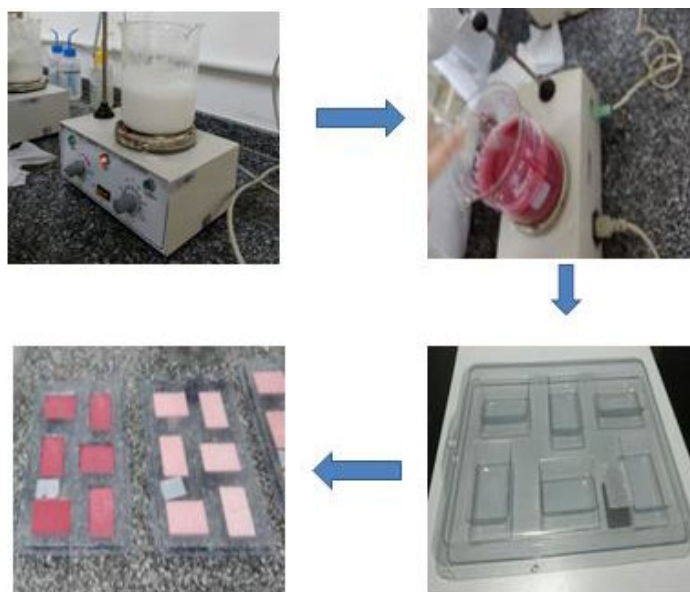


Fonte: Autor (2016).

Preparação dos sabonetes

Para a preparação dos sabonetes, adicionou-se 5 gotas de corante alimentício e 2 ml de essência para conferir cor e perfume a glicerina. A mistura resultante foi resfriada e por fim transferida para os moldes no formato desejado. Na Figura 2, está apresentada a descrição do passo a passo utilizado na preparação dos sabonetes.

Figura 2 - Adição do corante (rosa e vermelho) e essência de pitanga



Fonte: Autor (2016).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram obtidos sabonetes com diversas colorações, perfume e formato físico, de acordo com o corante, a essência e o molde utilizado no processo. Este resultado foi conseguido através de pesquisa em rótulos de produtos, folhetos de empresas e também pesquisas na Internet. Na Figura 3 apresenta-se o material obtido após confecção e embalagem.

Figura 3 – Sabonetes artesanais obtidos pelos discentes após aula prática de química no cotidiano





Fonte: Autor (2016).

CONCLUSÃO

Além de possibilitar que se coloque em prática os conhecimentos adquiridos em sala de aula, as atividades práticas despertam nos discentes o lado pesquisador, e, dessa forma, proporcionam um empenho maior na busca de explicações e respostas para os fenômenos físicos e químicos que estão presentes no cotidiano.

Por fim, foi possível observar o efeito de reações químicas, e a obtenção de um produto final usado no cotidiano dos discentes.

BIBLIOGRAFIA

AFFONSO, D. O componente Laboratorial e a Avaliação das aprendizagens. São Paulo, 2000.

ALAMINI, B.; BARBADO, N. Destinação correta para o óleo de fritura. In: Semana Ambiental: Encontro Técnico-Científico, 5, Foz do Iguaçu, 2008.

ANVISA. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Disponível em: <http://portal.anvisa.gov.br/>. Acesso em: 04 de março de 2017.

CASTRO, H.F. Processos Químicos Industriais II: Óleos e gorduras. Universidade de São Paulo – Escola de Engenharia de Lorena, 2009.

CEREZO, J. A. L. Ciência, tecnologia y sociedad: el estado de La cuestion em Europa y Estados Unidos. Revista Iberoamericana de Educación. v. 18, p. 41-68, 1998.

GARCIA, M. I. G.; CEREZO, J. A. L.; LÓPEZ, J. L. L. Ciencia, Tecnología y Sociedad: Una introducción al estudio social de la ciencia y la tecnología. Madrid: Tecnos, 1996.

HOFSTEIN, A., AIKENHEAD, G., RIQUEARTS, K. Discussions over STS at the fourth symposium. In: International Journal of Science Education. v. 10, p. 357-366, 1988.

LOPES, A. C. Currículo e epistemologia. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007.

MORIN, E. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 5ª ed. Rio de Janeiro; **Bertrand Brasil**, 2001.p. 128.

MORTIMER, E. F.; MACHADO, A. H. Elaboração de conflitos e anomalias na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MORTIMER, E. F.; MACHADO, A. H. Química para o Ensino Médio: Fundamentos, Pressupostos e o Fazer Cotidiano – Fundamentos e Propostas de Ensino de Química para a Educação Básica no Brasil. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.



PERUZZO, F.M. ; CANTO, E.L.; Sabões e Detergentes, Texto de: Química na abordagem do cotidiano. Editora Moderna, 2003.

QUEIROZ, S. L. Do fazer ao compreender ciências: reflexões sobre o aprendizado de alunos de iniciação científica em química. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 10, n. 1, 2004.

SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem CTS (Ciência-Tecnologia-Sociedade) no contexto da educação brasileira. *Ensaio – Pesquisa em educação em ciências*, v. 2, p. 133-162, 2000.

SHREVE, R. N.; BRINK Jr. J. A. *Indústrias de Processos Químicos*. Rio de Janeiro. Guanabara Dois S.A. 4º Ed. 1980.

USBERCO, João; SALVADOR, Edgar; BENABOU, Joseph Elias. *Química e aparência*. São Paulo: ed. Saraiva, 2004.

CAPÍTULO 23

PARA ALÉM DO MOMENTO RELAXANTE, A MÚSICA COMO ELEMENTO DO CURRÍCULO: UTILIZAÇÃO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Miriam Márcia Alves de Oliveira, Licenciada em Música com habilitação em violoncelo pela UFSJ e Especialista em Educação Infantil/Séries Iniciais

Sergio Rufus Lima Lopes, Graduado em Pedagogia pela FDE e Especialista em Gestão Educacional

Juliana Bremenkamp Medeiros Dumer, Graduada em Pedagogia pela Faculdade Doctum de Vitória-ES e Especialista em Educação Infantil/Séries Iniciais

Miguel Carlos Ramos Dumer, Doutorando em Administração pela UFES e Especialista em Gestão Educacional

RESUMO

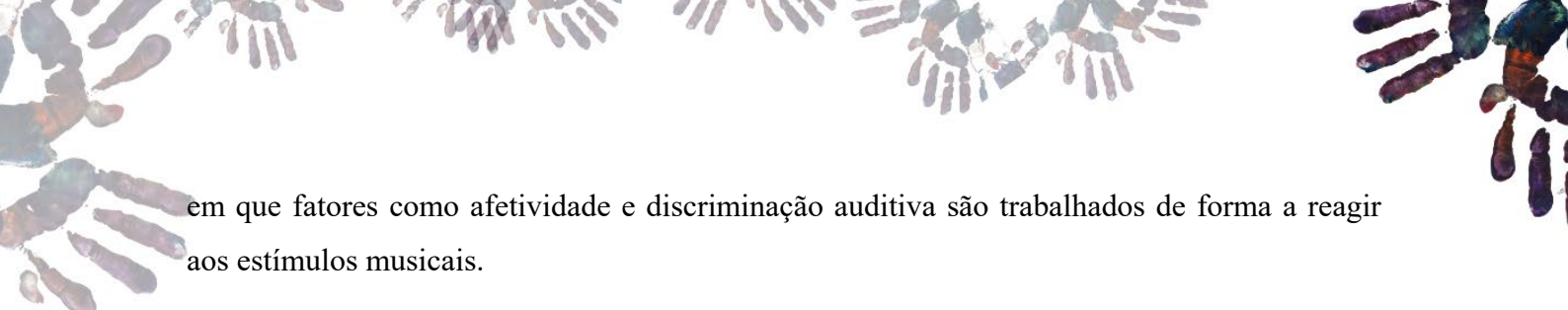
A presente pesquisa pretendeu analisar a importância da apreciação musical como um fim em si mesmo, e nesta perspectiva, a música na escola não é considerada apenas um mecanismo didático auxiliar, mas o objetivo final. Para tanto foi construída uma pesquisa exploratória, através de análise bibliográfica e documental. Os principais resultados indicam que a educação musical não deve ser trabalhada de forma isolada, fora do contexto de projetos no currículo. Implica considerar atrativo o despertar de diversas emoções obtidas pela utilização da música na escola, porém as emoções e sentimentos isoladamente. Ou seja, não trabalhados no contexto da educação, não pode ser considerado como um elemento de construção do conhecimento do sistema formal de educação. Pois se assim fosse bastava os discentes serem ouvintes de músicas em qualquer ambiente. A indicação de objetivos com a utilização da música na escola é fundamental, sugerindo inclusive estudos que avaliem estas posturas em escolas da educação infantil e nas séries iniciais.

Palavras-chave: Música na Escola; Concerto Didático; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

As escolas devem ser espaços responsáveis pela constante construção e reconstrução do conhecimento, emanando a necessidade de atividades pedagógicas musicais qualitativamente reconhecidas e, de forma mais abrangente, a democratização do acesso à arte (LOUREIRO, 2004).

Nesse contexto, aspectos da linguagem que os alunos já conhecem podem ser utilizados para inserir a música na escola de forma a fazer ligações com estes aspectos, conectando características da linguagem verbal às características da linguagem musical, para que os alunos desenvolvam mecanismos de apreciação musical que lhes permitam apreender música além de ouvir. A sensibilidade musical é adquirida e construída durante um processo



em que fatores como afetividade e discriminação auditiva são trabalhados de forma a reagir aos estímulos musicais.

Os educadores não devem considerar a sensibilidade musical como um dom inato, pois ao desconsiderar a importância do processo de aprendizagem e a sensibilidade que os indivíduos adquirem durante este processo, julgam inútil o trabalho por eles elaborado (PENNA, 1990).

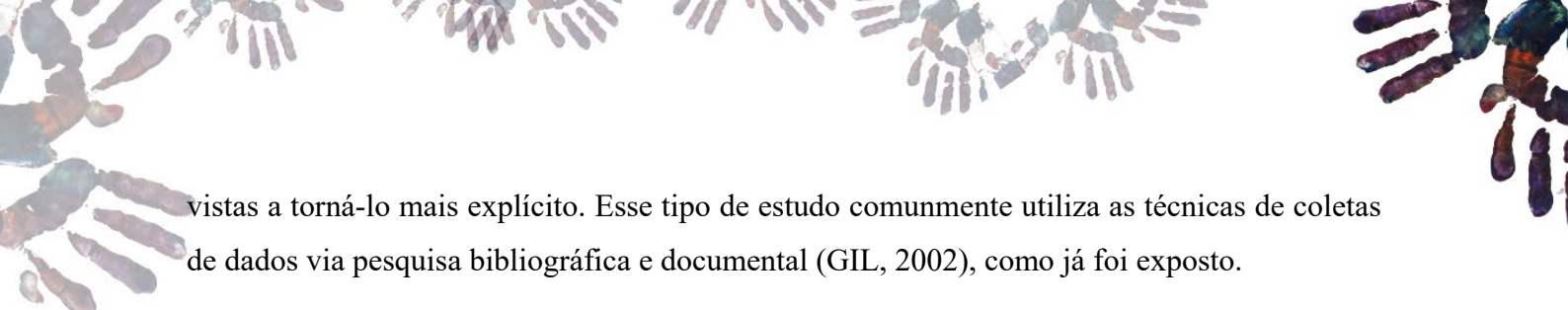
Assim, “se o verdadeiro objetivo é aproximar o aluno da música, levando-o a gostar de ouvi-la, apreciá-la e compreendê-la, é preciso, com urgência, preencher o vazio musical no cotidiano escolar” (LOUREIRO, 2004, p. 221).

Conforme Neves (2012), a utilização da música na educação infantil no Brasil, assim como na América do Sul, ainda é considerada baixo em comparação ao utilizado em outros países, em especial a formação de educadores providos de ferramentas e conhecimentos específicos e necessários para tal. Em países com esta prática existe um desenvolvimento mais acelerado das crianças na escola, mas considera lamentável “[...] que no Brasil, a formação das nossas crianças ainda seja deficitária, sendo a educação musical um privilégio de poucos” (NEVES, 2012, p. 17).

Desta maneira, levantamos aqui a importância de inserir neste cotidiano elementos que contribuam para a democratização do ensino em música. Assim, a presente pesquisa pretende analisar a importância da apreciação musical como um fim em si mesmo, e nesta perspectiva, a música na escola não é considerada apenas um mecanismo didático auxiliar, mas o objetivo final.

A verificação do objetivo proposto foi realizada de uma revisão de literatura sobre o tema, ou seja, baseia-se na utilização de técnica de coleta de dados através de pesquisa bibliográfica que é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos (GIL, 2002). Além disso, utiliza também de documentos oficiais via legislação pertinente, o que pode ser considerada, conforme o mesmo autor, como utilização da técnica de coleta de dados através da pesquisa documental, por valer-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser elaborados de acordo com os objetos da pesquisa pertinentes aos temas estudados e as questões avaliadas.

Quanto a seus objetivos pode ser tratada como pesquisa exploratória, por intencionar propiciar maior familiaridade com o problema e com temas envolvidos neste problema, com



vistas a torná-lo mais explícito. Esse tipo de estudo comumente utiliza as técnicas de coletas de dados via pesquisa bibliográfica e documental (GIL, 2002), como já foi exposto.

Por fim, cabe ressaltar as motivações para elaboração da presente pesquisa. Segundo Gil (2002), que podem ser indicadas em três tipos: as razões de ordem intelectual que decorrem do desejo de conhecer pela própria satisfação de conhecer; as razões de ordem prática que decorrem do desejo de conhecer com vistas a fazer algo de maneira mais eficiente ou eficaz e aplicar a prática; e as razões de ordens imperativas que decorrem da imposição de algo ou alguém para que outra pessoa realize uma pesquisa.

No presente estudo as razões de ordem intelectual e prática as mais pertinentes, em especial as razões de ordem prática, ao ser intencionado propiciar melhor conhecimento sobre a utilização do concerto escolar nas escolas de educação e séries iniciais, além de tentar estimular que outros pesquisadores também venham a abordar este tema em suas futuras pesquisas.

A MÚSICA NA ESCOLA

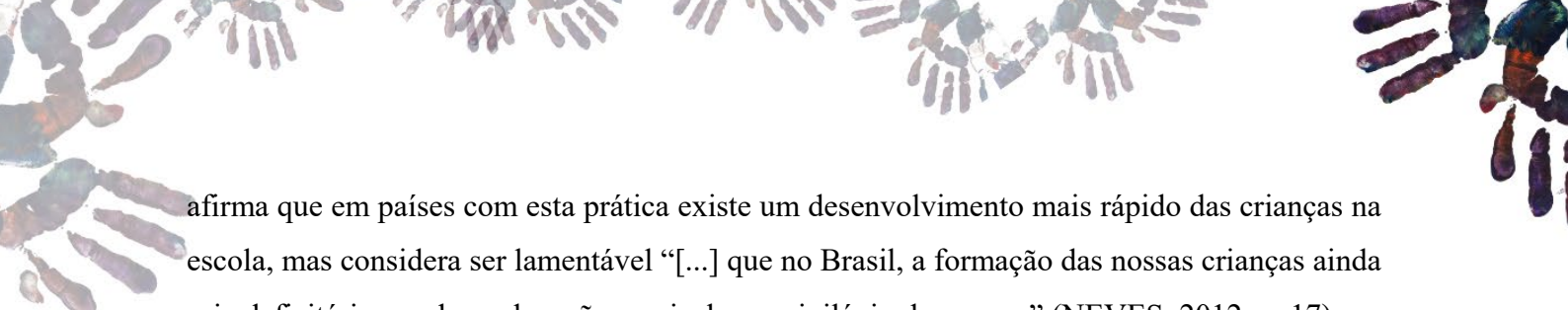
Conforme Bellochio (2000), a muito tempo a educação musical já é considerada um elemento importante da formação das crianças. O autor ressalta que civilizações antigas como os gregos e espartanos já assumiam a educação infantil como uma política do estado, e que saberes como os da música estavam inclusos como relevantes áreas de atividade do ensino.

Platão defendia um equilíbrio entre como disciplinas, alertando sobre o perigo da supervalorização de uma única em detrimento das outras. Era uma coisa de uma nova geração em uma vida de uma vez em uma música [...]. Uma Educação Musical era em geral posterior, com uma duração de três anos, visando o canto recitativo de Canções e Poesias. Este canto era procurado por educador na cítara e pelo educando na lira (BEYER, 1993, p. 6).

Considerando a lei 11.769/2008, que altera a Lei nº 9.394/1996 sobre a obrigatoriedade da música como conteúdo curricular nas aulas de arte da educação básica, podemos pensar e discutir a este respeito.

Sabe-se que os conteúdos de artes previstos para o ensino básico apresentam-se nas quatro formas: artes visuais, música, teatro e dança, Sendo os conteúdos musicais obrigatórios, porém não exclusivos (BRASIL, 1998. p. 39).

Para Neves (2012) ainda é deficitária a utilização da música na educação infantil no Brasil, assim como no restante da América do Sul, em especial a formação de educadores providos de ferramentas e conhecimentos específicos e necessários para tal. A autora ainda



afirma que em países com esta prática existe um desenvolvimento mais rápido das crianças na escola, mas considera ser lamentável “[...] que no Brasil, a formação das nossas crianças ainda seja deficitária, sendo a educação musical um privilégio de poucos” (NEVES, 2012, p. 17).

As escolas da rede pública vêm se adequando às condições previstas pela referida legislação. Apesar disso, o profissional que pode atender a todos os requisitos propostos pelos PCNs ainda não existe, visto que o curso de formação de professores para esta área deve ter muitas competências em várias artes.

Quanto na ênfase à prática das artes visuais. É importante salientar que, no aspecto da formação dos professores é considerado um aspecto muito “(...) relevante na discussão, principalmente quando se considera a formação universitária específica (...) e, portanto, a atuação de profissionais não habilitados na área de música para efetuar seu trabalho” (SEBBEN; SUBTIL, 2010, p. 55).

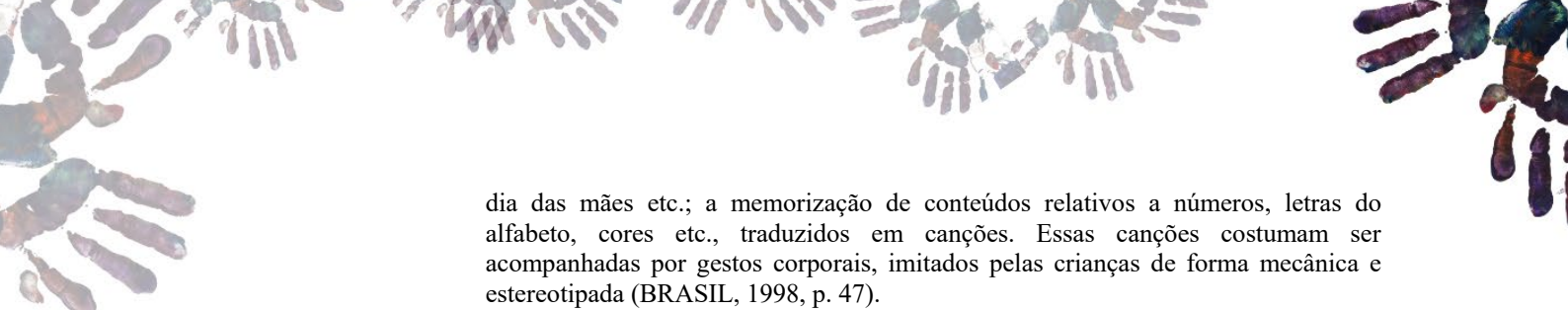
Desta forma, como se pode inserir música na escola dentro dos conteúdos de artes, se o profissional que tem desempenhado esta função costuma ser um professor polivalente e não necessariamente habilitado? O problema principal pode não ser que tipo de profissional desempenha este papel na escola, porém, que tipo de valor é atribuído à atividade musical no contexto escolar.

A escola, como espaço de construção e reconstrução do conhecimento, pode surgir como possibilidade de realizar um ensino de música que esteja ao alcance de todos. A ousadia ficaria por conta de tentativas de democratizar o acesso à arte, de se projetar nesta tarefa de renovação, reconstrução e, mais ainda, de apoiar as atividades pedagógicas musicais, considerando-as qualitativamente significativas (LOUREIRO, 2004, p.73).

Porém, segundo Pellanda (2002, p. 17) “a escola que temos é uma escola onde não flui a vida, onde não aprendemos a viver porque faltam nesses espaços os elementos fundamentais para essa construção: as emoções, as interações solidárias, autoria”.

De acordo com Penna (1990), o uso da letra, da melodia ou da harmonia se explica pelo sentido ou significado atribuído a cada um desses aspectos. A linguagem verbal é a linguagem que todo indivíduo domina. No Brasil, por exemplo, as canções em português são de fácil assimilação, apesar da complexidade da estrutura musical (PENNA, p. 20). Nesse contexto, A música, nas séries iniciais do ensino básico

Tem sido, em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol etc.; a realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo simbolizados no dia da árvore, dia do soldado,



dia das mães etc.; a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto, cores etc., traduzidos em canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada (BRASIL, 1998, p. 47).

Além das atribuições acima citadas existe a importância que o texto tem em relação ao material estritamente musical, onde os aspectos musicais são secundários no processo de ensino/aprendizagem.

Segundo Souza et al. (2002), muitas das professoras entrevistadas utilizam a paródia para discussão de algum assunto, mas a utilizam da mesma forma como aprenderam e, ao longo dos anos, o fazem do mesmo jeito, sem reelaborar ou avaliar os resultados.

Este tipo de atividade esteve presente na formação da professora VF., que possuía 28 anos de atuação como professora, e continuou a fazer parte de prática de professores que cursaram não a Escola Normal, mas o mais recente Curso de magistério, e que tinham 7, 8, 10 e 17 anos de tempo de serviço (SOUZA *et al.*, 2002, p. 102).

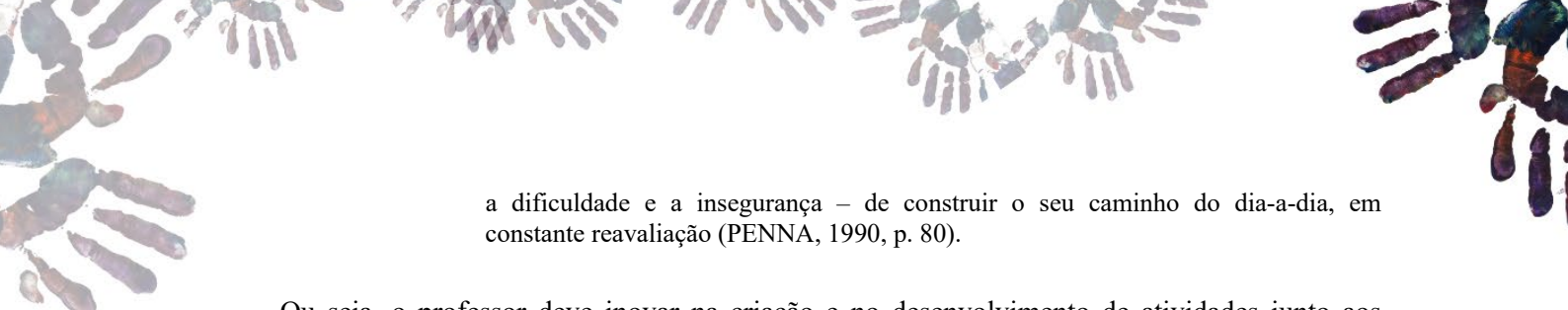
Utilizando aspectos da linguagem que os alunos já conhecem, pode-se inserir a música na escola de forma a fazer ligações com estes aspectos, conectando características da linguagem verbal às características da linguagem musical, de forma que os alunos desenvolvam mecanismos de apreciação musical que lhes permitam apreender música além de ouvir. Segundo Penna (1990, p. 20)

“ser sensível à música” não é uma questão mística ou de empatia, não se refere a uma sensibilidade dada, por razões de vontade individual ou de dom inato, mas sim a uma sensibilidade adquirida, construída num processo – muitas vezes não-consciente – em que as potencialidades de cada indivíduo (sua capacidade de discriminação auditiva, sua emotividade, etc.) são trabalhadas e preparadas de modo a reagir ao estímulo musical. Se o educador acreditar que a questão da sensibilidade é dada ou não de berço, ou que, em termos de música, “não há nada para entender além de entender, basta escutar”, então tornará inútil seu próprio trabalho.

O trabalho de música na escola, portanto, pode ser tanto proveitoso quanto eficaz no sentido da promoção de cidadania e desenvolvimento de habilidades além de musicais, individuais e sociais.

O papel do professor, habilitado ou não, precisa ser de engajamento, motivação e renovação constantes, a fim de que o objeto de ensino/aprendizado não caia num ciclo vicioso e o renovar, tão necessário à rotina didático-pedagógica, seja útil e favoreça os processos de desenvolvimento musical, individual e social dos alunos.

O mais importante é que o professor, consciente de seus objetivos e dos fundamentos de sua prática – onde a música deve ser encarada como uma produção e um meio educativo para a formação mais ampla do indivíduo – assuma os riscos –



a dificuldade e a insegurança – de construir o seu caminho do dia-a-dia, em constante reavaliação (PENNA, 1990, p. 80).

Ou seja, o professor deve inovar na criação e no desenvolvimento de atividades junto aos alunos da educação infantil, que sejam ao mesmo tempo eficientes e de praticidade na aplicação para que a educação musical das crianças, através e na escola, possibilite os resultados esperados no desenvolvimento dos alunos (NEVES, 2012).

Nesse contexto, cabe resaltar a importância do papel dos professores na perspectiva de Paulo Freire (1998), que assevera a importância do comprometimento dos professores em buscar conhecimento necessário para sua formação que permita o aprimoramento adequado de sua atuação na sala de aula. O autor ainda assegura que

O professor que não tem a sua formação, que não estude, que não se esforce para estar em altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar como atividades de sua classe. Isto não significa, no entanto, que é uma opção e uma prática do professor e suas empresas por sua competência científica. Existem professores e professores cientificamente preparados, mas autoritários a toda prova. O que quero dizer é que a incompetência profissional descreve uma autoridade do professor (FREIRE, 1998, p. 103).

Enquanto Bellocchio (2000) ressalta a importância de uma formação adequada dos professores que irão atuar nas séries iniciais e educação infantil, em especial nos cursos superiores referentes a formação destes docentes.

Em especial o autor destaca a importância de atuação destes profissionais na utilização da música nas escolas, para isso necessitam em sua formação de “um processo que permite a leitura e ação criticamente, investigar sua prática educativa, construir e reconstruir caminhos pedagógicos e metodológicos, de modo ativo e crítico” (BELLOCHIO, 2000, p. 68).

Para tanto, as escolas devem ser espaços responsáveis pela constante construção e reconstrução do conhecimento, emanando a necessidade de atividades pedagógicas musicais qualitativamente reconhecidas e, de forma mais abrangente, a democratização do acesso à arte (LOUREIRO, 2004).

No próximo capítulo serão abordadas questões referentes a democratização do ensino da música nas escolas, em especial serão abordados aspectos de mecanismos de apreensão e compreensão musical. Além de abordar um importante tema, conforme Zorzal (2012), relacionado à crença no talento inato, herança do século XIX que segrega os indivíduos em dois grandes grupos: os aptos e os inaptos para música, fazendo com que aqueles que já têm acesso a alguma formação musical sejam preferidos àqueles que não possuem nenhuma.



A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO DE MÚSICA

Na filosofia de Shinichi Suzuki (2008), toda criança tem potencial para aprender música. Isso significa que o aprendizado musical delas não depende das predisposições genéticas, ou seja, do fator biológico. Segundo a mesma autora, qualquer criança pó desenvolver habilidades superiores quando exposta de maneira adequada a um método que envolva a educação musical nas escolas.

A crença da sociedade atual é de que o talento ou a predisposição para a música, em algumas pessoas, é natural, de forma que há certo misticismo sobre a figura do músico, que é tido como portador de um “dom” ou de sensibilidade e intuição exacerbada (SCHROEDER, 2004).

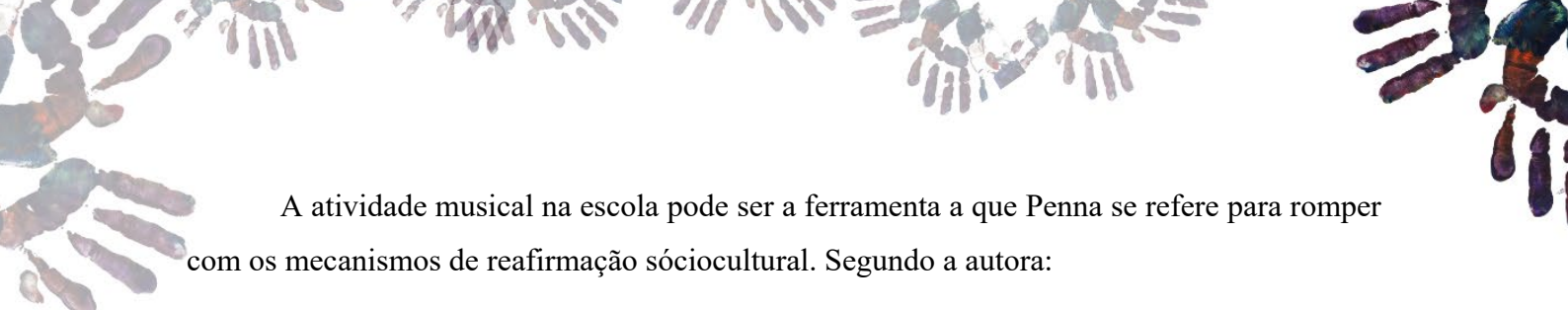
Esta crença errônea acerca do talento inato pode atrapalhar a atuação do músico-educador que se proponha a democratizar o acesso à música, visto que os não músicos sentem-se incapazes de interagir com ela, e percebem-se não dotados de qualquer aptidão musical, sendo marginalizados ou excluídos de qualquer forma de apreciação ou fruição musical.

Alguns dos alunos, que acreditamos serem portadores do talento natural ou dom, são alunos que participam de outras atividades que lhes desenvolvam as habilidades musicais. Atividades variadas e em diversos contextos, como por exemplo: aulas particulares de instrumento, canto no coral da igreja, grupo de dança, de hip hop, aula de canto, ou “banda de garagem”.

Seria justo separar estes alunos daqueles que não desenvolvem atividades musicais na igreja, que não possuem uma banda de garagem, que não têm aulas de instrumento musical, que não dançam em um grupo de axé ou ainda que não possuem algum tipo de aparelho de áudio para ouvir músicas diariamente?

O preconceito existente nesta crença tende a reforçar os padrões atuais de comportamento, segregando os aptos dos não aptos, elitizando o acesso e negando àqueles que já não o possuíam, aumentando assim as barreiras sociais entre os dois grupos. De acordo com Penna:

Temos de procurar romper os mecanismos que fazem com que a escola apenas reafirme a familiaridade musical dada a alguns por seu meio sociocultural. Nesse sentido enfrentamos o desafio de transformar a prática pedagógica no dia-a-dia (PENNA, 1990, p. 73).



A atividade musical na escola pode ser a ferramenta a que Penna se refere para romper com os mecanismos de reafirmação sócio-cultural. Segundo a autora:

A musicalização é a ação educativa adequada, no campo da música, às necessidades do ensino regular, isto devido a esta sua função de dar, a todos os alunos, os instrumentos para a apreensão da linguagem musical (PENNA, 1990, p. 59).

No intuito de oferecer mecanismos de apreensão e compreensão musical, vale salientar que a musicalização no contexto escolar é uma possibilidade abrangente por permitir uma série de atividades com música, sobre música ou de música (HENTSCHKE; KRÜGER, 2003).

As atividades presentes na escola podem variar desde cantigas em sala de aula para o aprendizado de um conteúdo não musical até um coral ou banda formada por alunos da escola. Apesar disso, é importante questionar e avaliar que tipos de atividades podem ser pertinentes ou significativas para os indivíduos envolvidos.

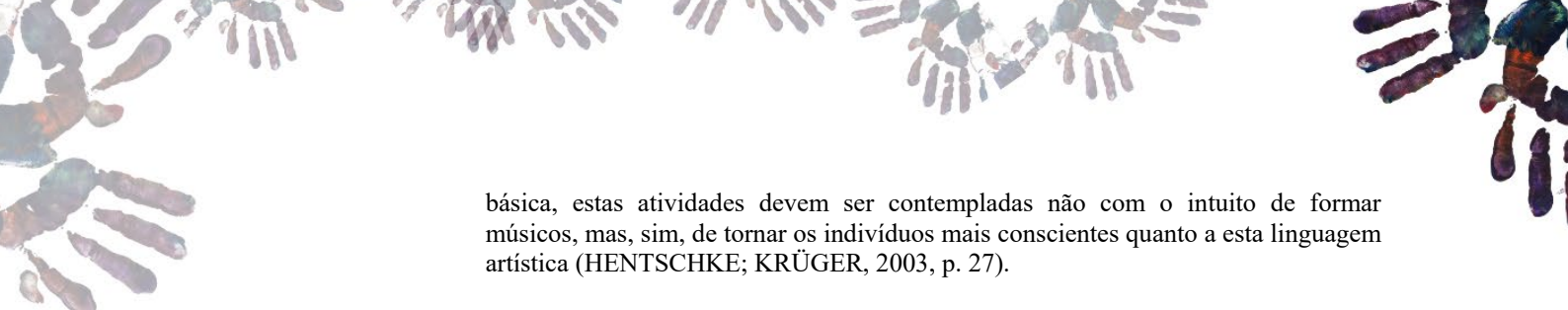
Para que qualquer atividade seja significativa, esta precisa ter relação com conhecimentos prévios que os participantes trazem para a experiência. Desta forma, para se desenvolver uma atividade musical significativa na escola, precisamos averiguar o que o aluno já sabe e ensinar a partir disso.

Sabemos, também, que o conhecimento prévio é, isoladamente, a variável que mais influencia a aprendizagem. Em última análise, só podemos aprender a partir daquilo que já conhecemos. David Ausubel já nos chamava atenção para isso em 1963. Hoje, todos reconhecemos que nossa mente é conservadora, aprendemos a partir do que já temos em nossa estrutura cognitiva. Como dizia ele, já nessa época, se queremos promover a aprendizagem significativa é preciso averiguar esse conhecimento prévio e ensinar de acordo (MOREIRA, 2005, p 4-5).

Partindo do pressuposto de que a música de concerto pode não fazer parte do escopo de conhecimentos musicais dos alunos, pode-se concluir que é incoerente utilizar esta música, dita erudita, como ferramenta para o ensino/aprendizado musical já que esta, não fazendo parte das vivências prévias dos alunos, não seja significativa para eles. Analisando apenas esta premissa sim, é incoerente.

Mas, em se tratando do desenvolvimento do aluno como sujeito, a música de concerto pode participar de uma lista de possíveis estilos de composição e execução a que o aluno tenha acesso, possibilitando assim sua inserção neste universo, além de fornecer informações para um diálogo entre o universo musical do aluno e o referido repertório.

O repertório deve abranger tanto obras sugeridas e compostas pelos alunos/participantes quanto de outros estilos e gêneros musicais. Na educação



básica, estas atividades devem ser contempladas não com o intuito de formar músicos, mas, sim, de tornar os indivíduos mais conscientes quanto a esta linguagem artística (HENTSCHKE; KRÜGER, 2003, p. 27).

Segundo o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) com relação ao universo sonoro a ser trabalhado na escola:

O sistema modal/tonal, que está na base das músicas de praticamente todas as culturas até o século XIX, permanece até hoje como a grande referência, inclusive para compositores que criaram seus próprios sistemas. Sua inclusão como conteúdo neste documento tem a finalidade de garantir a presença, no ensino fundamental, dando ao aluno maiores oportunidades para o desenvolvimento de uma inteligência musical (BRASIL, 1998, p. 53).

Portanto, as aulas de música na educação básica podem ser o elo entre a música de concerto e a música da mídia, ou ainda entre os conhecimentos musicais dos alunos e os conhecimentos dos professores, possibilitando, desta forma, o crescimento daqueles e sua possível inserção num universo não imaginado anteriormente.

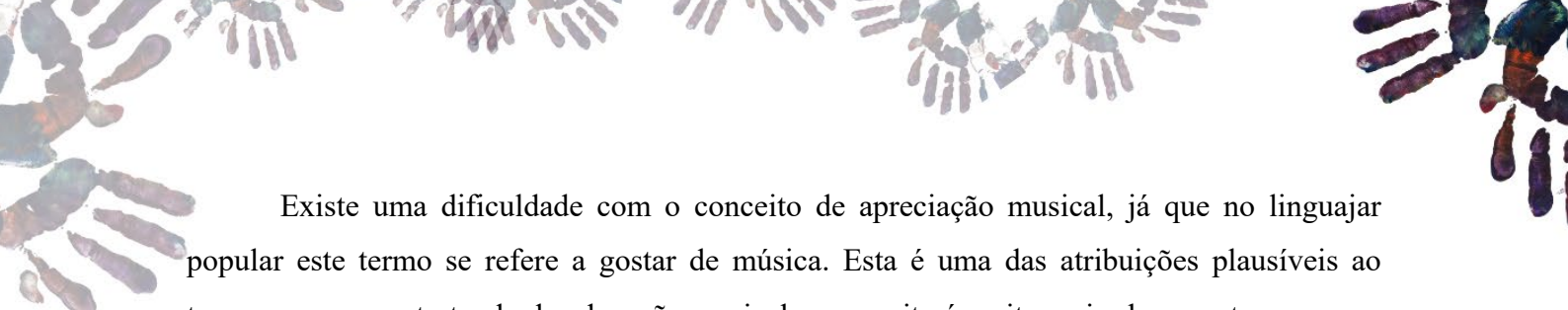
A seguir serão apresentados elementos referentes a apreciação musical na escola regular, um componente importante e previsto na literatura sobre educação musical. Para isso requer dos professores compromisso e engajamento. Porém tal elemento por vezes ainda é tratado como mero “adereço” de aulas da educação infantil, servindo as vezes apenas como elemento de relaxamento e descanso para crianças e, por que não, professores. Uma análise aprofundada pretende elucidar dicotomias e desencontros percebidos pelos autores referenciam no assunto.

A APRECIÇÃO MUSICAL NA ESCOLA REGULAR

A apreciação musical é ainda um assunto pouco estudado no cenário escolar (BASTIÃO, 2010). Pela baixa demanda de recursos pedagógicos, esta se mostra como uma atividade musical viável para o contexto escolar, considerando que apenas um aparelho de áudio, o que normalmente as escolas possuem, é suficiente.

Além disso, de acordo com Barbosa e França (2009, p. 8) “no contexto da educação musical escolar, a apreciação se apresenta como uma atividade acessível e capaz de oportunizar aos alunos uma vivência musical intensa e abrangente”.

A apreciação musical caracteriza-se como um processo ativo de audição. Apreciar não significa simplesmente ouvir, mas ouvir com atenção, com compreensão, com senso crítico e estético. Por senso estético entende-se a capacidade de perceber e reagir à experiência musical na sua totalidade (BASTIÃO, 2010, p. 18).



Existe uma dificuldade com o conceito de apreciação musical, já que no linguajar popular este termo se refere a gostar de música. Esta é uma das atribuições plausíveis ao termo, mas em se tratando de educação musical, o conceito é muito mais abrangente.

Sabemos que o ouvinte pode escutar uma melodia passivamente, sem necessariamente ter que reagir fisicamente àquilo que ouve. No entanto, por audição musical ativa, termo comumente empregado para nos referirmos a uma escuta mais consciente da música, consideramos sobretudo, o envolvimento efetivo e inventivo do aluno com os elementos expressivos da música (BASTIÃO, 2005, p. 5).

Segundo França e Swanwick:

O ouvir permeia toda experiência musical ativa, sendo um meio essencial para o desenvolvimento musical. É necessário, portanto, distinguir entre o ouvir como meio, implícito nas outras atividades musicais, e o ouvir como fim em si mesmo. No primeiro caso, o ouvir estará monitorando o resultado musical nas várias atividades. No segundo, reafirma-se o valor intrínseco da atividade de se ouvir música enquanto apreciação musical (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 12).

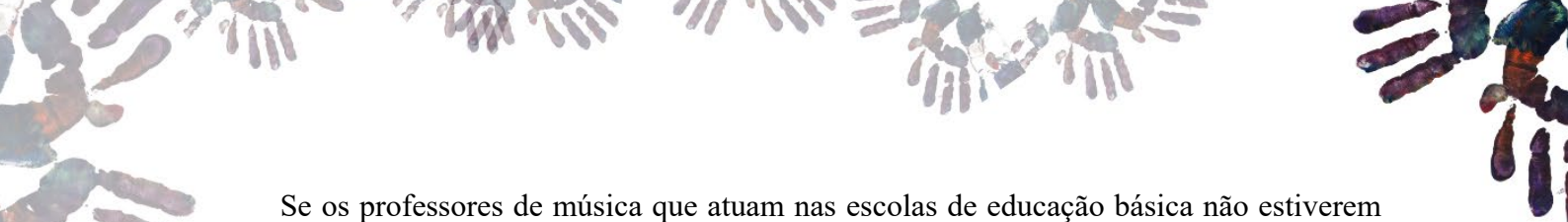
Apesar da afirmativa acima, Freire (2007, p. 70) argumenta:

Observa-se que, na maioria das situações, a apreciação musical ocupa pouco espaço, utiliza repertório restrito e discriminatório e não é utilizada como efetiva atividade de construção de conhecimento musical, mas como atividade ilustrativa, superficial e periférica às demais atividades de educação musical.

Desta forma, o conteúdo/repertório a ser trabalhado em sala de aula provavelmente será aquele que o professor considera adequado sem se importar com o contexto em que a escola está inserida.

Provavelmente, o repertório que os alunos vivenciam no seu dia-a-dia seja bastante diferente do repertório proposto pelos professores, portanto, é razoável considerar que quanto maior a distância entre os dois repertórios, maiores serão as dificuldades de se estabelecer um diálogo entre professor e alunos. Nesta situação, a música popular, ou música da mídia não é muito valorizada nem mesmo em escolas especializadas.

Um exemplo corriqueiro que podemos citar, e que ilustra a discriminação com as nossas próprias culturas, é o da disciplina História da Música, que, com esse nome, focaliza somente (ou quase exclusivamente) a música estrangeira, pois as nossas músicas integram o conteúdo de outra disciplina, muitas vezes optativa, denominada História da Música Brasileira (nesse caso, há a necessidade de designarmos a música como brasileira, mas no caso anterior não se constata a necessidade de especificar que o objetivo é tratar da música estrangeira). Observa-se, ainda, que as manifestações musicais classificadas como “populares” são frequentemente excluídas ou sub-valorizadas, o que agrava o processo de discriminação aqui referido [...] (FREIRE, 2007, p. 3).



Se os professores de música que atuam nas escolas de educação básica não estiverem conscientes desta questão, o trabalho educacional com a música poderá ser pouco significativo e, conseqüentemente, pouco eficaz para os alunos.

Neves (2012) propõe que os professores de música, ou mesmo de outras disciplinas, mas que intencionem ou já utilizem a música em suas aulas, devem ficar atentos para uma aproximação dos repertórios, em especial autora indica a utilização elementos do folclore pertinente às especificidades relacionadas ao contexto da turma/escola, possibilitando mais aproximação entre o que se utiliza e o que a criança vivencia.

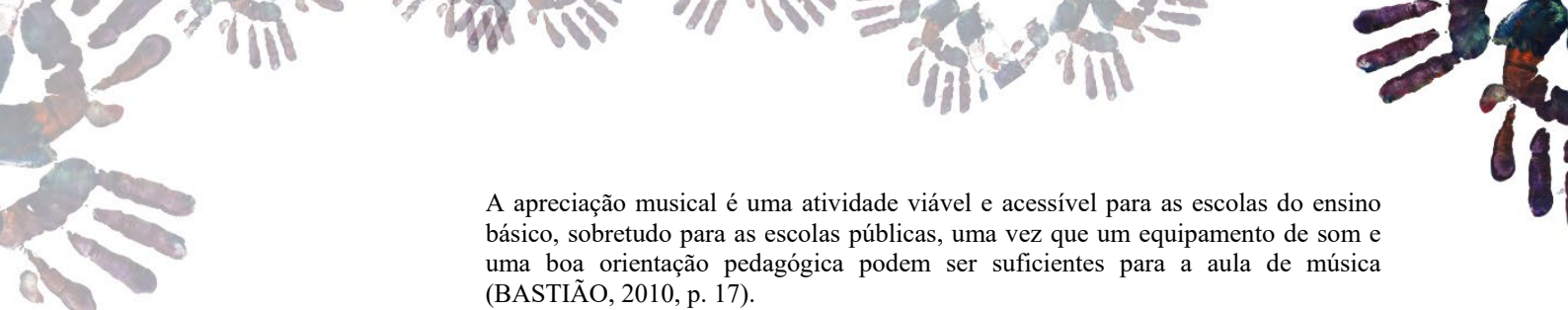
Conforme Oliveira *et al.* (2007, p. 22), em linhas gerais, importantes autores como Paulo Freire , Keith Swanwick, Lev Vigotsky, contribuem nesse sentido, afirmando que assim como nos “assim como nos saberes e vivências de professores experientes e mestres das manifestações da cultura popular”. Ou seja, estes autores ratificam as especificidades das crianças que participam destas atividades. Além disso, os autores também salientam a relevância destas atividades musicais, e indicam que no decorrer da educação infantil é importante valorizar aspectos como:

[...] as características pessoais do aluno, os elementos e a essência do contexto sociocultural, suas experiências anteriores de vida, bem como seus saberes, buscando estabelecer relações, ou pontes, entre a bagagem trazida por este aluno e os novos conhecimentos e habilidades musicais a serem vivenciados e aprendidos pelos participantes do processo de aprendizagem (OLIVEIRA *et al.*, 2007, p. 22).

O desejável é que sejam criadas “pontes” entre as músicas que os alunos trazem de suas vivências e o repertório que os professores trazem, fazendo com que a relação entre o universo cultural do professor e do aluno seja de troca e de complementaridade, construído de forma coletiva. As pontes podem ser entendidas como conexão entre os conteúdos ou ainda como uma abordagem metodológica.

Da mesma forma que não podemos mais ignorar o gosto musical dos alunos, não podemos negar-lhes a possibilidade de ampliar o seu campo de conhecimento musical. Professor e aluno devem buscar um consenso ao selecionar um repertório, ou mesmo um tema a ser abordado em sala de aula. A questão é estar instrumentalizado para gerar, através do material selecionado, a aquisição do conhecimento musical (LOUREIRO, 2004, p. 69).

O esperado é que as atividades sejam significativas e criem relações entre os saberes. Segundo a perspectiva construtivista, o ponto mais importante é o que o aluno já sabe. A partir daí o saber musical pode ser desenvolvido tanto no professor quanto no aluno.



A apreciação musical é uma atividade viável e acessível para as escolas do ensino básico, sobretudo para as escolas públicas, uma vez que um equipamento de som e uma boa orientação pedagógica podem ser suficientes para a aula de música (BASTIÃO, 2010, p. 17).

Sejam num contexto de escola especializada ou numa escola regular de educação básica, as pontes entre o novo e o antigo é que vão fazer a diferença sentido de significado e valor da atividade musical para cada um dos participantes.

Esse tipo de ensino/aprendizagem envolve uma conscientização e disposição para esclarecer a real proposta da educação musical e, sempre que necessário, uma revisão dos seus pressupostos que devem, antes de tudo, estar em sintonia com as necessidades, as expectativas e a formação integral do aluno (LOUREIRO, 2004, p. 69).

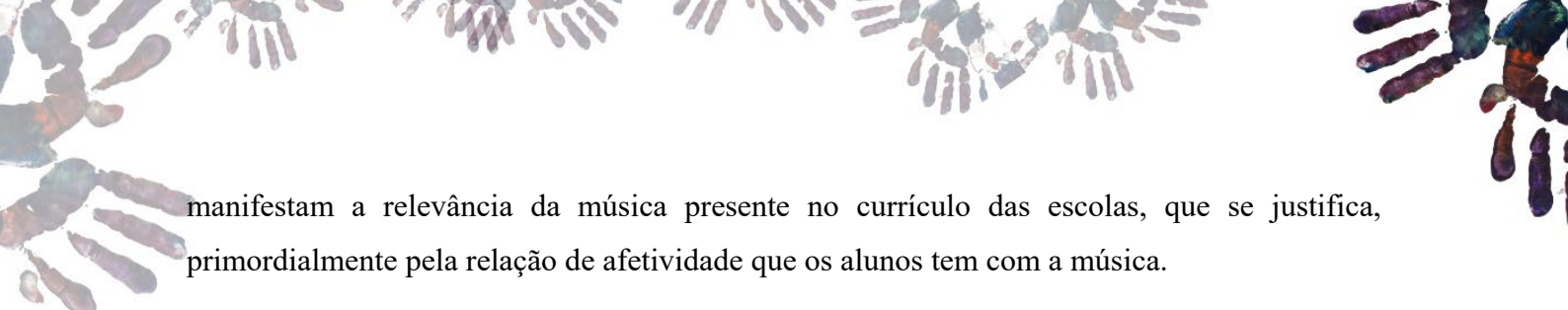
Conforme Neves (2012, p. 17) “no processo de educar, todas as experiências estão ligadas a muitas sensações”. A autora assevera que a música, quando exposta de maneira apropriada e próxima ao cotidiano do aluno, trabalha aspectos como expressões físicas, afetivas e mentais de maneira a proporcionar um desenvolvimento multifacetado destes indivíduos em fase de desenvolvimento de aptidões diversas e habilidades importantes também para sua vida futura.

Conforme Bellochio (2000) existe uma percepção de consenso que envolve tanto educadores, assim como outros personagens relacionados direta ou indiretamente com o sistema educacional em variadas áreas de interesse acadêmico, convergindo portanto para a noção de que a utilização do ensino da música na educação infantil como um elemento muito valor na composição de conhecimentos disponíveis para o desenvolvimento das criança das séries iniciais e da educação infantil.

Dessa forma, é um campo que deve ser fortemente trabalhado no ambiente escolar, pelos docentes, assimilados ao desenvolvimento das atividades de ensino.

Com esse argumento, a inclusão e a existência da aula de Música na escola agradaria incondicionalmente a todos. Contudo, embora a colocação expresse uma posição supostamente consensual, é necessário identificar alguns pontos históricos, ideológicos, que expressam interesses do saber a que as ideias e práticas de desenvolvimento da aula de música, sobretudo da aula de Música na escola, estão vinculadas (BELLOCHIO, 2000, p. 71).

Enquanto Del Ben *et al.* (1999), ao realizar um estudo junto a professores das series iniciais (de primeira até a terceira série), evidencia que estes docentes identificam e



manifestam a relevância da música presente no currículo das escolas, que se justifica, primordialmente pela relação de afetividade que os alunos tem com a música.

Ou seja, os resultados do autor sugerem que a música tranquiliza e deixa o ambiente de aprendizagem mais “relaxado”, algo apreciado pelos discentes. Mas também contribui por permitir abordar aspectos relativos a emoções e a sensibilidade destas crianças na sala de aula.


Para Tourinho (1998), as representações inerentes às emoções oriundas da educação musical são positivas, porém devem ser compreendidas no contexto histórico situacional de cada aluno e as implicações na prática escolar. "Esta expressão nasceu sustentada na ilusão de que pensávamos uma música como parte da educação escolar e virtual, integrada ao currículo, ela compartilharia de um projeto mais abrangente e abrangente do que educacional" (p. 168).

Ou seja, “[...] de um lado, uma força de sentidos que esta expressão é capaz de desenvolvimento [...]” considerados intrínsecos a utilização da música na escola. Enquanto de outro lado encontra-se “[...] uma fragilidade, quase inexistência, de programas, ações, investimentos em formação de professores, recursos materiais e temporários curriculares que fazem parte de música uma parte 'integrante' do currículo escolar" (TOURINHO, 1998, p. 168).

Isso indica que a educação musical não deve ser trabalhada de forma isolada, fora do contexto de projetos no currículo. Implica considerar atrativo o despertar de diversas emoções obtidas pela utilização da música na escola, porém as emoções e sentimentos isoladamente.

Ou seja, não trabalhados no contexto da educação, não pode ser considerado como um elemento de construção do conhecimento do sistema formal de educação. Pois se assim fosse bastava os discentes serem ouvintes de músicas em qualquer ambiente. A indicação de objetivos com a utilização da música na escola é fundamental, sugerindo inclusive estudos que avaliem estas posturas em escolas da educação infantil e nas séries iniciais.

Em suma, pode-se considerar que a fruição musical pode sim, relaxar, acalmar, auxiliar na concentração ou no aprendizado de outras disciplinas, mas em se tratando de aprendizado musical na escola, o ensino musical pode servir para aprender e praticar música, sendo ela, ao mesmo tempo, ferramenta e objetivo final. Talvez esta seja a demanda mais séria no atual contexto escolar. Quando fomos convidados, a escola o fez pela falta de qualquer trabalho com música nessa escola.



A seguir serão apresentados aspectos relacionados a uma possibilidade de atuação de músicos – professores ou não – no ambiente escolar de forma planejada, com aderência ao currículo. A proposta do concerto didático nas escolas, que pode trabalhar de forma associada elementos eruditos, do popular/folclórico.

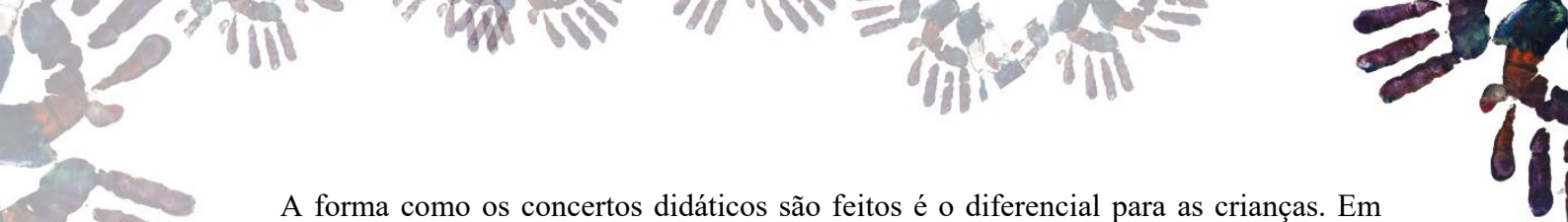
O CONCERTO DIDÁTICO COMO POSSIBILIDADE PARA A APRECIÇÃO MUSICAL NA ESCOLA REGULAR

Como forma de democratizar o acesso à música erudita, os concertos didáticos na escola podem fazer a ponte entre os conhecimentos pregressos dos alunos e o conhecimento novo, neste caso, a música de concerto. Falando desta forma, parece que esse discurso vem caminhando num sentido preconceituoso e elitista sobre a música de concerto. Mas, ao contrário disso, a proposta aqui é aproximar os alunos da educação básica da música de orquestra.

Atualmente algumas orquestras sinfônicas e filarmônicas do Brasil têm conseguido apoio e patrocínio para realizar além de suas séries de concertos regulares, séries de concertos didáticos em várias escolas. A Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo (OSESF), por exemplo, conta com um programa amplo destinado a formação de público ouvinte. O programa envolve formação de professores, palestras interativas e concertos didáticos. As crianças que participaram de alguma das atividades do programa relataram, em seus depoimentos, grande satisfação e interesse em participar destas oportunidades com a música erudita (SOARES, 2012).

Os professores que atuam nas escolas da rede pública de São Paulo e que foram atendidos pelo programa também estão satisfeitos com a iniciativa e empolgados com a proposta (HENTSCHKE; KRÜGER, 2003). No Espírito Santo, a pesquisa ainda está em andamento, mas os dados coletados até agora indicam que os resultados verificados são satisfatórios, já que a proposta inicial era a formação de público ouvinte da música de concerto (SOARES, 2012).

No contexto da educação musical significativa, os concertos didáticos exercem um papel importante no sentido de criar público (como objetivo mais concreto) e de imprimir sentido ao repertório proposto.



A forma como os concertos didáticos são feitos é o diferencial para as crianças. Em seus depoimentos eles se identificaram com algumas famílias de instrumentos (naipes) e identificaram os timbres que iam aparecendo. Além disso, falam também sobre o caráter expressivo das peças e de como elas se sentiram envolvidas e felizes com a música que ouviram (HENTSCHCKE; KRÜGER, 2003).

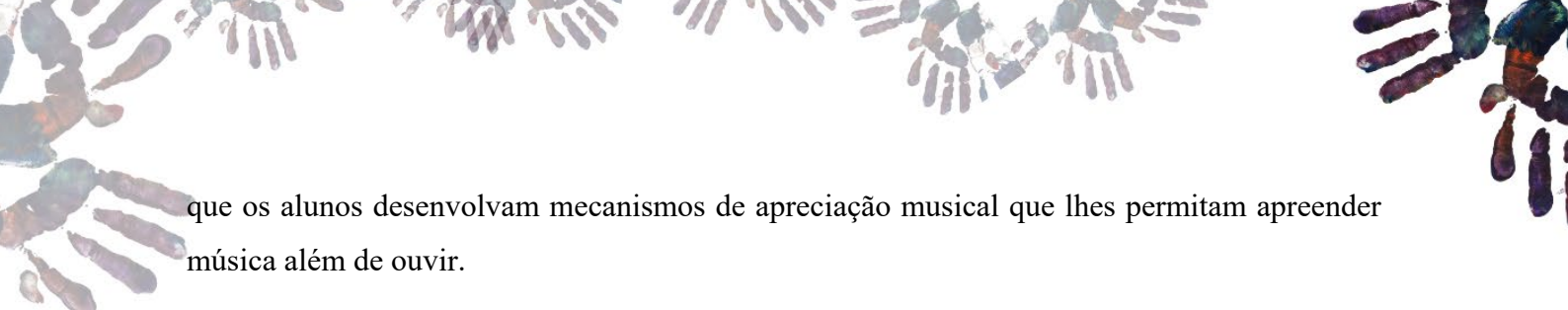
O C(L)A(S)P é uma proposta pedagógica desenvolvida por Keith Swanwick (2003) que possibilita o desenvolvimento de metodologias que englobem atividades e apreciação, composição e performance, subsidiadas pela literatura e pela técnica.

Este tripé de atividades musicais, esquematizado por Keith Swanwick (2003), pretende oferecer um modelo de trabalho que pode ser eficiente no sentido de promover a música em suas três diferentes abordagens, como prevêem os Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica (BRSAIL, 1998).

Planejar atividades para o concerto didático baseadas nesta proposta pode ser bastante coerente por permitir que os alunos experimentem de diferentes formas, um mesmo tema ou assunto e na medida em que for preciso, permite a discussão da técnica, do contexto histórico ou do conceito.

De acordo com Suzuki (2008, p. 9) “[...] as crianças japonesas sabem falar japonês!” E seria espantoso se as crianças japonesas não soubessem o japonês, pois assim são educadas. Pensando nisso, cabe retomar a questão inicial da autora, ou seja, se todos tiverem acesso ao método de ensino que lhes possibilitem sabê-lo, todos saberão. “Todas as crianças que são educadas com perícia e compreensão atingem um alto grau de conhecimento [...]”, porém o processo de educação deve começar logo cedo. Essa precocidade é considerada pela autora como “[...] a chave do desenvolvimento integral das potencialidades humanas” (SUZUKI, 2008, p. 11). O aspecto mais importante é que qualquer atividade que o professor de música propuser na escola seja baseada no sentido de democratização, como Suzuki propõe. Todos podem falar japonês. Todos podem aprender música. Todos têm o direito ao acesso à educação musical de qualidade. Sendo através de corais, bandas, cantigas de roda ou concertos didáticos, que o objetivo não se perca.

Nesse contexto, aspectos da linguagem que os alunos já conhecem podem ser utilizados para inserir a música na escola de forma a fazer ligações com estes aspectos, conectando características da linguagem verbal às características da linguagem musical, para



que os alunos desenvolvam mecanismos de apreciação musical que lhes permitam apreender música além de ouvir.

Como já salientado, as escolas devem ser espaços responsáveis pela constante construção e reconstrução do conhecimento, emanando a necessidade de atividades pedagógicas musicais qualitativamente reconhecidas e, de forma mais abrangente, a democratização do acesso à arte (LOUREIRO, 2004).

Nesse contexto, aspectos da linguagem que os alunos já conhecem podem ser utilizados para inserir a música na escola de forma a fazer ligações com estes aspectos, conectando características da linguagem verbal às características da linguagem musical, para que os alunos desenvolvam mecanismos de apreciação musical que lhes permitam apreender música além de ouvir.

A sensibilidade musical é adquirida e construída durante um processo em que fatores como afetividade e discriminação auditiva são trabalhados de forma a reagir aos estímulos musicais.

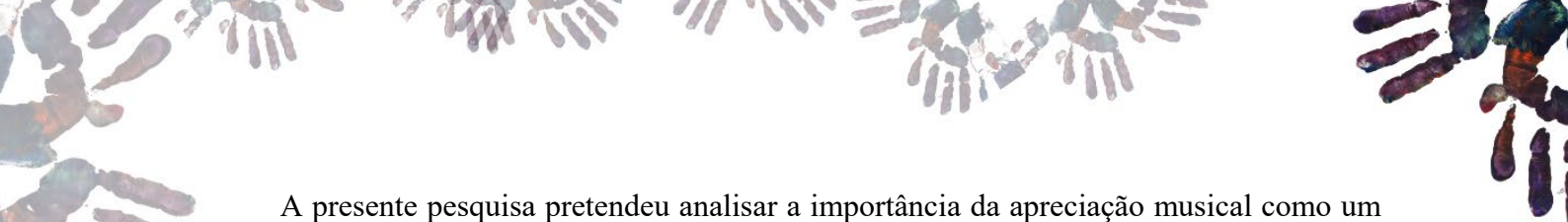
Os educadores não devem considerar a sensibilidade musical como um dom inato, pois ao desconsiderar a importância do processo de aprendizagem e a sensibilidade que os indivíduos adquirem durante este processo, julgam inútil o trabalho por eles elaborado (PENNA, 1990).

Assim, “se o verdadeiro objetivo é aproximar o aluno da música, levando-o a gostar de ouvi-la, apreciá-la e compreendê-la, é preciso, com urgência, preencher o vazio musical no cotidiano escolar.” (LOUREIRO, 2004, p. 221).

Em especial, o concerto nas escolas segue a premissa asseverada por Neves (2012), de que música, quando exposta de maneira apropriada e próxima ao cotidiano do aluno, trabalha aspectos como expressões físicas, afetivas e mentais de maneira a proporcionar um desenvolvimento multifacetado destes indivíduos em fase de desenvolvimento de aptidões diversas e habilidades importantes também para sua vida futura.

Mas para tanto, o professor deve inovar na criação e no desenvolvimento de atividades junto aos alunos da educação infantil, que sejam ao mesmo tempo eficientes e de praticidade na aplicação para que a educação musical das crianças, através e na escola, possibilite os resultados esperados no desenvolvimento dos alunos, conforme a mesma autora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



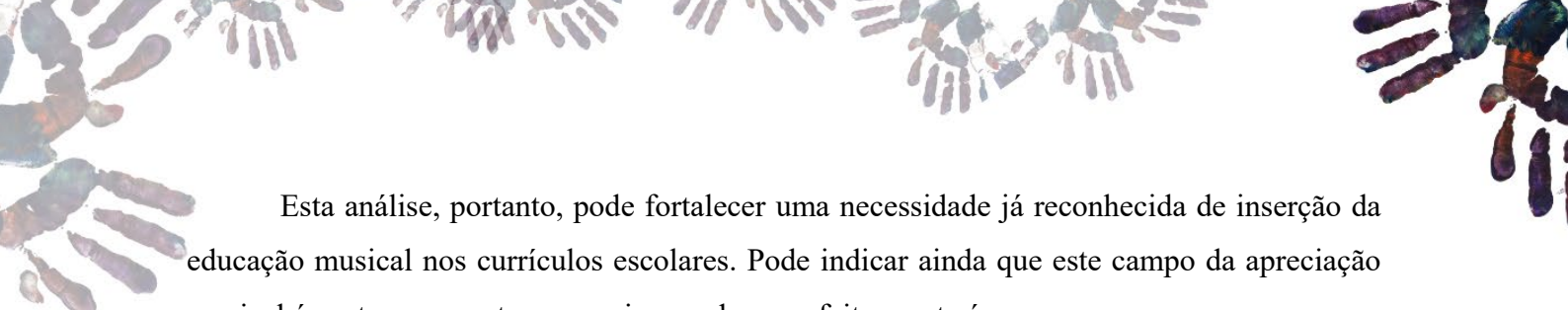
A presente pesquisa pretendeu analisar a importância da apreciação musical como um fim em si mesmo, e nesta perspectiva, a música na escola não é considerada apenas um mecanismo didático auxiliar, mas o objetivo final. A verificação do objetivo proposto foi realizada de uma revisão de literatura sobre o tema, que conforme Gil (2002) pode ser considerada como a utilização de técnica de coleta de dados através de pesquisa bibliográfica que é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

Foi possível inferir que a educação musical na escola pode ter sofrido uma defasagem significativa da utilização da música de maneira organizada e planejada, por este motivo, para alguns, a música no cotidiano escolar pode ter perdido seu sentido, significado ou função.

A educação musical não deve ser trabalhada de forma isolada, fora do contexto de projetos no currículo. Implica considerar atrativo o despertar de diversas emoções obtidas pela utilização da música na escola, porém as emoções e sentimentos isoladamente. Tais aspectos, não trabalhados no contexto da educação, não podem ser considerados como um elemento de construção do conhecimento do sistema formal de educação. Pois se assim fosse bastava os discentes serem ouvintes de músicas em qualquer ambiente. Sendo assim, a indicação de objetivos com a utilização da música na escola é fundamental, sugerindo inclusive estudos que avaliem estas posturas em escolas da educação infantil e nas séries iniciais.

A fruição musical pode sim, relaxar, acalmar, auxiliar na concentração ou no aprendizado de outras disciplinas, mas em se tratando de aprendizado musical na escola, o ensino musical pode servir para aprender e praticar música, sendo ela, ao mesmo tempo, ferramenta e objetivo final. Talvez esta seja a demanda mais séria no atual contexto escolar. Quando convidados, a escola possivelmente o faz pela falta de qualquer trabalho com música nessa escola.

Este trabalho intenciona ter contribuído para manter as discussões sobre o que pode ser feito ou como podem ser feitas atividades musicais na escola e como estas podem vir a participar integralmente dos currículos da educação básica, pois, de acordo com os Parâmetros Curriculares nacionais para a educação (PCNs), a música pode contribuir para a formação integral do indivíduo, não apenas na apreensão de novos conteúdos.



Esta análise, portanto, pode fortalecer uma necessidade já reconhecida de inserção da educação musical nos currículos escolares. Pode indicar ainda que este campo da apreciação musical é vasto e que outras pesquisas podem ser feitas nesta área.

Os dados também apontam uma possível defasagem de atividades musicais como os concertos didáticos na escola, considerando a dificuldade logística de desenvolvimento das mesmas no cotidiano escolar. Esta atividade – concerto didático – está longe de ser a ideal para o contexto escolar, dada as dificuldades atuais, mas junto com outras propostas e iniciativas, pode promover a música na escola regular e contribuir com outras pesquisas na área de estratégias de musicalização na escola básica.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, K. J.; FRANÇA, M. C. C. Estudo comparativo entre a apreciação musical direcionada e não direcionada de crianças de sete a dez anos em escola regular. **Revista da ABEM**, v. 17, n. 22, p. 7-18, set., 2009.

BASTIÃO, Z. A. A abordagem AME: elemento de mediação entre teoria e prática na formação de professores de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 18, n. 23, p. 15-24, mar., 2010.

BASTIÃO, Z. A. Elaboração, aplicação e análise de uma proposta metodológica em apreciação musical direcionada ao estágio supervisionado do curso de licenciatura em música da UFBA. 2005, 14., *In*: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte, MG, Brasil. 2005.

BELLOCHIO, C. R. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor.** 2000. 423 f. Tese (Doutorado em Educação) Pós-Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2000.

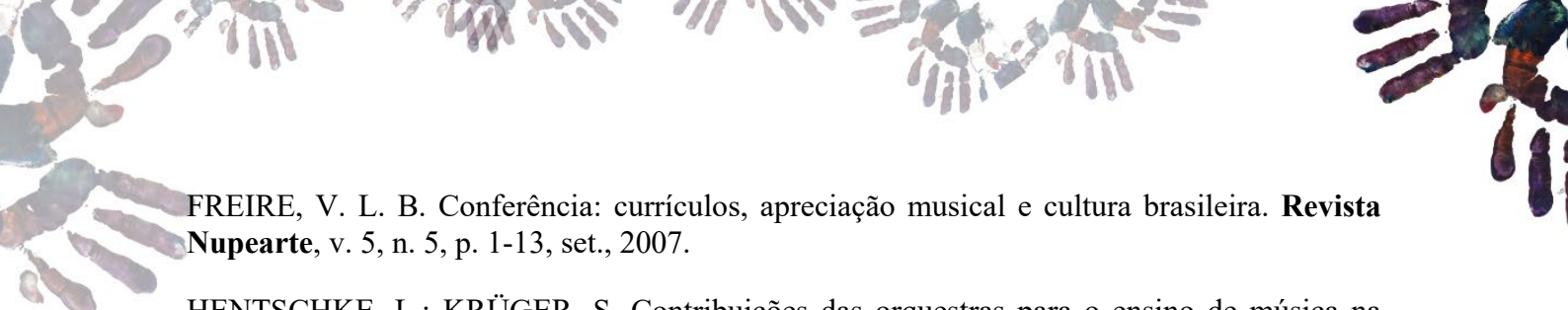
BEYER, E. A educação musical sob a perspectiva de uma construção teórica: uma análise histórica. **Revista da Associação Brasileira de Educação Musical**, v. 1, n. 1, p. 5-25, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais.** (5ª a 8ª séries): Arte. Brasília, MEC, 1998.

DEL BEN, L. et.al. As epistemologias da música de professoras de 1ª a 3ª séries de uma escola pública de ensino fundamental em Porto Alegre. 1999, 8., *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE EDUCAÇÃO MUSICAL. **Anais Eletrônicos...** Curitiba, PR, Brasil, 1999.

FRANÇA, M. C. C.; SWANWICK, K. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta**, v. 13, n. 21, p. 5-41, dez., 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.



FREIRE, V. L. B. Conferência: currículos, apreciação musical e cultura brasileira. **Revista Nupearte**, v. 5, n. 5, p. 1-13, set., 2007.

HENTSCHKE, L.; KRÜGER, S. Contribuições das orquestras para o ensino de música na educação básica: relato de experiência. *In*: HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. (Orgs.). **Ensino de música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. p. 19-46.

LOUREIRO, A. M. A. A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. **Revista da ABEM**, v. 12, n. 10, p. 65-74, mar., 2004.

MOREIRA, M. A. Aprendizaje significativo crítico. **Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación**, n. 6, p. 83-101, 2005.

NEVES, M. G. S. **O folclore na educação musical**. Vitória: Grafita, 2012.

OLIVEIRA, A. J.; BROOCK, A.; CANDUSSO, F.; MENDES, J. J.; MENEZES, M.; D'AVILA, R. C.; HARDER, R.; BASTIÃO, Z. A. Construindo PONTES significativas no ensino em música. **Revista Ictus**, v. 8, n. 2, 2007.

PELLANDA, N. M. C. A música como re-encantamento: um novo papel para a educação. **Revista da ABEM**, v. 12, n. 10, p. 13-18, mar., 2004.

PENNA, M. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Loyola, 1990.

SCHROEDER, S. C. N. O músico: desconstruindo mitos. **Revista da ABEM**, v. 12, n. 10, p. 109-118, mar., 2004.

SEBBEN, E. E.; SUBTIL, M. J. Concepções de adolescentes de 8ª série sobre música: possíveis implicações para a implementação das práticas musicais na escola. **Revista da ABEM**, v. 23, p. 48-57, mar. 2010.

SOARES, G. D. B. Um concerto didático: representações sociais em música e educação. 2012, 2., *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro, RJ, Brasil. 2012.

SUZUKI, S. **Educação é amor**: o método clássico da educação do talento. 3. ed. Pallotti: Santa Maria, 2008.

ZORZAL, R. C. Uma breve discussão sobre talento musical. **Revista Música Hodie**, v. 12, n. 2, p. 201-209, 2012.

CAPÍTULO 24

PONTE DE WHEATSTONE: UMA PROPOSTA EXPERIMENTAL PARA O ENSINO DA ELETRODINÂMICA*

Vanessa Karla de Medeiros, Graduanda de Física-Licenciatura, UFPE

Emerson Soares da Silva, Graduando de Física-Licenciatura, UFPE

Ana Maria da Silva, Graduanda de Física-Licenciatura, UFPE

RESUMO

Diante das dificuldades encontradas no ensino de Física, o presente artigo busca apresentar como a utilização de experimentos pode facilitar no ensino da eletrodinâmica. Foi entregue um pré-teste antes da atividade experimental e outro logo após ela, através de gráficos e do ganho de Hake analisou-se esses testes. Por meio das análises feitas, percebeu-se que a atividade experimental facilitou na compreensão do conteúdo de circuitos elétricos.

Palavras-chave: Ensino de Física, atividade experimental, circuitos elétricos.

INTRODUÇÃO

Ao enxergar a dificuldade dos discentes com as disciplinas, alguns professores procuram trazer algo dinamizador para sua classe, principalmente nas aulas de Física, a qual na visão de muitos alunos é algo impossível de se aprender. A área da eletrodinâmica é uma das quais eles possuem maiores dificuldades, essencialmente quando se trata de circuitos elétricos. E é a partir dessa problematização que se pensou na Ponte de Wheatstone (Figura 1) - um tipo de circuito elétrico, onde é possível descobrir uma resistência desconhecida fazendo variar uma das três outras resistências conhecidas. O aparato experimental desenvolvido (Figura 2), contendo cinco lâmpadas, quando a lâmpada do ramo central não se acende significa que não há passagem de corrente elétrica no ramo em que esta se encontra, assim a Ponte está em equilíbrio e, portanto, o produto das resistências dos ramos opostos é igual, matematicamente:

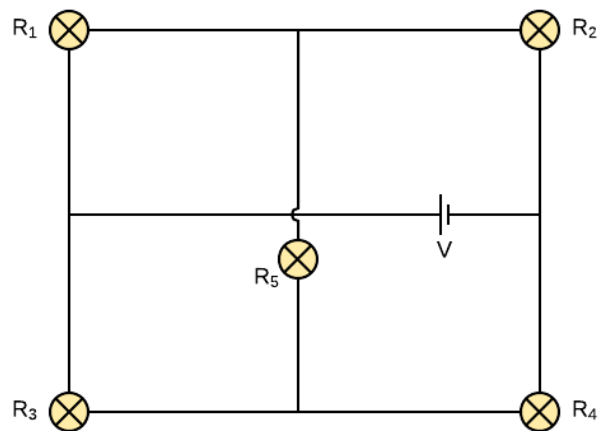
$$R_1 \times R_4 = R_2 \times R_3(1)$$

* O presente artigo foi publicado nos Anais de Congresso do VI CONEDU 2019. Algumas modificações foram realizadas para uma melhor adequação deste trabalho para publicação como capítulo de livro. A primeira versão deste artigo pode ser consultada em:

https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV127_MD1_SA16_ID3304_03102019205026.pdf.

conhecendo por exemplo, R_1 , R_3 e R_4 , podemos usar a equação 1 para encontrar R_2 .

Figura 1 - Esquema representativo da Ponte de Wheatstone.



Fonte: autor (2019).

Além na análise experimental do equilíbrio e não equilíbrio da ponte, analisou-se também o brilho das lâmpadas incandescentes a partir do que foi exposto na teoria com respeito a potência elétrica dissipada por elas. Potência é igual ao produto da diferença de potencial pela corrente elétrica:

$$P = U \times i(2)$$

combinando essa fórmula com a primeira lei de Ohm, podemos obter duas maneiras de calcular potência elétrica, a qual em um circuito em paralelo, é dada por:

$$P = \frac{U^2}{R}(3)$$

já no circuito em série é calculada da seguinte maneira:

$$P = R \times i^2(4)$$

Mediante as equações acima, percebe-se que no circuito em paralelo, potência e resistência são grandezas inversamente proporcionais, enquanto no circuito em série potência e resistência são grandezas diretamente proporcionais.

Figura 2 - Aparato experimental desenvolvido para a intervenção.



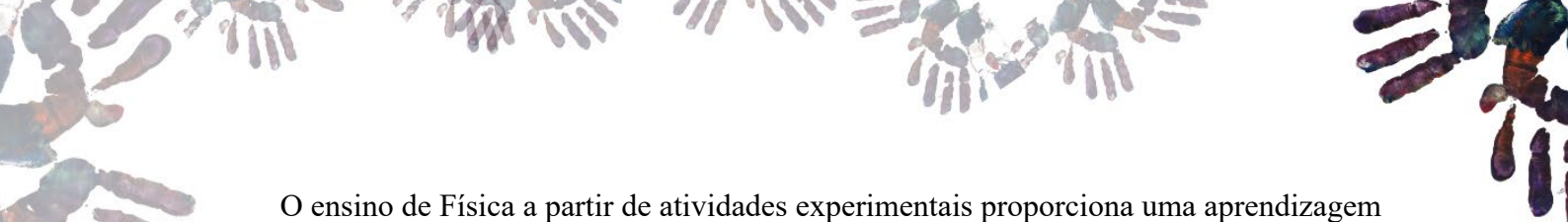
Fonte: autor (2019).

A atividade experimental vem como oportunidade de demonstrar ao aluno que aquilo visto em sala não é abstrato, e que na verdade está relacionado a sua realidade cotidiana em vários sentidos. No entanto, é importante salientar que essa ferramenta vem desempenhando um papel de mais um exercício de fixação dos conteúdos já vistos em sala. Por isso, deve-se pensar em uma maneira eficaz, de como trabalhar a atividade experimental, de modo que ela se torne uma metodologia eficaz para o ensino de Física.

Dentro dessa problemática, pensou-se em ir além e não apenas se atentar a fazer um experimento, mas também verificar de que forma o uso desta metodologia contribuiu na aprendizagem, sendo assim, preparou-se um pré-teste que será entregue para ser feito antes da abordagem experimental e ele foi respondido novamente após a realização dela. Assim, através do ganho de Hake, observamos que a parte experimental colaborou de maneira significativa no aprendizado dos discentes, no que diz respeito à circuitos elétricos e brilho de lâmpadas incandescentes. De acordo com Grasselli (2014, p.17) “o processo avaliativo deve ser contínuo e sistemático por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno”.

DESENVOLVIMENTO

Por meio da Ponte de Wheatstone, observou-se até que ponto este tipo de instrumento pode entrar como um meio facilitador para o ensino de Física, de maneira que ocorra uma aprendizagem significativa. Para Ausubel (1976), citado por Paula (2010), a aprendizagem significativa acontece quando se utiliza de um conhecimento prévio como âncora, para o aprendizado de uma nova informação. O experimento serve como um tipo de “conexão” entre o que o aprendiz já sabe e o que ele ainda irá aprender por intermédio desta atividade.



O ensino de Física a partir de atividades experimentais proporciona uma aprendizagem contextualizada, onde o saber científico vai evoluindo de maneira interdisciplinar, tornando o conhecimento um aliado do aluno, todas essas possibilidades dependem do desempenho do professor, o qual deve buscar estratégias didáticas que propicie o desenvolvimento deles e a propagação da ciência no âmbito escolar, contribuindo, dessa forma, com o protagonismo discente.

A utilização de aparatos experimentais nas aulas de Física tem como potencial trazer para os discentes o senso investigativo. De acordo com (Scarpa; Sasseron; Silva, 2017) “a investigação é um movimento cíclico, a qual considera o que se faz e coloca em prática aquilo sobre o que se reflete”. Assim, pode-se afirmar que a Ponte entrará como um facilitador no processo de ensino – aprendizagem, pois através dela o aluno poderá expor seu conhecimento e entender o conteúdo de maneira lúdica, neste caso a teoria está entrando junto com a prática, além do trabalho em grupo. Segundo Leiria (2015):

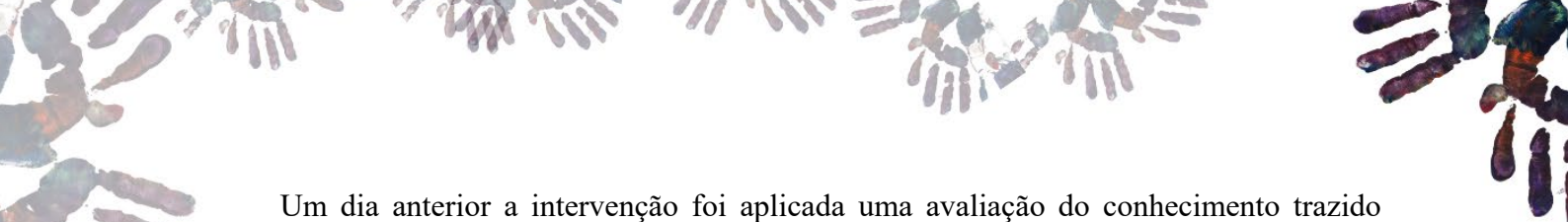
A realização das atividades experimentais, seja dentro de um laboratório didático ou não, contribuirá para a interação social entre os alunos, onde se tornará possível o desenvolvimento de trabalho em grupos, proporcionando conhecimento que poderão levar os mesmos a sua interação com a sociedade na qual estão inseridos, sendo assim agentes ativos e participantes do desenvolvimento de sua comunidade (LEIRIA, 2015, p.5).

No decorrer da pesquisa, percebeu-se a falta de interesse dos alunos para responder os testes, a execução do experimento foi o que mais provocou a curiosidade deles e os levaram a refazer o teste. Eles perceberam que a atividade experimental, propiciou uma maior evolução dos seus conhecimentos e concepções dos conceitos de circuitos elétricos e análise de brilho das lâmpadas.

As atividades experimentais tem a possibilidade de funcionar como uma estratégia de aquisição de conhecimentos, mas que é preciso primeiramente fundamentá-la de forma adequada com as perspectivas pedagógicas-epistemológicas, para que então possa proporcionar aos estudantes a percepção da relação existente entre os aspectos naturais e os artificiais do fenômeno que está sendo estudado, favorecendo assim para o espírito investigativo dos estudantes, fazendo com que o mesmo busque o desenvolvimento de seu conhecimento em relação ao conceito científico abordado (LEIRIA, 2015, p.5).

METODOLOGIA

A proposta foi aplicada no Ensino Médio, na Escola Técnica Estadual Ministro Fernando Lyra, localizada na cidade de Caruaru-PE, durante as atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em uma turma de 3º ano do curso de Marketing, no período da tarde em três aulas cedidas pelo professor supervisor.



Um dia anterior a intervenção foi aplicada uma avaliação do conhecimento trazido pelos educandos acerca do assunto que seria tratado posteriormente, esta avaliação diagnóstica foi denominada de Pré-Teste. Em prosseguimento da intervenção, realizou-se a apresentação do assunto/tema a ser explorado no experimento, bem como também uma revisão de conteúdos já vistos em sala de aula.

Após explorar oralmente o tema, partiu-se para a etapa experimental, o experimento em questão trata-se de um modelo da Ponte de Wheatstone.

Ao fim da intervenção foi aplicado o mesmo teste, agora em formato de Pós-Teste, a fim de poder verificar o nível de aprendizagem e assimilação do conteúdo exposto durante a aplicação da proposta, possibilitando então aos aplicadores conhecer o que os educandos aprenderam.

Diante disso, usamos o ganho de Hake (1998), método estatístico que possibilita mensurar o ganho educacional, sendo definido pela equação:

$$g = \frac{\% \text{ pós} - \% \text{ pré}}{100\% - \% \text{ pré}} (5)$$

Na equação 5, % *pós* é a porcentagem de acertos no Pós-Teste e % *pré* a porcentagem de acertos no Pré-Teste. Hake define três classes de ganho, o ganho baixo apresenta valores de $g < 0,30$, ganho médio os valores de g estão entre $0,30 \leq g < 0,70$ e ganho alto quando os valores de g são iguais ou superiores a 0,70.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como já exposto, para uma melhor análise dos dados obtidos com a pesquisa, iremos calcular o ganho de Hake (1998). É um método estatístico interessante, na medida em que o seu valor irá nos fornecer um indicativo se a nossa abordagem experimental contribuiu para a aprendizagem dos estudantes. A seguir, forneceremos os resultados sistemáticos para o número de acertos dos estudantes, tanto no Pré-teste como no Pós-teste (Tabela 1). Vale salientar que a porcentagem de acertos total (% Acertos) será dada pela média aritmética das porcentagens de acertos das questões.

Tabela 1: Dados obtidos através do questionário.

Pré-Teste			Pós-Teste		
Problemas	Acertos	% Acertos	Problemas	Acertos	% Acertos
1	1	5,88%	1	8	47,05%
2	14	82,35%	2	16	94,12%
3	9	52,94%	3	15	88,24%
4	8	47,05%	4	13	76,47%
Total	32	47,06%	Total	52	76,47%

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Utilizando a equação (5) e as porcentagens de acertos do Pré-Teste e Pós-Teste presentes na Tabela 1, teremos:

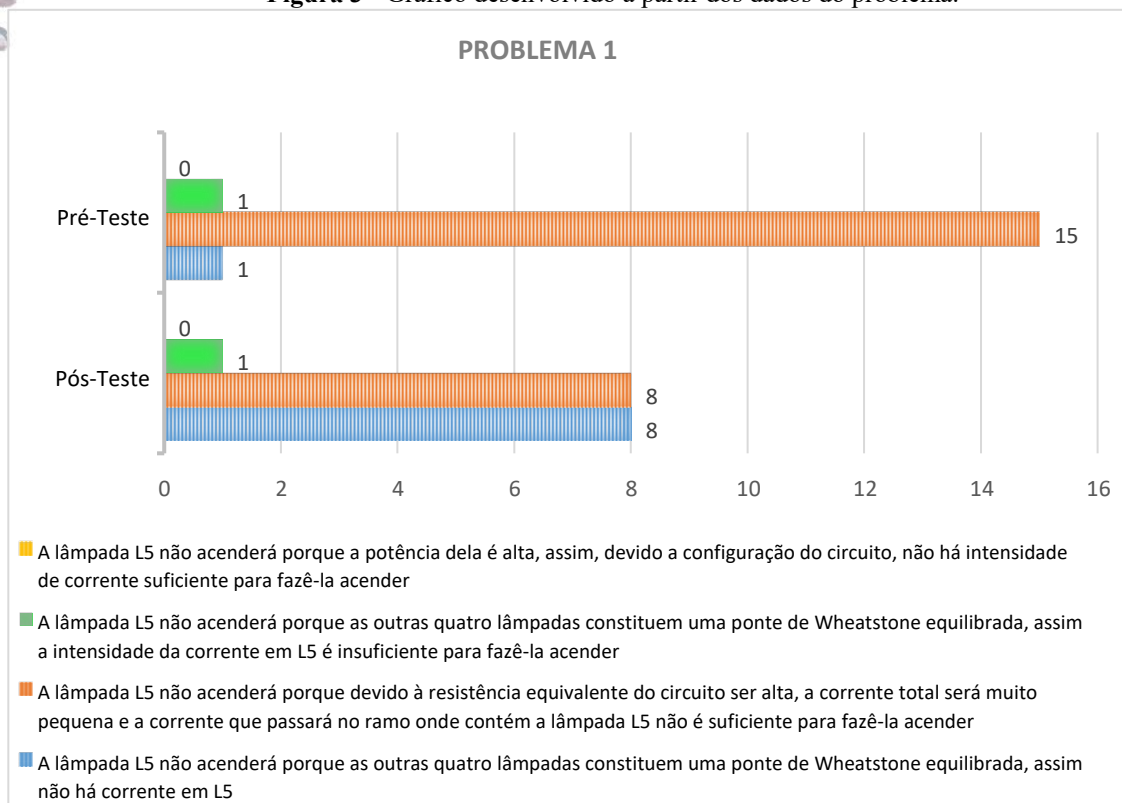
$$g = \frac{76,47\% - 47,06\%}{100\% - 47,06\%} = \frac{29,41\%}{52,94\%} \rightarrow g \cong 0,56(6)$$

De acordo com Hake (1998), o resultado de (6) é classificado como *ganho médio*, já que esse se encontra no intervalo $0,30 \leq g \leq 0,70$. Esse valor nos fornece um indicativo de que a nossa proposta experimental teve êxito, uma vez que os resultados como o de Araujo (2017) sobre o ganho de Hake foram inferiores ao nosso. Para uma melhor visualização da evolução que a nossa proposta experimental teve, iremos fornecer gráficos para todas as problemas presentes no questionário.

O problema 1 presente no questionário foi: “O circuito abaixo, formado por 5 lâmpadas incandescentes, é alimentado por uma tensão contínua de 220 V. Sabe-se que as resistências das lâmpadas L1, L3 e L5 são iguais a 80Ω e as resistências das lâmpadas L2 e L4 são iguais a 45Ω .”

Através desse problema, objetivávamos saber o porquê a lâmpada L5 não acendia. Os resultados estão presentes na Figura 3.

Figura 3 - Gráfico desenvolvido a partir dos dados do problema.



Fonte: Dados do questionário aplicado, 2019.

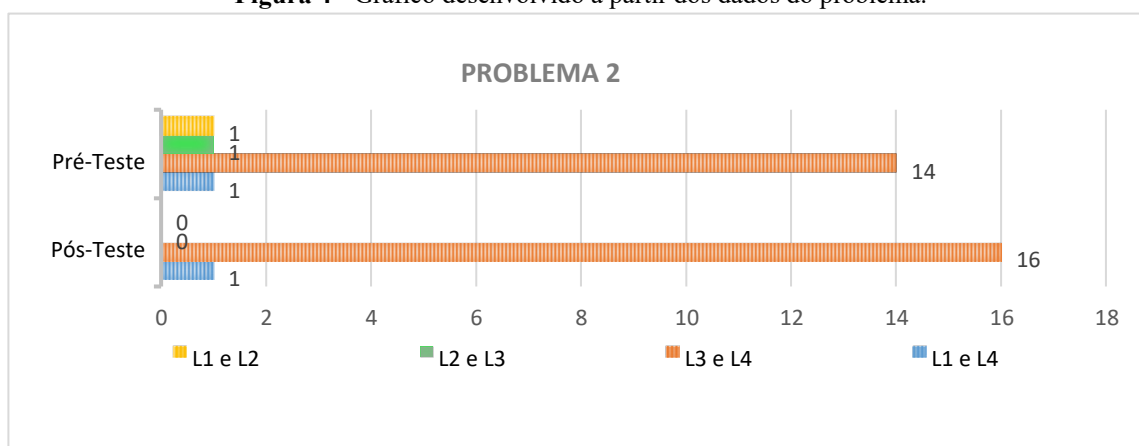
De acordo com a Figura 3, podemos perceber que 15 (88,23%) dos estudantes marcaram a alternativa incorreta. No Pré-Teste, a grande maioria deles acreditavam que o motivo da lâmpada L5 não acender era porque, de acordo com as características do circuito (arranjo das lâmpadas e resistência equivalente), a corrente que passa no ramo onde contém a lâmpada L5 é insuficiente para fazê-la acender.

Durante a nossa intervenção, concluímos que os estudantes nunca ouviram falar sobre a ponte de Wheatstone, fato esse que fez com que apenas 1 estudante marcasse a alternativa correta durante o Pré-Teste. Devido ao fato de que nenhum dos estudantes tinha conhecimento sobre essa ponte, podemos concluir que a única pessoa que acertou o problema 1 durante o Pré-Teste foi um mero “chute”. O Pós-Teste nos forneceu um indicativo positivo, porém, ainda houve uma resistência à mudança conceitual, já que 8 (47,05%) dos estudantes ainda consideram que o motivo pelo qual a lâmpada L5 não acende é por causa da corrente que atravessa a lâmpada ser insuficiente.

Nos problemas 2, 3 e 4 objetivávamos saber a respeito do brilho de lâmpadas incandescentes, no qual foi dado um circuito com todas as informações necessárias para responder esses problemas.

Para o problema 2 (Figura 4), queríamos saber quais lâmpadas apresentavam o mesmo brilho. O resultado do Pré-Teste foi surpreendente, uma vez que 14 (82,35%) estudantes marcaram a alternativa correta. Mesmo sendo um problema de múltipla escolha, a grande maioria justificou, em poucas palavras, que o motivo das lâmpadas L3 e L4 apresentarem o mesmo brilho é porque ambas têm a mesma resistência elétrica e a corrente que passa nessas lâmpadas é a mesma. Através do Pós-Teste, apenas 1 estudante respondeu o problema 2 incorretamente, um indicativo bastante positivo.

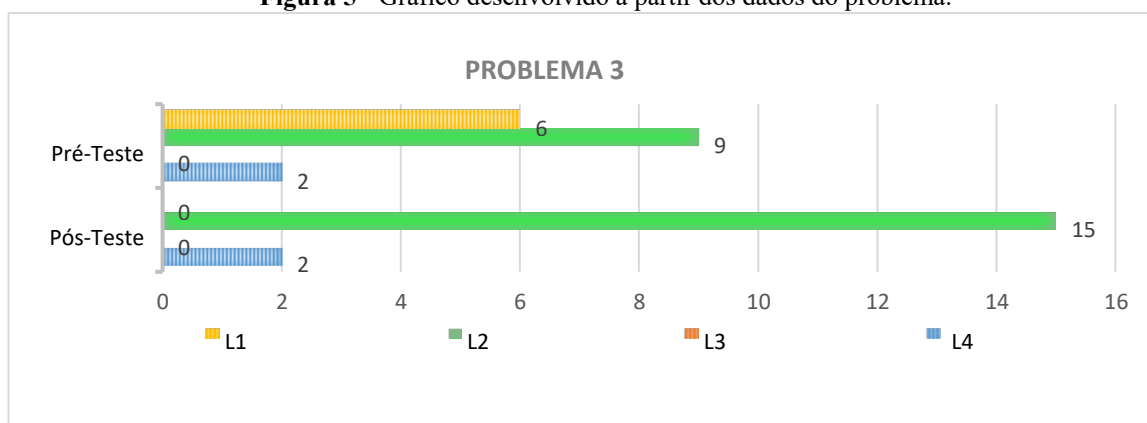
Figura 4 - Gráfico desenvolvido a partir dos dados do problema.



Fonte: Dados do questionário aplicado, 2019.

A seguir, apresentaremos o gráfico do problema 3.

Figura 5 - Gráfico desenvolvido a partir dos dados do problema.



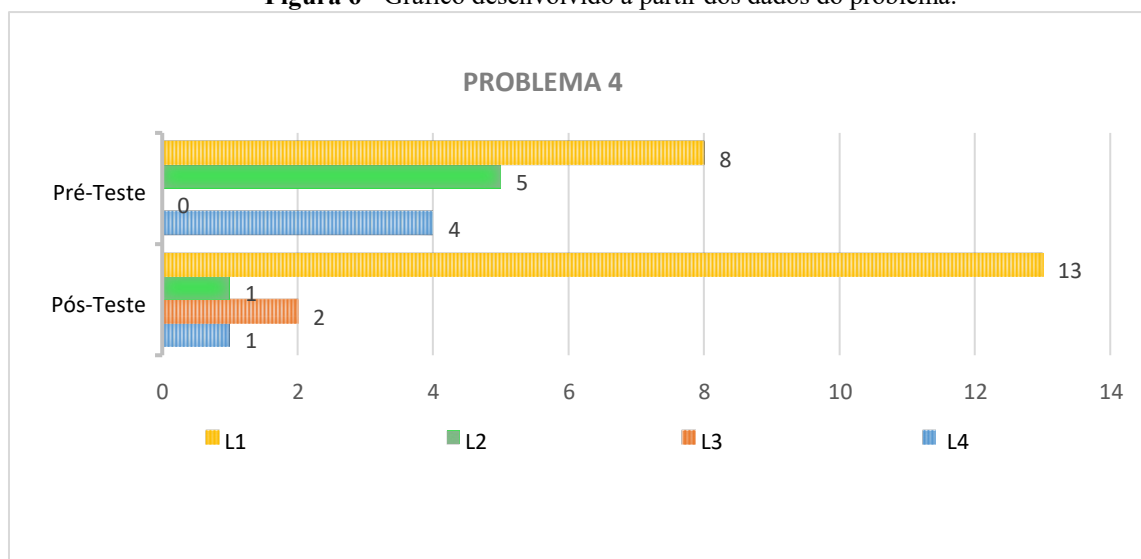
Fonte: Dados do questionário aplicado, 2019.

Para o problema 3 (Figura 5), queríamos saber qual lâmpada apresentava o menor brilho. O resultado do Pré-Teste foi interessante, uma vez que 9 (52,94%) estudantes marcaram a alternativa correta. Alguns deles, justificaram que a lâmpada L2 tem um menor brilho por causa da sua resistência ser menor, fato esse que é verdade, já que a corrente que

atravessa as lâmpadas L1 e L2 é a mesma e como L2 tem uma resistência menor que L1 o seu brilho será menor. Através do Pós-Teste, o número de acertos foi de 52,94% para 88,24%, mostrando que houve uma evolução significativa logo após a nossa intervenção.

Para o problema 4 (Figura 6), queríamos saber qual lâmpada apresentava o maior brilho. Apenas 8 (47,05%) estudantes acertaram esse problema. Através do Pós-Teste, observamos uma melhora significativa. O número de estudantes que responderam corretamente esse problema aumentou para 13 (76,47%).

Figura 6 - Gráfico desenvolvido a partir dos dados do problema.

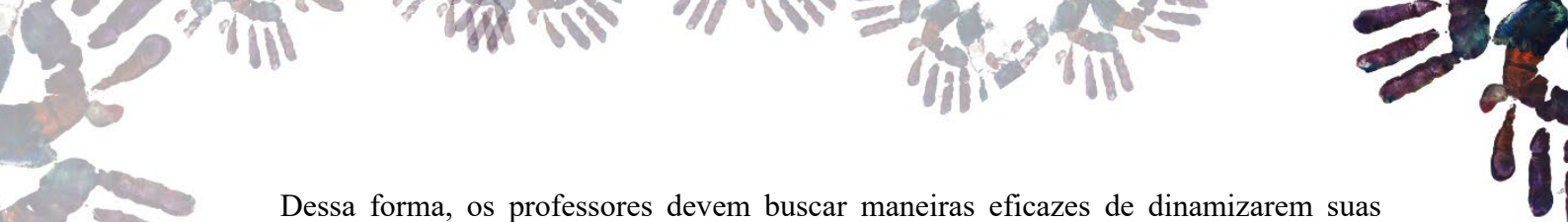


Fonte: Dados do questionário aplicado, 2019.

CONCLUSÃO

A utilização de experimentos torna a aprendizagem de Física significativa, proporcionando a ligação entre teoria e prática. Através dessa ferramenta, percebeu-se que os estudantes fundamentaram de maneira melhor o conhecimento já adquirido. Por não enxergar nenhum vínculo dos conceitos físicos com a realidade, os alunos perdem o interesse pela disciplina. Para Grasselli (2014):

Os obstáculos encontrados por parte dos alunos na assimilação e entendimento do conteúdo da disciplina de Física são a dificuldade em relacionar conceitos físicos com fenômenos naturais vivenciados pelos educandos, ou seja, estabelecer vínculo entre a teoria e a prática, o que gera desinteresse que pode ser manifestado na aversão à disciplina (GRASSELLI, 2014, p.3).



Dessa forma, os professores devem buscar maneiras eficazes de dinamizarem suas aulas, trazendo ferramentas que facilitem a compreensão e possam ser contextualizadas com a teoria, fazendo conexões com o cotidiano. A análise de circuitos, tornou-se mais fácil através da atividade experimental, além disso por meio da Ponte de Wheatstone pôde ser visualizado de que maneira a resistência atrapalha na passagem de corrente, interferindo no brilho das lâmpadas.

É importante salientar que a Física é uma ciência que necessita de práticas experimentais para ser compreendida. No entanto, muitas instituições não têm laboratórios de Física, ou às vezes esses são utilizados precariamente. É necessário que o docente busque de alguma forma trazer experimentos para sala de aula, construindo algo com materiais recicláveis, ou até mesmo trazendo experimentos virtuais, já que grande parte das escolas dispõem de computadores. Com esforço, encontra-se soluções para os obstáculos que aparecem no caminho.

BIBLIOGRAFIA

ARAÚJO, A. V. R.; SILVA, E. S.; JESUS, V. L. B.; OLIVEIRA, A. L. **Uma associação do método Peer Instruction com circuitos elétricos em contextos de aprendizagem ativa.** Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1806-9126-rbef-2016-0184>. Acesso em: 25 ago. 2019.

GRASSELLI, E. C.; GARDELLI, D. **O Ensino da Física pela Experimentação no Ensino Médio: da TEORIA à Prática.** Disponível em:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uem_fis_artigo_erasmo_carlos_grasselli.pdf. Acesso em: 09 jul. 2019.

HAKE, R. R. **Interactive-engagement versus traditional methods: A six-thousand-student survey of mechanics test data for introductory physics courses.** Disponível em: http://www.montana.edu/msse/Data_analysis/Hake_1998_Normalized_gain.pdf. Acesso em: 01 ago. 2019.

LEIRIA, T. F.; MATARUCO, S. M. C. **O Papel das Atividades Experimentais no Processo Ensino-Aprendizagem de Física.** Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18234_8366.pdf. Acesso em: 09 jul. 2019.

PAULA, G. M. C.; BIDA, G. L. **A IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM**

SIGNIFICATIVA. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1779-8.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2019.

SCARPA, Daniela Lopes; SASSERON, Lúcia Helena; SILVA, Maíra Batistoni. **O Ensino por Investigação e a Argumentação em Aula de Ciências Naturais.** Tópicos Educacionais, Recife, v. 23, n.1, p.7-27, jan/jun. 2017.



CAPÍTULO 25

POLÍTICA CURRICULAR E DOCÊNCIA: UMA LEITURA ANTI-ESSENCIALISTA REFERENCIADA NA TEORIA DO DISCURSO DE ERNESTO LACLAU

Kátia Costa Lima Corrêa de Araújo, Professor (UFAPE)

Resumo

O artigo focaliza a política curricular no período de 1996-2006 e as disputas de sentidos de docência na formação de professores. Especificamente problematiza a tese da docência como base da formação e da identidade de todo profissional da educação, formulada pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), como uma demanda hegemônica na política curricular em foco. Trabalhamos com uma abordagem antiessencialista referenciada na teoria do discurso de Ernesto Laclau questionando os essencialismos e as tentativas de fechamento da significação da política curricular. A tese da docência como a base da formação e da identidade do profissional da educação é analisada como uma demanda hegemônica que disputa a significação em torno da concepção de Pedagogia, da identidade do curso de Pedagogia e de projetos curriculares relacionados à formação dos profissionais da educação no debate em tela.

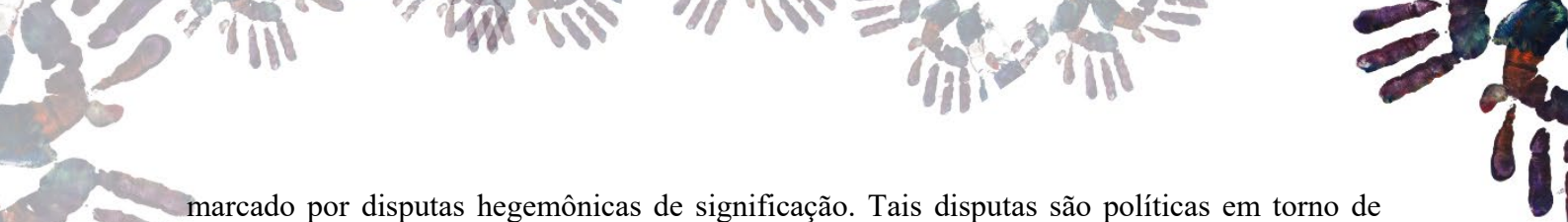
Palavras-chave: Política curricular. Docência. Teoria do discurso.

Introdução

O artigo focaliza a política curricular no período de 1996-2006 e as disputas de sentido de docência na formação de professores. Especificamente problematiza a tese da docência como base da formação e da identidade de todo profissional da educação, formulada pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), como uma demanda hegemônica na política curricular em foco. Trabalhamos com uma abordagem antiessencialista referenciada na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau, questionando os essencialismos e as tentativas de fechamento da significação da política curricular.

Em consonância com a teoria do discurso, defendemos que a política curricular para a formação de professores é um campo discursivo de articulação e negociação de demandas curriculares heterogêneas que disputam a hegemonia dos sentidos na política curricular. Nesse campo discursivo atuam diversos grupos do campo educacional. Tais grupos influenciam e decidem os rumos da política curricular, mesmo que sejam provisórios. Sob esta ótica, o currículo é visto como prática de articulação discursiva, como “jogos de linguagem” no sentido dado por Wittgenstein (2013), em que os significados não são fixos, mas contingentes.

Argumentamos que a política curricular (1996-2006) é um campo discursivo

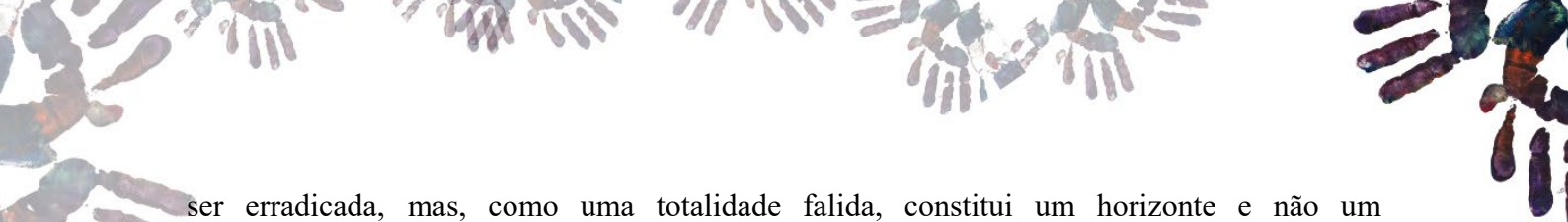


marcado por disputas hegemônicas de significação. Tais disputas são políticas em torno de um projeto nacional de educação em seus níveis e modalidades, um projeto de sociedade e um projeto de currículo para a formação de professores cuja pretensão é produzir identidades fixadas, bem como mudanças na organização institucional e curricular das instituições de educação superior (IES) que ofertam a formação inicial e continuada em nível superior. A seguir, trataremos de apresentar algumas categorias como discurso, demandas, articulação e hegemonia que juntas possibilitam a compreensão da abordagem antiessencialista referenciada pela teoria do discurso. Com base nesse arcabouço teórico, problematizaremos, na sequência, a tese da docência como a base da formação/identidade profissional de todo educador.

O conceito de discurso: articulação de sentidos

Para Laclau e Mouffe (1978) a realidade social é discursiva, isto é, uma totalidade discursiva resultante de práticas articulatórias. Discurso é prática, é articulação de sentidos. Tal questão remete à própria natureza do conceito de discurso, em que os objetos se constituem dentro de uma condição discursiva formando “jogos de linguagem” que podem produzir novas significações contingentes. Os autores partilham com Wittgenstein (2013) a ideia de que os significados dos objetos são constituídos discursivamente em “jogos de linguagem” em processos articulatórios, que é o que chamam de discurso. A categoria discurso nos conduz à concepção subjacente de sociedade, ou seja, abarca todas as dimensões da realidade social e não somente práticas usuais de escrever, falar, comunicar. Para Laclau (2011b), as relações sociais são discursivas, são relações simbólicas que se constituem por meio de processos de significação.

Na tentativa de aproximar a discussão teórica à política curricular para a formação de professores, compartilhamos com Lopes e Macedo (2011a) a perspectiva de discurso como uma totalidade relacional de significantes que limitam a significação de determinadas práticas e, quando articulados hegemonicamente, constituem uma formação discursiva. Entendemos o discurso a partir de múltiplos sentidos que se articulam com infinitas possibilidades de constituir um discurso hegemônico e contingente. No caso do estudo das políticas curriculares, o discurso define como são os termos de um debate político, quais agendas e ações prioritizadas, que instituições, diretrizes, regras e normas são criadas, portanto, produzem efeitos de posicionamento, autorização e restrição sobre os sujeitos que nela se constituem ou expressam (LOPES; MACEDO, 2011a). Na teoria laclauiana destaca-se o caráter incompleto da totalidade. Segundo Laclau (2011a), a totalidade é uma categoria que não pode



ser erradicada, mas, como uma totalidade falida, constitui um horizonte e não um fundamento. Pode-se dizer que a incompletude da totalidade mantém interlocução com a noção de “falta constitutiva” formulada na psicanálise lacaniana para tratar do sujeito. De acordo com Ferreira (2005), a “falta constitutiva” a que Lacan faz referência é uma falta que nos completa pela ausência – é a presença na ausência. “Se não houvesse a falta, se o sujeito fosse pleno, se a língua fosse estável e fechada, se o discurso fosse homogêneo, não haveria espaço por onde o sentido transbordar, deslizar, desviar, ficar à deriva” (FERREIRA, 2005, p. 71).

A “falta constitutiva” vem a funcionar para Lacan como verdadeiro motor da estrutura (estrutura, no sentido psicanalítico, quer dizer que o sujeito não está no centro de si mesmo e tampouco é a fonte do sentido; o lugar onde está não tem centro, mas é uma estrutura). Lacan deu um nome a essa falta, cunhando-a como uma de suas mais importantes invenções teóricas – *o objeto a* – um objeto faltoso, perdido, que o sujeito busca reencontrar, como causa do desejo (FERREIRA, 2005). Compartilhamos com Andrade (2013) que a psicanálise de Freud e Lacan é um legado para a teoria do discurso: Freud com a noção de inconsciente, Lacan com a percepção da incompletude. Com base em Mouffe (1996), podemos dizer que tais aportes teóricos contribuíram para reforçar o entendimento de que há uma falta fundante e original que subverte e é a condição de qualquer identificação do indivíduo.

Laclau (2011a) lida com uma totalidade fundada nas diferenças relacionais, isto é, em um conjunto diferencial, heterogêneo. Para apreender conceitualmente esta totalidade é preciso apreender seus limites, distingui-la de algo diferente de si mesma. Esta outra diferença provém do exterior, um exterior que é resultado de uma exclusão, de algo que a totalidade expelle de si mesma a fim de constituir-se. Daí provém à noção de equivalência, isto é, aquela que subverte a diferença, de maneira que “toda identidade é construída dentro de uma tensão entre a lógica da diferença e a lógica da equivalência” (LACLAU, 2011a, p. 94).

Entendemos as políticas curriculares para a formação de professores como negociação de sentidos, como articulação discursiva para o fechamento provisório de estruturas, na medida em que existe um campo discursivo que busca fixar um sentido. Na perspectiva da Teoria do Discurso, consideramos que no jogo das decisões políticas em foco encontram-se múltiplos discursos que remetem a um processo de construção de sentidos em disputa pela constituição de projetos hegemônicos no contexto de reformulação curricular dos cursos de formação de professores.



O conceito de demanda na Teoria do Discurso

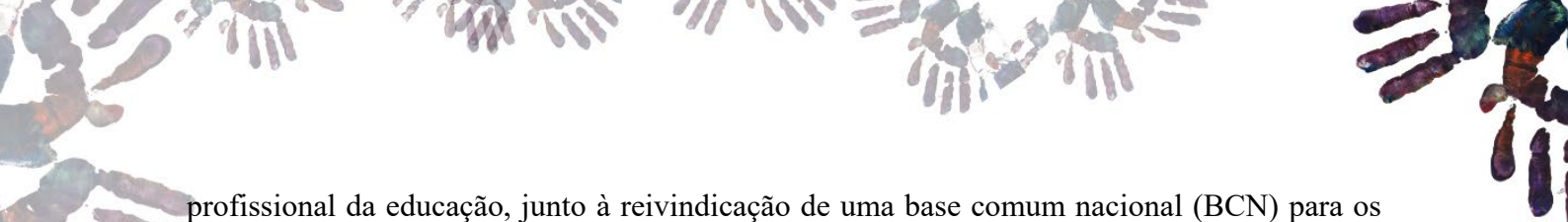
Iniciaremos esta seção buscando interpretar o conceito de demanda na Teoria do Discurso. Para Laclau (2011a), se uma demanda específica, no sentido de um pedido ou de uma solicitação, feita por sujeitos ou grupos sociais diretamente a instituições formais do Estado é satisfeita, então o problema está resolvido e não há equivalência entre elas. Mas, se a demanda não é satisfeita, haverá uma frustração dessa demanda e outras demandas igualmente insatisfeitas se acumularão, estabelecendo-se entre elas uma relação equivalencial (LACLAU, 2011a).

A pluralidade de demandas através de sua articulação equivalencial é o que Laclau (2011a; 2006) denomina de demandas populares. Nessa articulação plural se encontram demandas distintas umas das outras, cada uma com sua particularidade, de modo que todos os elementos da cadeia são heterogêneos. Podemos então perguntar, o que as une? O que as une é a oposição comum ao sistema ou a uma força antagônica. As distintas demandas se unem em uma luta política, articulando outras demandas insatisfeitas, que passam a estabelecer entre si uma relação de equivalência. Podemos dizer que as articulações se transformam em reivindicações de defesa nas quais grupos variados, constituídos como vontades coletivas, se unem por uma luta política. Mediante o exposto, encontramos em Laclau (2006) três dimensões importantes para explicar como se formam as demandas: 1) a relação equivalencial; 2) a disputa hegemônica; 3) o significante vazio. Assim, o autor explica como se constitui a unidade de um grupo, de uma identidade política, a partir de uma dispersão de pontos de ruptura, antagonismos e demandas.

No campo da política curricular é importante considerarmos a heterogeneidade dos discursos, os diferentes atores educacionais e as disputas discursivas em torno da articulação de demandas voltadas à formação, à docência e ao currículo. Isso porque Laclau (2011a) chama atenção para o fato de que a divisão da unidade do grupo em unidades menores é o que ele denomina de demanda. Tudo isso tem em vista a constituição de um projeto hegemônico de discursos, formulado através da articulação de inúmeras demandas diferenciadas, todas buscando discursivamente fazer valer os seus sentidos no debate da reformulação dos cursos de formação de professores, em particular, o curso de Pedagogia. Na seção a seguir, analisaremos os sentidos de docência na política curricular (1996-2006).

Sentidos de docência e disputas de significação

A tese que reivindica a docência como base da formação e da identidade do



profissional da educação, junto à reivindicação de uma base comum nacional (BCN) para os currículos dos cursos de formação dos professores, constituem as principais demandas formuladas pela ANFOPE, no período em tela. Ambas articulam uma gama heterogênea de demandas curriculares no processo de disputas hegemônicas em torno de um projeto de currículo que tem como fio condutor a docência como base para a formação/identidade de professores. Identificamos os temas que constituem as demandas, conforme veremos na Tabela 1 a seguir. Ressaltamos que os temas que constituem as demandas apresentadas nos documentos das entidades acadêmicas de educadores estão intimamente relacionados. Os mesmos foram separados com uma forma didática de organização dos dados, a fim de facilitar a sua análise.

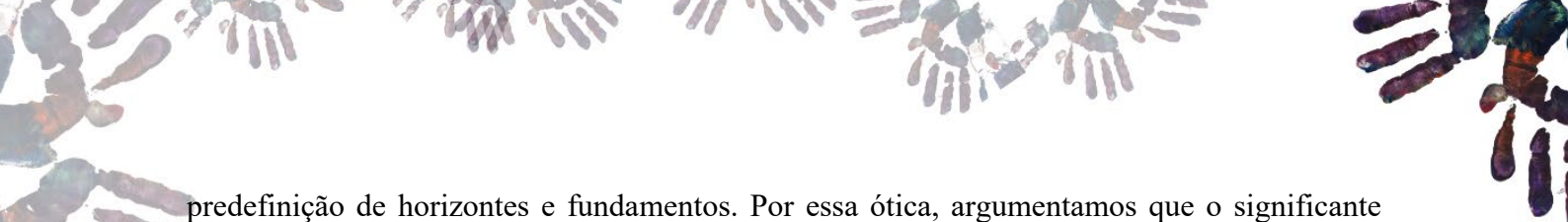
Tabela 1

Currículo: princípios educativos e eixos da formação de professores/base comum nacional
Docência como base da formação e da identidade do profissional da educação
Locais de formação dos profissionais da educação
Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado

Fonte: Documentos das Entidades Acadêmicas de Educadores

A tese da docência perpassa todo o debate da política curricular (1996- 2006), envolvendo as entidades acadêmicas de educadores e as esferas governamentais como o MEC/CNE, particularmente no contexto de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Identificamos que o significante “docência”, tal como formulado pela ANFOPE e demais entidades, aglutina múltiplas demandas e sentidos na política curricular (1996-2006), tais como: i) identidade do pedagogo; ii) docência como elo articulador entre pedagogos e licenciados; iii) unidade entre licenciatura e bacharelado nos cursos de Pedagogia; iv) a base do curso de Pedagogia é a docência; v) base comum nacional; vi) unidade teoria e prática; entre outros. Podemos assim dizer que a amplitude do significante docência o coloca como um discurso identitário curricular que se pretende hegemônico por mecanismos de articulação de diferentes sentidos, antagonismos e disputas na política curricular (1996-2006).

Na perspectiva discursiva, consideramos o significante docência como uma decisão política que consiste numa forma de luta por hegemonia em torno de um projeto de currículo de formação de professores, que é sempre precário e contingente. Isso porque abordamos o currículo como uma ação política de significação, ampliada pela ausência de uma

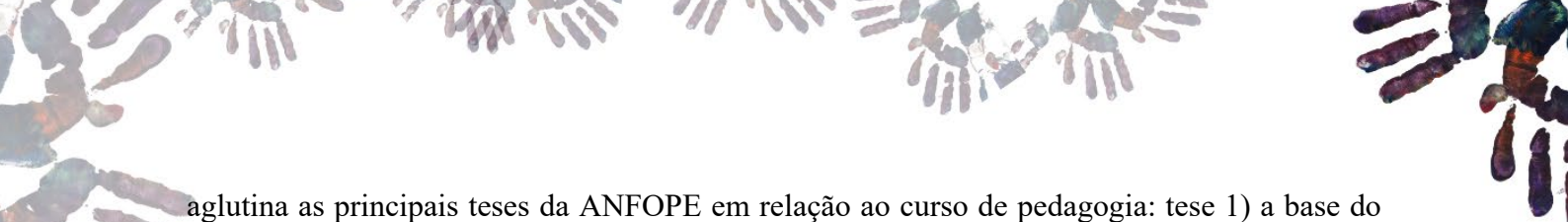


predefinição de horizontes e fundamentos. Por essa ótica, argumentamos que o significante docência é um mecanismo de constituição da hegemonia de uma base identitária para a política a formação de professores no contexto em tela. Historicamente, a reivindicação da docência como base da formação/identidade de todo profissional da educação envolve disputas e conflitos em torno da identidade do curso de Pedagogia desde a sua criação, em 1939.

Durante toda a década de 1980 e início dos anos 2000 houve acaloradas discussões e manifestações públicas por parte do movimento de educadores em busca da (re)definição da identidade do curso de pedagogia, contrárias à fragmentação do trabalho pedagógico/habilitações profissionais no curso de pedagogia e a dicotomia entre a formação dos pedagogos e dos demais licenciados (SAVIANI, 2012). O movimento de educadores propunha que as mudanças deveriam abranger todo o sistema de formação de professores ao considerar que a formação pedagógica do professor mantém sua base teórico-epistemológica no campo educacional e a base da identidade do profissional da educação encontra-se na docência: “ O nosso movimento sempre defendeu e continua defendendo que, para se tornar pedagogo, este profissional deve ter a docência como eixo de sua formação, tendo claro, porém, que a pedagogia não se esgota na formação docente [...]” (ANFOPE, 2002, p. 26).

O princípio de que a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador (SHEIBE; AGUIAR, 1999) foi firmado no Encontro Nacional para a Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação, realizado em Belo Horizonte, visando superar a dicotomia professor x generalista, já que todas as licenciaturas deveriam ter uma base comum, pois são todos professores. O movimento luta contra uma formação diferenciada entre professores e especialistas “lutar para transformar as licenciaturas em cursos de formação de professores, superando a compreensão de que o professor é alguém [...] com licença para ensinar, ao invés de um profissional da educação formado com este objetivo” (ANFOPE, 1998, p. 32-33).

Com efeito, a docência como base da formação é uma demanda que envolve disputas históricas entre licenciatura e bacharelado, de modo a superar esses impasses buscando a unidade entre licenciatura e bacharelado nos cursos de Pedagogia, a valorização da formação dos profissionais da educação e uma formação unitária de professores e especialistas. “O Curso de Pedagogia é um curso de graduação plena, superando em sua estrutura a separação entre bacharelado e licenciatura presente nas demais áreas de formação de professores” (ANFOPE, 2000, p. 29). Note-se que o significante docência como a base da formação

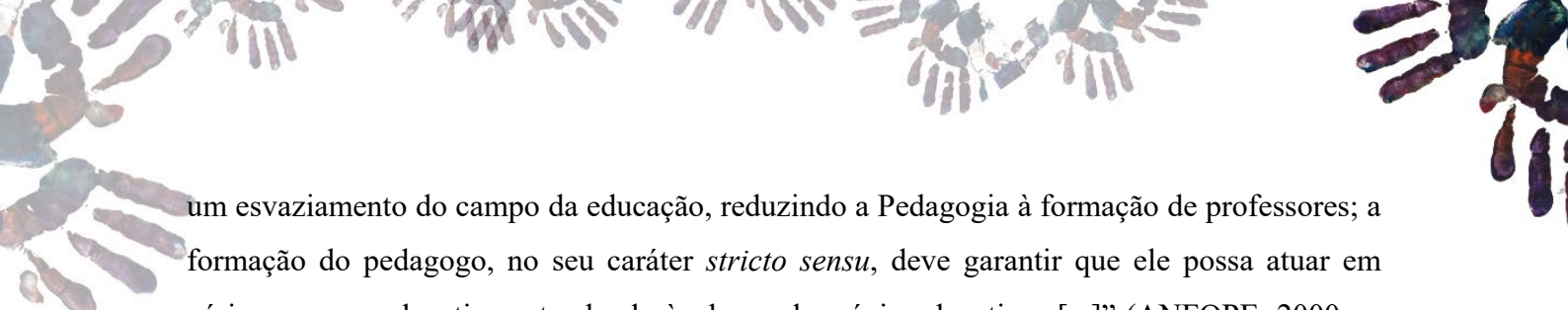


aglutina as principais teses da ANFOPE em relação ao curso de pedagogia: tese 1) a base do curso de pedagogia é a docência; tese 2) o curso de pedagogia é, ao mesmo tempo, uma licenciatura e um bacharelado. O movimento de educadores defende a docência como um projeto formativo, uma docência que contribui para a instituição de sujeitos e não numa visão reducionista que a configura como um conjunto de métodos e técnicas neutros, tal como foi reafirmada no documento intitulado “Proposta de Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia”, elaborado pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP) (designada pela Portaria SESu/MEC nº 146, de 8/06/99) e pela Comissão de Formação de Professores, ambas constituídas pela SESu/MEC e encaminhado ao Conselho Nacional de Educação – CNE, em abril de 2002.

A docência constituindo a base da identidade profissional de todo educador e enquanto fio condutor da organização curricular do curso de pedagogia é uma docência ampliada que aglutina ensino, participação na organização/gestão da educação escolar/não escolar/ensino e a prática da pesquisa/extensão: “O curso de Pedagogia, porque forma o profissional da educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas [...] é, ao mesmo tempo, uma licenciatura – formação de professores – e um bacharelado – formação de educadores/cientistas da educação” (ANFOPE, 1998).

O trabalho pedagógico é o foco do curso de pedagogia e a docência é a base da formação e da identidade de todo e qualquer profissional da educação. Destaca-se o posicionamento conjunto das entidades ANPED, ANFOPE, FORUMDIR, CEDES e Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor, ao defenderem no documento subscrito em Brasília, em 07 de novembro de 2001: “o eixo da sua formação é o trabalho pedagógico, escolar e não escolar, que tem na docência, compreendida como ato educativo intencional, o seu fundamento. [...] A base dessa formação é a docência [...]” (Posicionamento conjunto das entidades ANPED, ANFOPE, FORUMDIR, CEDES e Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor, 2001, p. 4).

Tal perspectiva propiciou a expansão de cursos de pedagogia no país inteiro, com estruturas curriculares que buscavam equilibrar o bacharelado e a licenciatura tomando a docência como base da formação da identidade dos profissionais da educação. O principal antagonismo a esta tese está na “não aceitação de que o curso de pedagogia deverá ter na espinha dorsal a formação do magistério para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental, em suas modalidades” (ANFOPE, 2000, p. 27). Os dois argumentos dessa posição são: “a ênfase na docência como base da formação do pedagogo deu margem a



um esvaziamento do campo da educação, reduzindo a Pedagogia à formação de professores; a formação do pedagogo, no seu caráter *stricto sensu*, deve garantir que ele possa atuar em vários campos educativos atendendo às demandas sócio-educativas [...]” (ANFOPE, 2000, p. 28).

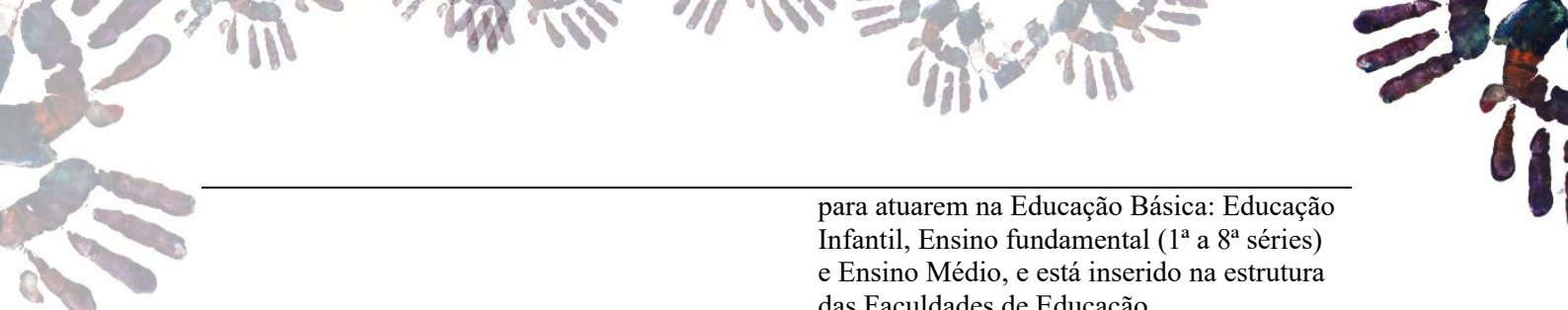
Essas disputas são visualizadas nos debates que aconteceram no Grupo de Trabalho constituído pela SESu/MEC em 1999, por meio da Portaria nº 808 de 08/06/1999, para a elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores. Tal GT foi constituído diante da necessidade de orientações normativas gerais para a parte curricular referente à formação pedagógica, que resultou no Documento Norteador para Elaboração das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores – GT Licenciaturas, encaminhado à SESu/MEC. Nesse GT foram manifestadas posições conflitantes sobre a formação dos profissionais da educação, não incluídas no corpo do referido documento.

Tais posições aparecem anexas ao Documento do GT Licenciaturas com a declaração de voto da professora Helena Costa Lopes de Freitas, representante da ANFOPE, e a declaração de voto em separado de José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta. Para uma melhor visualização, apresentamos de forma resumida as posições desses grupos, que revelam as disputas de projetos em relação ao curso de pedagogia e à formação dos profissionais da educação, conforme a Tabela 2 a seguir:

Tabela 2

Posições conflitantes em relação à tese da docência como base da formação e da identidade do profissional da educação

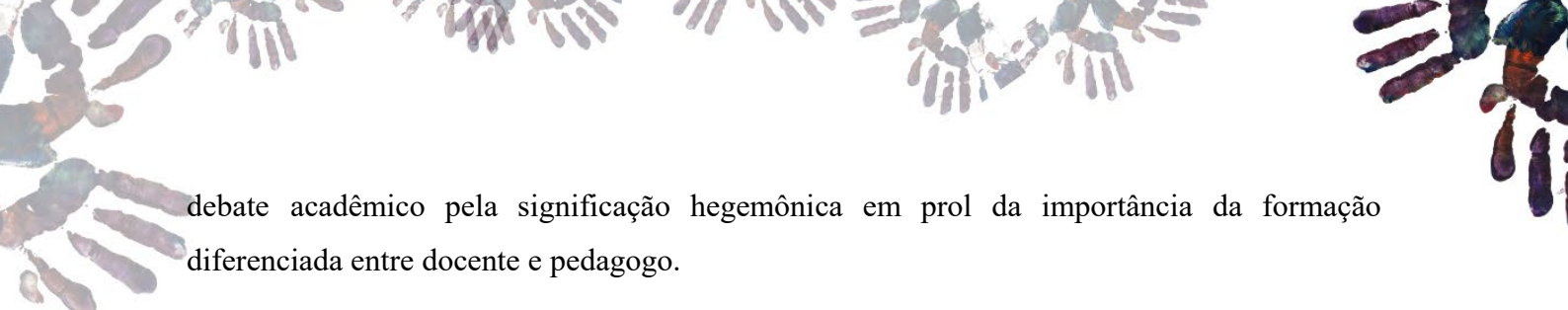
Posição da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)	Posição de José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta
Curso de Pedagogia: destina-se à formação de profissionais para a educação básica: docências das séries iniciais do ensino fundamental – 1ª a 4ª séries e educação infantil, contemplando as dimensões de gestão e organização do trabalho pedagógico e escolar e da pesquisa de plena responsabilidade das Faculdades/Centros/Departamentos de Educação.	Curso de Pedagogia: destinado à formação teórica, científica e técnica para interessados em aprofundamento na teoria pedagógica, na pesquisa pedagógica e no exercício de atividades técnico-pedagógicas específicas como pedagogos no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, inclusive as não-escolares.
As Universidades e suas Faculdades/Centros de Educação: constituem o <i>locus</i> privilegiado da formação dos profissionais da educação.	Centro de Formação, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional de Professores – CFPD: destina-se à formação e preparação profissional de professores



	<p>para atuarem na Educação Básica: Educação Infantil, Ensino fundamental (1ª a 8ª séries) e Ensino Médio, e está inserido na estrutura das Faculdades de Educação.</p> <p>A formação dos profissionais da educação para atuação na educação básica far-se-á, predominantemente, nas Faculdades de Educação, que oferecerão curso de Pedagogia, cursos de formação de professores para toda a educação básica.</p>
<p>Base comum nacional para os currículos dos cursos de formação.</p>	<p>Currículo: O CFPD explicita um projeto pedagógico específico para a formação de professores; propõe uma organização pedagógica e curricular; articula a formação inicial e a formação contínua. Um currículo para a formação teórica, científica e técnica de pedagogos e um currículo para a formação de professores para a educação básica.</p>
<p>Docência como base da formação e da identidade profissional do educador.</p>	

Fonte: Documento Norteador para Elaboração das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores – GT Licenciaturas, 1999.

O antagonismo entre os diferentes sentidos também é identificado no debate acadêmico educacional (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999; FRANCO, 2008), entre outros, com posições contrárias à forma de organizar institucionalmente o curso de pedagogia, especialmente quanto à tese de que a docência constitui a base da formação/identidade profissional de todo educador, todos os cursos de formação do educador deverão ter uma base comum: são todos professores. “Esse princípio levou à redução da formação do pedagogo à docência, à supressão em alguns lugares da formação de especialistas (ou do pedagogo não diretamente docente), ao esvaziamento da teoria pedagógica em virtude da descaracterização do campo teórico-investigativo da pedagogia e das demais ciências da educação [...]” (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 249). O debate educacional acadêmico revela as disputas por hegemonia em torno do significado da Pedagogia, de projetos em relação ao curso de Pedagogia e à formação dos profissionais da educação, tais como: 1) a concepção de Pedagogia como ciência da educação que integra a licenciatura e o bacharelado, formando o professor e o pedagogo unitário em um mesmo percurso, numa concepção de estrutura única de curso, orientada por uma base comum nacional que permeia todo o currículo (posição da ANFOPE); 2) a Pedagogia centrada na ciência da educação como espaço de formação do pedagogo/cientista educacional, enquanto bacharelado. Esta última não consegue se sobressair ou se fixar como uma demanda hegemônica no debate em tela, apesar da intensa disputa no



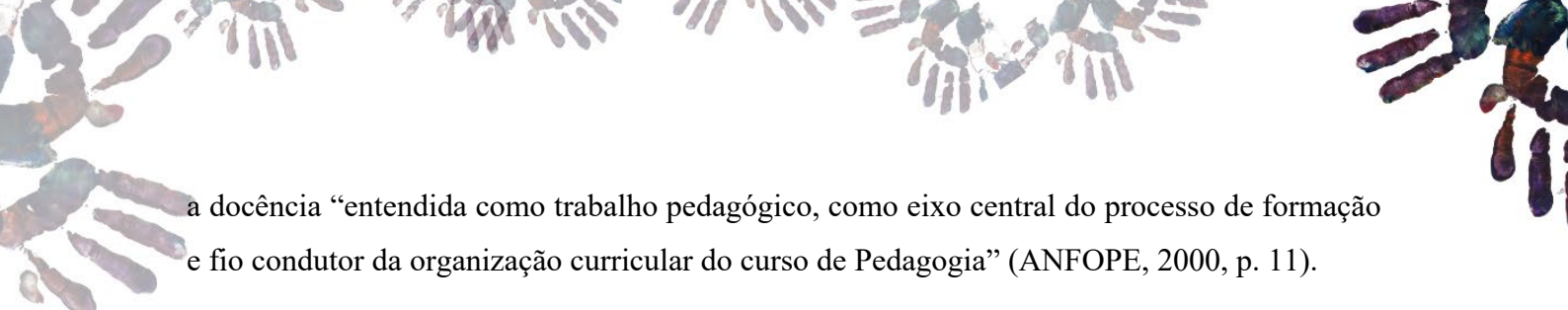
debate acadêmico pela significação hegemônica em prol da importância da formação diferenciada entre docente e pedagogo.

Na perspectiva da teoria do discurso, consideramos que ambos os projetos disputam a hegemonia por significação no debate da política curricular de formação de professores, e o projeto que não conseguiu se sobressair continuará tentando se tornar hegemônico no campo da significação, visto que este debate é conflituoso, antagônico e a estrutura de significação nunca se fecha porque outras demandas estão sempre em jogo. Argumentamos ainda que o projeto que não conseguiu se fixar hegemonicamente é a condição mesma para determinada hegemonia no campo de significação da política curricular. Isso porque ele constitui o exterior, ou seja, um discurso que nega, que ameaça o discurso formulado pela ANFOPE pela docência como base da formação/identidade do profissional da educação.

É nesse sentido que o antagonismo é constitutivo e que toda constituição discursiva é antagônica. No que acabamos de expor, a docência como base da formação e da identidade profissional de todo educador é uma demanda cara à comunidade acadêmica de docentes que, desde a década de 1980, vem reafirmando-a e delineando-a em todos os encontros nacionais da ANFOPE como a base da formação e dos conhecimentos requeridos para o trabalho pedagógico. Também é uma demanda que tem suscitado intensa polêmica no debate acadêmico de educadores, juntamente com a “base comum nacional” apresentada como um projeto hegemônico de currículo nacional para a formação de professores da educação básica em nível superior.

Na perspectiva da teoria do discurso de Ernesto Laclau e do pós-estruturalismo com a crítica do sujeito centrado do estruturalismo, o nosso exercício é na direção da problematização do conceito docência como base da formação/identidade do professor no campo discursivo da formação de professores. Tomamos o caminho de sua (des)essencialização a partir de uma ótica descentrada conjugada à hegemonia como tomada de decisões em um terreno indecível.

Como o pós-estruturalismo, que se colocou como uma resposta filosófica ao status pretensamente científico do estruturalismo e à sua pretensão de se transformar em uma espécie de megaparadigma para as ciências sociais (PETERS, 2000), problematizamos o significante “docência” e a sua pretensão em se transformar em um “mega” significante que aglutina de forma ampliada a base da formação e da identidade de todo professor, delineando os conhecimentos requeridos para a compreensão da totalidade do trabalho pedagógico, sendo

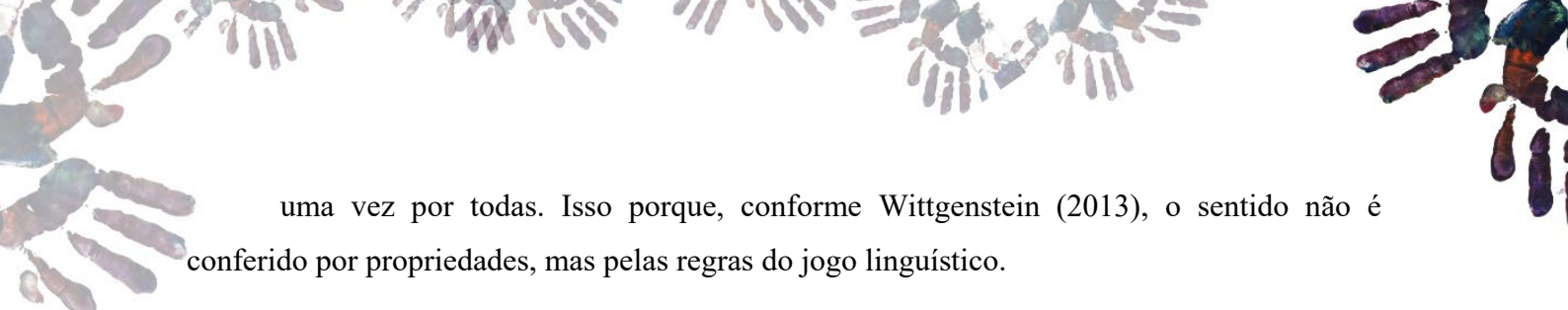


a docência “entendida como trabalho pedagógico, como eixo central do processo de formação e fio condutor da organização curricular do curso de Pedagogia” (ANFOPE, 2000, p. 11).

A perspectiva antiessencialista da teoria do discurso de Ernesto Laclau suscita uma reflexão sobre o político, sobre a identidade dos grupos como relacional e sobre o caráter inerradicável do poder e do antagonismo. Inerradicável porque prevê a aceitação de que todas as identidades são relacionais e de que a condição de existência de qualquer identidade é a afirmação de uma diferença, ou seja, a determinação de um “outro” que desempenhará o papel de elemento externo constitutivo (ANDRADE, 2013). Dito de outro modo, a identidade, para Laclau e Mouffe (1987), é o resultado de uma articulação discursiva e, sob essa ótica, o significante “docência” poderia ser tomado na direção de uma identidade relacional, cujo sentido é contingente e se apoia em um exterior discursivo que a constitui parcialmente. Ou seja, as identidades são construídas pela sua diferença em relação a outras identidades, e não por algo que lhes é próprio (LOPES; MACEDO, 2011a). Mas, contrariamente, a partir de uma ótica centrada, podemos dizer que a docência como base da formação/identidade de todo profissional da educação se mostra como uma essência absoluta.

Laclau e Mouffe (1987) rompem com todo essencialismo que penetra largamente as categorias básicas da discursividade marxista, de modo que fazem uma desconstrução destas à luz dos problemas contemporâneos. Inspirando-se no pensamento de Wittgenstein, Laclau e Mouffe (2011) afirmam: “sabemos, por Wittgenstein, que não há algo como a aplicação de uma regra – a instância de aplicação é parte da própria regra” (LACLAU; MOUFFE, 2011, p. 9). É relevante acentuar ainda: “o essencialismo, ou seja, a posição para a qual é possível distinguir, nos indivíduos, propriedades essenciais de acidentais, independentemente do conhecimento que tenhamos deles, está no centro de ampla discussão em filosofia analítica” (ABBAGNANO, p. 421). Por esse caminho, de acordo com Abbagnano (2007), o essencialismo foi peremptoriamente negado por Wittgenstein, para quem o sentido não é conferido por propriedades, mas pelas regras do jogo.

O significante “docência” na perspectiva laclauiana (2011b) pode ser considerado como um discurso absoluto que orienta o debate da política curricular e das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia, produzindo regras e efeitos de posicionamentos dos sujeitos, atribuindo-lhes uma determinada identidade social e cultural, na perspectiva de sua hegemonia. Entendemos que a plenitude de uma identidade é impossível, pois não há um fundamento que garanta sua significação de



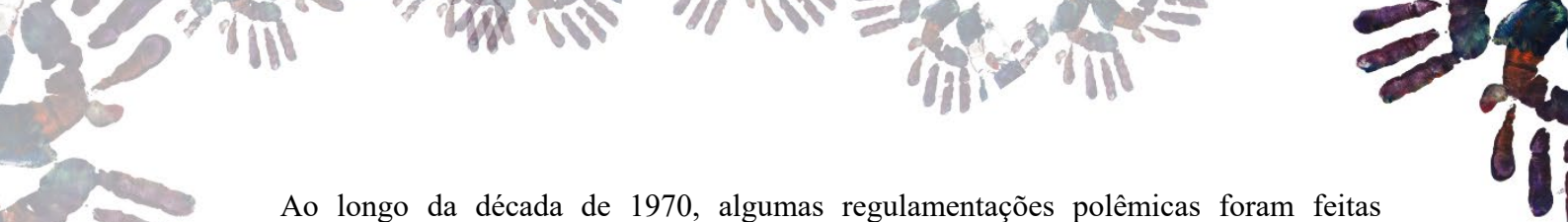
uma vez por todas. Isso porque, conforme Wittgenstein (2013), o sentido não é conferido por propriedades, mas pelas regras do jogo linguístico.

Tomando de empréstimo o pensamento de Laclau (2011b) ao se referir a Marx e à figura do proletariado como ator, como o único que pode levar a cabo o processo de emancipação, é como se o significante docência fosse um ator universal que esteja além da contradição entre particularidade e universalidade, ou melhor, um ator cuja particularidade expresse diretamente, sem qualquer sistema de mediações, a pura e universal essência humana (LACLAU, 2011b). Nesse caso, um ator cuja identidade é erigida no interior do debate de reformulação curricular dos cursos de formação de professores/curso de Pedagogia, como um discurso emancipatório total desse processo.

Isso significa que uma sociedade democrática não pode mais ser concebida como uma sociedade que teria realizado o sonho de uma perfeita harmonia ou transparência. Por essa ótica, o significante ‘docência’ como a base da identidade de todo profissional da educação, apresenta-se como um discurso identitário único, um fundamento essencial. Em contraposição, consideramos os particularismos e as identidades plurais e finitas que podem ser substituídas por novas identidades sociais, as diversas posições de sujeitos, a incompletude e a provisoriedade do próprio sistema da política curricular para a formação de professores.

Para Laclau (2011b), particularismo é um conceito essencialmente relacional: algo é particular em relação a outras particularidades, e o conjunto delas pressupõe uma totalidade social no interior da qual elas são constituídas. Assim, se a própria noção de totalidade social está em questão, a de identidades particulares é igualmente ameaçada. Ainda segundo Laclau (2011b), tal colocação abre caminho para uma forma de conceber a relação entre particularismo e universalismo “que difere tanto da encarnação de um no outro quanto do cancelamento de sua diferença e que, de fato, cria a possibilidade de novos discursos de liberação” (LACLAU, 2011b, p. 39). Isso significa dizer que “a relação entre particularidade e universalidade é essencialmente instável e indecível” (LACLAU, 2011b, p. 40).

Se por um lado problematizamos a tese da docência como base da formação/identidade de todo professor, formulada pelas entidades acadêmicas de educadores/ANFOPE, por outro, não deixamos de considerar as circunstâncias históricas antagônicas do debate acadêmico educacional brasileiro que tornaram possíveis a sua emergência. Nesse contexto, registra-se a criação do curso de Pedagogia em 1939 com disputas e conflitos em torno de sua identidade, conforme antecipamos.



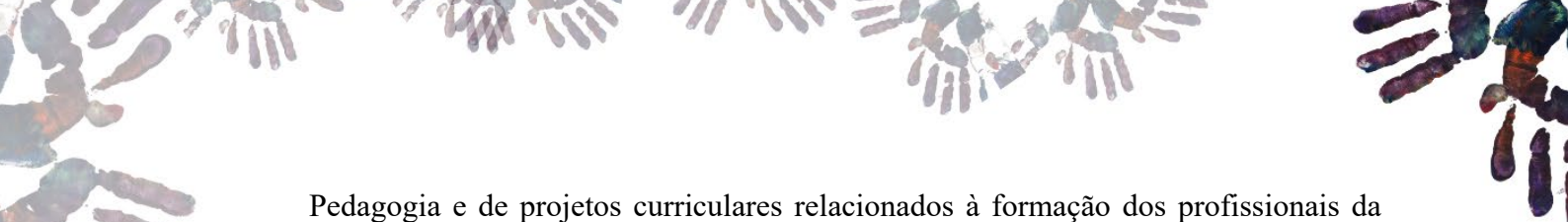
Ao longo da década de 1970, algumas regulamentações polêmicas foram feitas visando a reestruturação global dos cursos superiores de formação do magistério no Brasil, incluindo aquelas referentes ao destino/identidade do curso de Pedagogia, todas de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases de 1971, Lei nº 5.692/71. E, ainda, o período da ditadura militar instaurada no Brasil (nas décadas de 60 a 80) e a constante luta dos educadores/entidades acadêmicas educacionais em prol de uma identidade para o curso de Pedagogia e pela restauração de uma sociedade democrática no país. Pode-se dizer que nessa disputa pela significação da formação do professor emergem outras forças antagonistas que diferem umas das outras e ameaçam essa identidade, a docência, conforme constatamos nas posições conflitantes em relação à tese docência como base.

Como estamos no terreno político da política curricular, argumentamos que é neste terreno onde são produzidas as articulações e onde se dá a estruturação das articulações. Assumimos a política como o exercício da decisão; política é vinculada à significação e, por isso, entendemos que a política de produzir currículo torna-se um processo sem fim, como o é a impossibilidade de uma totalidade fechada em si mesma, ou de qualquer fundamento final, conforme Laclau (2011b).

Conclusões

Neste artigo focalizamos a política curricular no período de 1996-2006 e as disputas de sentido de docência na formação de professores. Especificamente problematizamos o significante “docência” como uma demanda hegemônica formulada pela ANFOPE e demais entidades acadêmicas do campo educacional, que reivindica a docência como a base da formação e da identidade do profissional da educação. O nosso caminho de análise se deu na perspectiva antiessencialista da teoria do discurso de Ernesto Laclau. Tal perspectiva rompe com o essencialismo que penetra as categorias básicas da discursividade marxista. Como podemos ver, segundo a ANFOPE (2000), tanto a base comum nacional para os currículos dos cursos de formação de professores, como a docência como base constituem ponto de partida para a formulação das Diretrizes para todos os cursos de formação de professores.

Nesse debate de disputas e enfrentamentos, a ANFOPE reconhece que “na formação inicial, cabe destacar a aprovação das Diretrizes de Pedagogia após um período de 7 anos de enfrentamento com o MEC e CNE” (ANFOPE, 2006, p. 15). Argumentamos que a tese da docência apresenta-se como uma demanda hegemônica que disputa os sentidos em torno da concepção de Pedagogia, da identidade do curso de



Pedagogia e de projetos curriculares relacionados à formação dos profissionais da educação no debate em tela. Podemos dizer que tal identidade se impõe como um fundamento, essencial. Consideramos na política curricular a contingência de sentidos, os particularismos e as identidades plurais e finitas que podem ser substituídas por novas identidades sociais, as diversas posições de sujeitos, a incompletude e a provisoriedade do próprio sistema da política curricular para a formação de professores. curricular é um campo discursivo de articulação de demandas, de negociações, de antagonismos e de disputas de significação hegemônica sempre precária e contingente, já que novos projetos estão em jogo apontando a possibilidade de romper com uma dada fixação proposta, como resultado dos efeitos da equivalência. Concluimos com as palavras de Laclau (2011b, p. 44): “estamos hoje admitindo nossa própria finitude e as possibilidades políticas que ela enseja. Este é o ponto em que os discursos potencialmente liberatórios de nossa era pós-moderna têm de ser iniciados”.

Referências

ABBAGNANO, Nicola (2007). *Dicionário de filosofia*. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bossi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benetti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes.

ANDRADE, Michely Peres (2013). A contribuição metodológica de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe para a Sociologia contemporânea. *Crítica e Sociedade: Revista de Cultura Política*. v. 3. n. 1. ago.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE (2000). Documento Final. In: ENCONTRO NACIONAL DA

ANFOPE 10. 2000, Brasília. *Anais...* Brasília: ANFOPE

_____ (2002). Documento Final. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE 11,

2002, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ANFOPE.

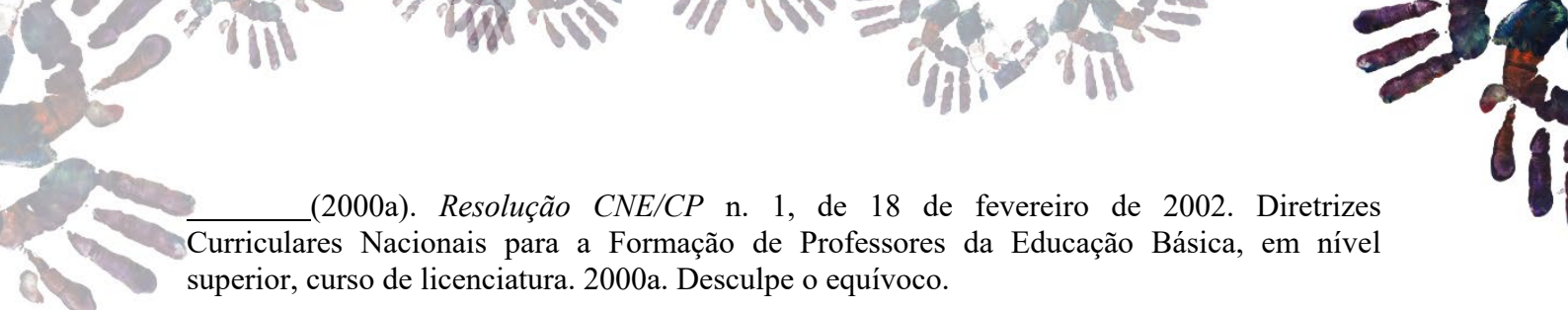
_____ (2006). Documento Final. In: XIII. ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE.

Campinas, SP, *Anais...* Campinas, SP: ANFOPE,

_____ (1998). Documento Final. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE 9.,

1998, Campinas, SP. *Anais...* Campinas, SP: ANFOPE,.

BRASIL(1996) *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 jun..



_____(2000a). *Resolução CNE/CP* n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura. 2000a. Desculpe o equívoco.

_____(2000b) *Resolução CNE/CP* n. 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

_____(2006). *Resolução CNE/CP* n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

_____(1999). *Resolução CNE/CP* n. 1/1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação (ISEs).

FERREIRA, Maria Cristina Leandro (2005). Linguagem, ideologia e Psicanálise. *Estudos da Língua(gem)*. Michel Pêcheux e a Análise de Discurso. Vitória da Conquista, n. 1, p. 69-75, junho.

FRANCO, Maria Amélia Santoro (2008). *Pedagogia como ciência da educação*. 2. ed. rev. ampl. – São Paulo: Cortez.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal (1987). *Hegemonia y Estrategia Socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI,

_____(2008a). Posfácio. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (Orgs.). *Pós-Estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: EDIPUCRS,

_____(2008b). Atisbando El Futuro. In: CRITCHLEY, Simon; MARCHART, Oliver (Orgs.). *Laclau: aproximaciones críticas a su obra*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica,

_____(2006). Inclusão, exclusão e a construção de identidades. In: AMARAL, Jr., Aécio; BURITY, Joanildo A. (Orgs.). *Inclusão social, identidade e diferença: perspectivas pós-estruturalistas de análise do social*. São Paulo: Annablume,


LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal (2011). *Hegemonia y Estrategia Socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. 3ª ed. 1ª reimp. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica,

_____(2011a). *La razón populista*. 6ª reimp. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica,

_____(2011b). *Emancipação e diferença*. Coordenação geral e revisão técnica geral, Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Rio de Janeiro: EdUERJ,.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido (1999). Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XX, nº 68, dezembro/.

LIBÂNEO, José Carlos (2006). Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.



LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabete (2011a). *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez.

MOUFFE, Chantal (1996). *O Regresso do Político*. Trajectos, 32. Tradução Ana Cecília Simões. Lisboa: Gradiva.

PETERS, Michael (2000). *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica.

SAVIANI, Dermeval (2012). *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados.

SHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela (1999). Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XX, n. 68, dezembro.

WITTGENSTEIN, Ludwig (2013). *Investigações filosóficas*. Tradução de Marcos G. Montagnoli. Revisão da tradução e apresentação Emmanuel Carneiro Leão. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco.



CAPÍTULO 26

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A INFANCIA: O QUE AS CRIANÇAS PODEM APRENDER NAS UNIDADES DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL?

Hellen Silva Carneiro, Pedagoga, UFMA
Rosyane de Moraes Martins Dutra, Pesquisadora, GEPIB/UFMA

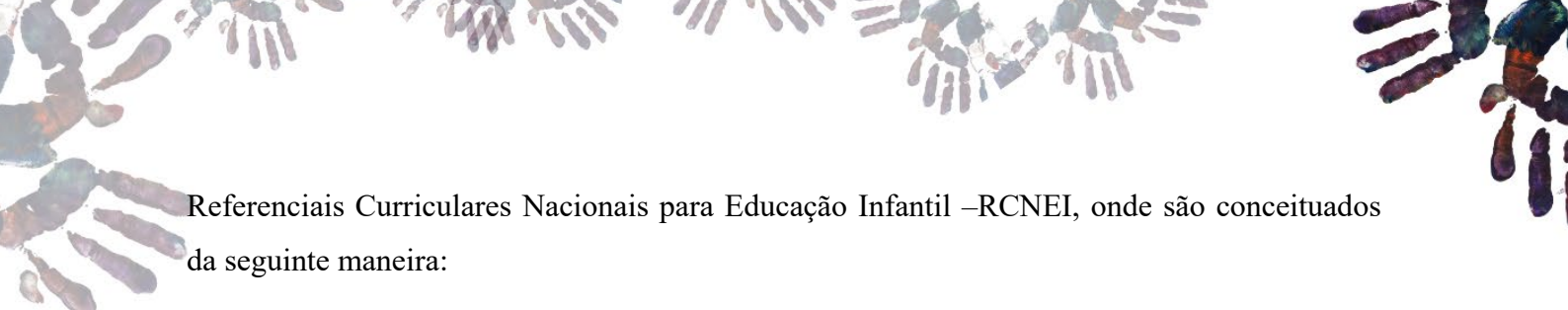
RESUMO

O Acolhimento Institucional é uma medida protetiva assegurada pela Lei Federal nº 8.069/90, aplicada quando o direito da criança à vida familiar e comunitária sofrer violação. A presente pesquisa tem por objetivo conhecer as práticas pedagógicas adotadas na Unidade de Acolhimento Institucional para Crianças – Casa de Passagem, localizada em São Luís – MA. O trabalho possibilitou investigar se existem procedimentos educacionais na Unidade, conhecendo e discutindo sobre as práticas dos profissionais que colaboram com esse ambiente junto às crianças acolhidas. Para que os objetivos fossem alcançados, realizamos o levantamento bibliográfico de autores que dialogavam com a temática, dentre eles: Arpini (2008), Barbosa (2009), Barbosa; Horn (2001), Camargo (2008), Forest e Weiss (2003), Freire (1996), Frison (2004), Guará (1998), Gullassa (2010), Izar (2007), Libâneo (2007), Lima (1989), Macêdo; Dias (2006), Machado (2010), Montenegro (2001), Tronto (1997). Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: a observação não-participante, com o intuito de observar a prática das pedagogas e educadoras/cuidadoras durante o tempo em que as crianças estavam na instituição realizando suas atividades; a entrevista semiestruturada com o coordenador, pedagogas e assistente social, para compreender suas concepções acerca do nosso objeto de estudo; e o estudo e análise de documentos legais da educação e do assistencialismo, como: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), O Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito da Criança e do Adolescente à Convivência Familiar e Comunitária (PNCFC) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) que rege internamente o lócus da pesquisa. Através deste trabalho, reconhecemos as instituições de acolhimento como ambientes não escolares que podem possuir espaços onde aconteçam interações entre as crianças e outros sujeitos pertencentes à Casa, que além do cuidado, proporcionem a aprendizagem e experiências relevantes para o desenvolvimento de competências, talentos e capacidades das crianças acolhidas.

Palavras – chave: Acolhimento institucional, infância, práticas pedagógicas.

O CUIDAR E O EDUCAR NOS ESPAÇOS DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

O desenvolvimento da criança não decorre tão somente dela. Sobre esse movimento encontram-se agregados aspectos biológicos, relacionais, contextuais e culturais. Nesse sentido, o espaço onde estão inseridas passam a ter influência significativa no processo de desenvolvimento, crescimento e amadurecimento do indivíduo. O cuidar e o educar de acordo com as leis que regem o ensino no Brasil, têm o trabalho pedagógico embasado nos



Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil –RCNEI, onde são conceituados da seguinte maneira:

Educar significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens, orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança. (BRASIL, 1998, p.23)

E cuidar:

(...) significa uma parte integrante da educação, “cuidar da criança é, sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades”. (BRASIL, 1998, p. 25)

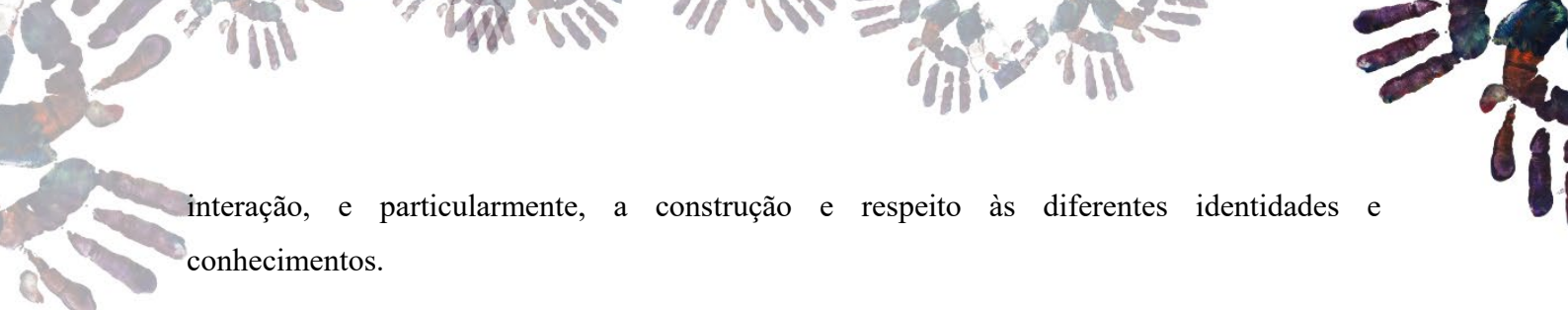
No âmbito educacional infantil, o cuidar é tradicionalmente ligado à assistência e relativo ao corpo. Até os anos de 1980, quando os textos acadêmicos e documentos oficiais se referiam a atividades assistenciais desenvolvidas pelas creches, o termo mais utilizado era “guarda”. A partir de então é que esta expressão passou a ser substituída por “cuidado” e “cuidar” (MONTENEGRO, 2001, p.36).

Em meados dos anos 1990, com a concepção das creches e pré-escolas serem englobadas aos padrões de ensino como primeira etapa da educação básica, era necessário agregar as práticas de cuidado, realizadas nesses espaços, com as ações de caráter pedagógico, feitas nas pré-escolas. O conceito encontrado condizente com essas práticas foram os termos educar e cuidar.

A ética do cuidar não se fundamenta num conceito de moralidade centrado em direitos, mas em compromisso com a manutenção e a promoção das relações em que se está inserido (TRONTO, 1997). O cuidado requer uma dedicação ao outro, ou seja, quem cuida não pode estar direcionado para si, mas suscetível, atento e sensível para poder perceber o que o outro tem necessidade. Para cuidar é imprescindível um conhecimento sobre aquele que precisa de cuidados, o que requer informalidade, familiaridade, tempo, dedicação. Neste sentido:

A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos (BRASIL, 2009, p.24).

Podemos dizer que o cuidar e educar são duas condições inseparáveis no processo de organização do conhecimento, pois abrange a atenção com os tempos e espaços que garanta à criança o cumprimento ao direito de brincar, a curiosidade, ao acolhimento, ao lúdico, a



interação, e particularmente, a construção e respeito às diferentes identidades e conhecimentos.

Quando falamos em educação nos dispomos a compreender a função de promover a formação e o desenvolvimento humano em toda sua grandeza, transformando-se em um importante recurso que incentiva o desenvolvimento social, sendo necessária para a formação da cidadania e inclusão social. Freire (2007, p.22), diz que somos “seres históricos e inacabados” assim, educar é permitir ao outro a chance de desenvolver-se dentro da sociedade, é um caminho para explorar-se interiormente podendo intervir sobre o mundo, produzindo conhecimentos ainda desconhecidos e refletir sobre o que existem.

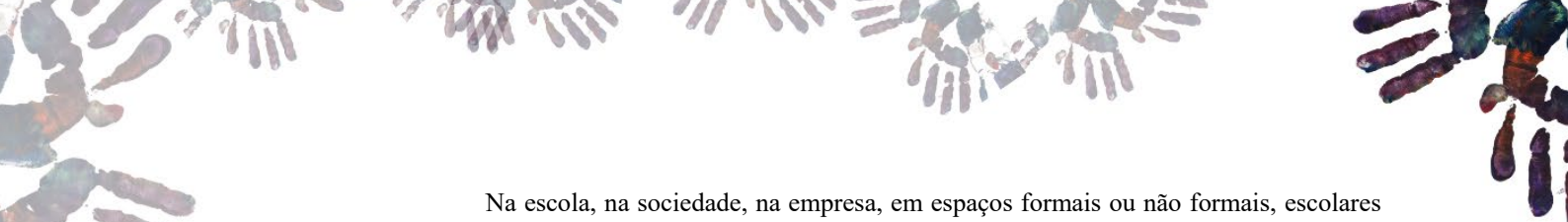
Forest e Weiss (2003) destacam que para trabalharmos de forma planejada o cuidar e educar, precisamos incluir: o estudo, a dedicação, a cooperação, a cumplicidade e, sobretudo, o amor de todos os incumbidos pelo processo de aprendizagem que é ativo e avança de forma continuada. Os autores ainda enfatizam que:

Cuidar e educar implica reconhecer que o desenvolvimento, a construção dos saberes, a constituição do ser não ocorre em momentos e compartimentados. A criança é um ser completo, tendo sua interação social e construção como ser humano permanentemente estabelecido em tempo integral. Cuidar e educar significa compreender que o espaço/tempo em que a criança vive exige seu esforço particular e a mediação dos adultos como forma de proporcionar ambientes que estimulem a curiosidade com consciência e responsabilidade (FOREST; WEISS, 2003, p. 2).

Não se deve negar a criança o direito de ser cuidada e acolhida como pessoa. Isto acarreta o respeito à sua identidade, entender suas manifestações emocionais, trabalhar sobre elas, aceitar as manifestações como código particular das crianças pequenas, compartilharem afeto, ajudar no progresso da autonomia, e cooperar para a formação da personalidade e consciência da criança (MACÊDO; DIAS, 2006).

É considerável que as instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos possam configurar-se por serem cuidadosas, protetoras, afetuosas e desafiadoras. As práticas pedagógicas devem favorecer o bem-estar das crianças institucionalizadas, de forma que percebam que estão seguras e orientadas. “Isso inicia com a atenção do educador por si mesmo, por suas emoções, por seus sentimentos e pela análise de suas ações, e prossegue na atenção ao outro – seja ele um adulto ou uma criança. (BARBOSA, 2009, p.34)”

As instituições de acolhimento, que são espaços informais, devem ter o caráter socializador e proporcionar um ambiente, que além do cuidar, é favorável à aprendizagem, ambiente esse em que a criança tenha experiências relevantes para o desenvolvimento de suas competências, talentos e capacidades.



Na escola, na sociedade, na empresa, em espaços formais ou não formais, escolares ou não escolares, estamos constantemente aprendendo e ensinando. Assim, como não há forma única nem modelo exclusivo de educação, a escola não é o único em que ela acontece e, talvez, nem seja o mais importante. As transformações contemporâneas contribuíram para consolidar o entendimento da educação como fenômeno multifacetado, que ocorre em muitos lugares, institucionais ou não, sob várias modalidades. (FRISON, 2004, p.88)

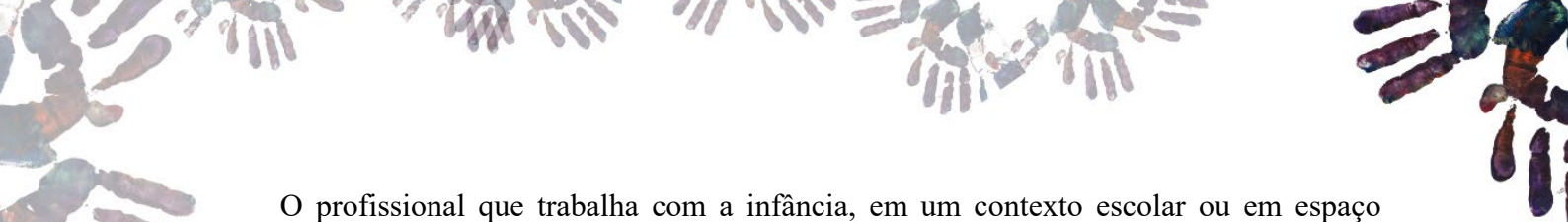
Percebe-se, deste modo, que a educação acontece em muitos cenários, sobre isso Libâneo (2007) também faz sua contribuição quando comenta que a educação pode propagar-se em espaços como: meios de comunicações, empresas, clubes, academias, sindicatos, na rua, hospitais, além do próprio ambiente familiar, etc. O meio se converte em ambiente educativo mediante interações sociais de quem se dispõe a aprender. Independente do ambiente, escolar ou não, acreditamos que quando estimuladas, as crianças buscam possibilidades de crescimento e evolução, com isso acabam percebendo um novo mundo cheio de oportunidades de desenvolvimento.

Na instituição na qual foi realizada a pesquisa, Unidade de Acolhimento Institucional para Crianças – Casa de Passagem, localizada em São Luís, capital do Maranhão, podemos perceber meninos e meninas com diferentes histórias, idades, características, sentimentos e humores. Crianças que se rendem facilmente a uma tentativa de aproximação, assim como crianças que se “escondem” para algo ou alguém desconhecido. Mugiatti (2009, p.40) contribui sobre esse processo quando diz que a criança se “embrutece” com grande facilidade se não receber estímulo algum.

Isso nos leva a compreender que o comprometimento da equipe profissional, especificamente a equipe pedagógica, é um princípio importante para o processo educacional na instituição, adaptando-se às situações problematizadoras que aparecem durante a realização do trabalho e com isso, buscando resultados no processo de adaptação ao ambiente e ao desenvolvimento educacional durante o período de permanência das crianças.

Para que o cuidar e o educar sejam realizados de modo a valorizar o direito da criança, o processo de formação dos educadores deve ocorrer de modo mútuo, principalmente de apoderação de consciência da realidade e de si. Angotti (2008) esclarece que:

A definição de uma profissionalidade para os educadores infantis deverá considerar o fundamental da natureza da criança que é a ludicidade, entendida na sua perspectiva de liberdade, prazer e do brincar enquanto condição básica para promover o desenvolvimento infantil, promovendo uma articulação possível entre educar e cuidar. (ANGOTTI, 2008 p.19).



O profissional que trabalha com a infância, em um contexto escolar ou em espaço informal deve estar apto e disponível a este compromisso. A educação de crianças demanda o trabalho com mediadores integrados a informar, formar, estimular e interagir junto e cuidá-las. Nessa concepção Sá (2000) nos diz que:

Ter na docência sua identidade profissional não significa reduzir a ação pedagógica à docência, mas incorporá-la como um determinante estrutural na compreensão e intervenção da e na práxis educativa, efetivando, com isto, uma concepção unitária de formação do Pedagogo [educador/educadora] para atuar na educação escolar e não escolar. (SÁ, 2000, p.179-180)

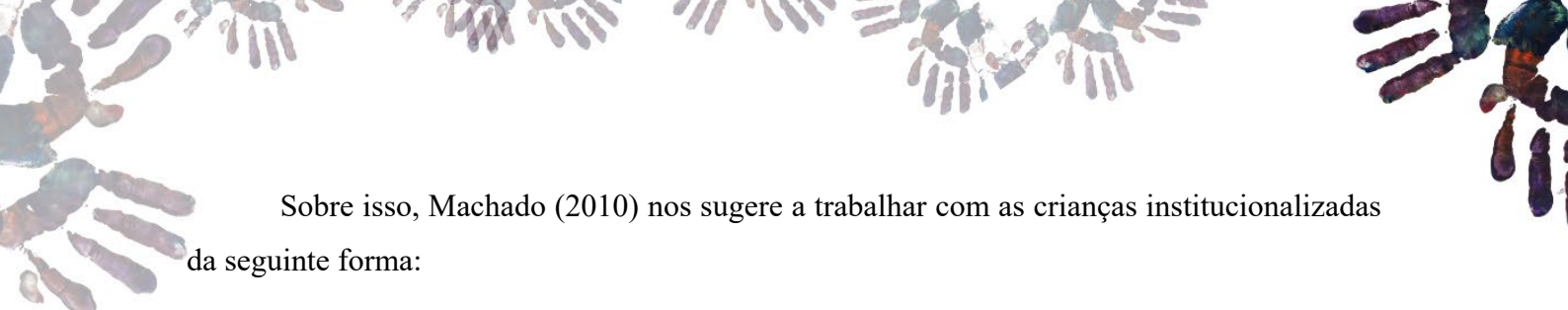
As unidades de acolhimento educacional possuem, em seu quadro de profissionais, pedagogos e educadores (também chamados de cuidadores). Esses profissionais, ao adentrarem nesse espaço que não é escolar, necessitam de um conhecimento mais aprofundado, carecendo de ressignificações constantes, além de aprender na prática, algumas questões que não são comuns nos espaços escolares. Fireman (2000) vem nos orientar quando diz que:

O pedagogo, para trabalhar no âmbito não-formal, deve ainda ser capaz de articular com valores humanos, com os sistemas de comunicação, com as relações interpessoais, com currículos, práticas pedagógicas, avaliação e planejamento em contextos diversos. Deverá estar capacitado para trabalhar com as mudanças tecnológicas e de mercado econômico, bem como com a gestão do conhecimento. (FIREMAN, 2000, p.61-62)

O pedagogo, especificamente, deve estar disposto a exercer a profissão nas instituições de acolhimento, pois o trabalho com a criança acolhida requer profissionais capacitados, com habilidade para a resolução dos mais variados problemas que venham a surgir, elaborando e executando projetos de trabalho com os sujeitos.

Na Unidade de Acolhimento Institucional para Crianças – Casa de Passagem existe um trabalho bem elaborado com projetos. Segundo a Pedagoga entrevistada “*os projetos facilitam a aprendizagem das crianças, porque sempre trabalhamos com algo que elas gostam e que observamos a necessidade de ser abordado. Projetos como o ‘Sarau de Poesia’ elaborado por nós, trazem grandes nomes da literatura e estimulam as crianças a lerem e produzirem*”.

Podemos observar então que, além do cuidado muito presente na vida das crianças acolhidas, a educação também faz parte do cotidiano da Unidade, a construção compartilhada do conhecimento ocorre por intermédio das relações e interações construídas nesse ambiente. Mais que escolher temas e assuntos a serem “estudados”, torna-se essencial o fortalecimento de um comportamento pedagógico.



Sobre isso, Machado (2010) nos sugere a trabalhar com as crianças institucionalizadas da seguinte forma:

- Estimular as crianças e os adolescentes a se apropriarem de informações básicas, como seu nome completo, endereço, telefone, bairro, cidade, estado, idade, dia do aniversário, bem como o nome e o endereço da escola, o nome dos professores, coordenadores, colegas.
- Estimulá-los a ter noções básicas de higiene (tomar banho, escovar dentes, pentear cabelo, usar roupas adequadas), a saber, usar o relógio, o calendário e a administrar o tempo.
- Garantir o acesso a materiais diversificados: jornais, revistas, livros variados, atlas e mapas, globo terrestre, dicionários, gramática, além de gravador, máquina fotográfica e jogos.
- Organizar horários e espaços para estudar, fazer lição, pesquisar.
- Criar um mural de trocas: O que eu aprendi hoje na escola? O que quero aprender?
- Abrir espaços para socializar atividades diárias: notícias de jornal, músicas, histórias, fatos ocorridos na escola.
- Organizar saídas do abrigo: ir a supermercados, feiras, praças, cinemas, farmácias, escolas, centro de esportes, centros culturais, igrejas. Conhecer a coleta de lixo, transportes, serviços públicos, comércio.
- Desenvolver miniprojetos: organizar lista de compras, escrever cartas, introduzir um diário individual e coletivo, contar, ler, dramatizar, registrar, fazer coleções, cozinhar, consertar coisas, limpar, organizar espaços, fazer artesanato, aprender os primeiros socorros.
- Manter contato permanente com a escola: conhecer a professora, enviar bilhetes, convidar a professora e os colegas para conhecer o abrigo, convidar colegas para passar a tarde ou a manhã no abrigo, promover atividades comuns nos fins de semana nas escolas e nos abrigos, comemorar o aniversário de cada um, levar para a escola os trabalhos das crianças e dos adolescentes desenvolvidos nos abrigos.
- Sempre que possível, a família deve ser convidada a participar das reuniões na escola, para que possa continuar a acompanhar a vida escolar da criança quando ela voltar para casa. (MACHADO, 2010, p.90)

Ou seja, as Instituições de Acolhimento também são ambientes que devem promover educação, que devem possuir um planejamento que atenda suas crianças na área de aprendizagem, além do cuidar que se faz presente diariamente apoiando-se à rotina específica da casa. A criança tem o direito de ser cuidada e de aprender em todos os espaços em que há socializações, em que há estímulos. O educador pode facilitar esses momentos. Educação é direito.

O modo de cuidar e educar as crianças nas unidades acolhedoras torna-se mais humano, afetivo e agradável quando existe um comprometimento entre quem cuida e de quem se cuida, por meio da qual os pedagogos e educadores são capazes de identificar as variadas expressões das crianças, seu modo de comunicarem-se quando estão envolvidas em um espaço educativo, contribuindo para o desenvolvimento de cada um dos acolhidos.



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O TEMPO DAS CRIANÇAS NA CASA DE PASSAGEM

Cada criança tem seu tempo. Tempo de nascer, tempo de desenvolver-se, tempo de aprender, tempo de adaptar-se a ambientes desconhecidos, tempo de gostar, tempo de brincar, tempo de conhecer-se como ser humano e como criança. Cada criança é um ser único, sujeito da própria história que por vezes é feliz, porém passam por momentos de tristezas e decepções. Toda criança tem seu próprio ritmo em busca das suas superações e conquistas.

Ao chegar à instituição acolhedora algumas relações se estabelecem entre a criança e os adultos e, entre a criança e outras crianças. Essas relações podem ser difíceis no início, dependendo de como serão recebidas pelos educadores depois de serem afastadas de suas casas. Esse momento é importante ser planejado entre os profissionais que irão acolhê-las. A instituição de acolhimento tem como função oferecer um ambiente de qualidade proporcionando a formação de integrações sociais.

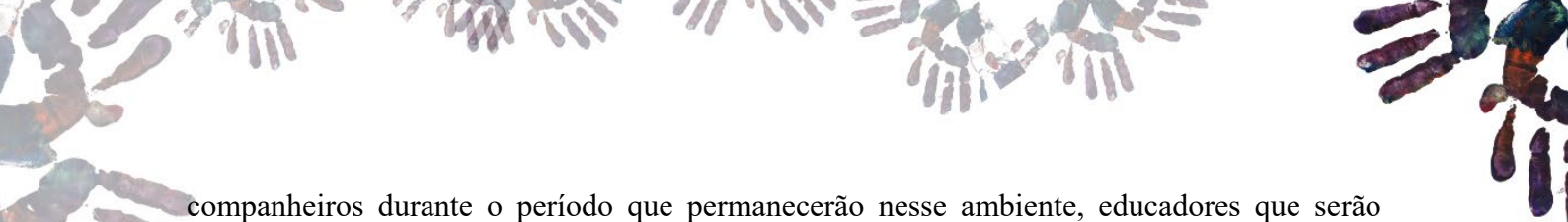
Os espaços de nossa infância nos marcam profundamente. Sejam eles berço, casa, rua, praça, creche, escola, cidade, país, sejam eles bonitos ou feios, confortáveis ou não, o fato é que influenciam definitivamente nossa maneira de vermos o mundo e de nos relacionarmos com ele. (CAMARGO, 2008, p. 45)

Durante o período em que as crianças passam por essas instituições, os educadores devem preparar atividades diferenciadas de acordo com as necessidades sociais, psicológicas, biológicas e históricas das crianças, respeitando suas especificidades e o tempo de cada uma. O repouso, a alimentação, o banho, as brincadeiras devem ser considerados e organizados no tempo relevando a idade, suas especificidades, cultura e o contexto em que vive (BARBOSA; HORN, 2001).

Barbosa e Horn (2001) ainda reforçam que:

Organizar o cotidiano das crianças da Educação Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe o que as crianças brincam como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ao lado disto, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverão lhe dar suporte. (BARBOSA; HORN, 2001, p. 67)

É evidente que o local da pesquisa não seja um espaço escolar propriamente dito, contudo, é um espaço de aprendizagem, de compartilhamento de experiências e que acolhe em seu seio, crianças que vivem diferenciados contextos. Essas crianças terão como



companheiros durante o período que permanecerão nesse ambiente, educadores que serão responsáveis por orientá-las em suas vivências e organização desse espaço onde serão experimentadas.

Nas atividades cotidianas realizadas com as crianças, pode-se elaborar e construir propostas educacionais através das vivências e ações diárias. Barbosa (2009) nos diz que:

Essas concepções não acontecem simplesmente na transmissão da informação, neutra e direta – se assim o fosse já teríamos resolvido a crise educacional de nosso país – mas se efetivam em vivências e ações cotidianas nos estabelecimentos de educação infantil, pois têm um significado ético. É através das conversas, da resolução de conflitos, dos diálogos, da fantasia, das experiências compartilhadas que, esperamos, possamos tornar o mundo mais acolhedor. (BARBOSA, 2009, p.31)

A socialização das crianças acontece no meio familiar, no meio social e no ambiente educacional. Ao chegarem à instituição acolhedora, elas começam a relacionar-se com adultos e crianças que não pertencem a sua família. A rotina será diferente, assim como os hábitos, linguagem, o brincar e as ações. Com isso, é importante lembrarmos das leis que regem a unidade de acolhimento institucional casas de passagem⁵², para que esse “mundo” que faz parte da realidade atual dessa criança se torne o mais acolhedor possível.

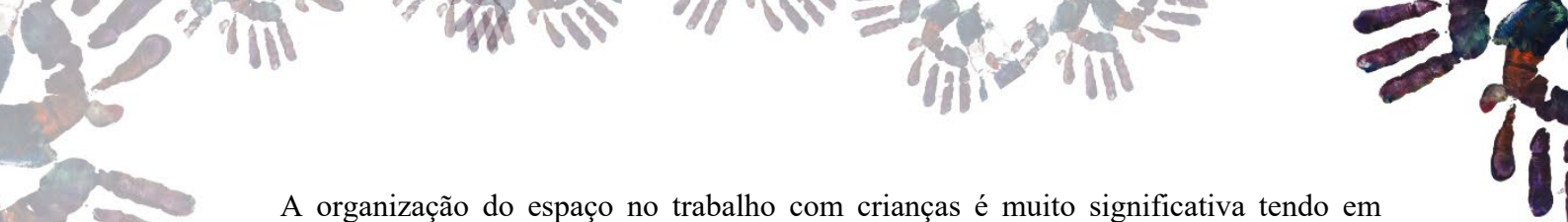
A criança acolhida vivencia sua infância de modos diversos, assim como as crianças que estão em casa com suas famílias. Segundo Barbosa (2009, p.23) “o fato de serem simultaneamente frágeis e potentes em relação ao mundo, de serem biologicamente sociais, os torna reféns da interação, da presença efetiva do outro e, principalmente, do investimento afetivo dado pela confiança do outro.”

Experiências pedagógicas⁵³ demonstraram que os meninos e as meninas frágeis pela situação vulnerável que se encontram tem habilidade de pensar, imaginar e participar da gestão da sua educação, da sua aprendizagem dentro e/ou fora do ambiente escolar.

Para que o processo educativo aconteça nesses ambientes é importante considerar o espaço físico da instituição e analisar se atende às necessidades, além de observar se é um lugar que proporciona o aperfeiçoamento de múltiplas habilidades e que desafia frequentemente as crianças que o ocupam.

⁵²A primeira infância, fase do desenvolvimento que abrange entre 0 e 6 anos de idade, etapa em que criança construirá uma base que será beneficiada por toda vida (CANADÁ, 2007).

⁵³Nesse caso a possibilidade de fazer junto, colaborar em tarefas, decidir em conjunto com outras pessoas mais experientes, possibilita que as crianças aprendam. Portanto, no convívio, nas ações e iniciativas que realizam, elas vão constituindo seus próprios percursos formativos, ou seja, criam seus caminhos dentro de uma cultura, aprendendo a se desenvolver com autonomia (BARBOSA, 2009, p.28)



A organização do espaço no trabalho com crianças é muito significativa tendo em vista que o conhecimento do espaço é construído de forma histórica e social e é constituído de seres humanos em processo contínuo de evolução. É em um espaço físico, que as crianças enquanto bebês realizam suas primeiras experiências como o falar, o engatinhar, o andar, etc. Assim, em um espaço físico que acontecem todas as variadas trocas de experiências e saberes de crianças, jovens e adultos.

O espaço é o elemento material através do qual a criança experimenta o calor, o frio, a luz, a cor, o som e, numa medida, a segurança. (...) é num espaço físico que a criança estabelece a relação com o mundo e com as pessoas; e ao fazê-lo esse espaço material se qualifica. (LIMA, 1989, p.13)

A relevância do ambiente na educação das crianças pequenas⁵⁴ é considerável quando se avalia que a jornada diária nas instituições é semelhante ao seu horário de vigília, cuidado. O preparo do ambiente representa um meio de entender a infância, o seu desenvolvimento e as contribuições da educação e do educador.

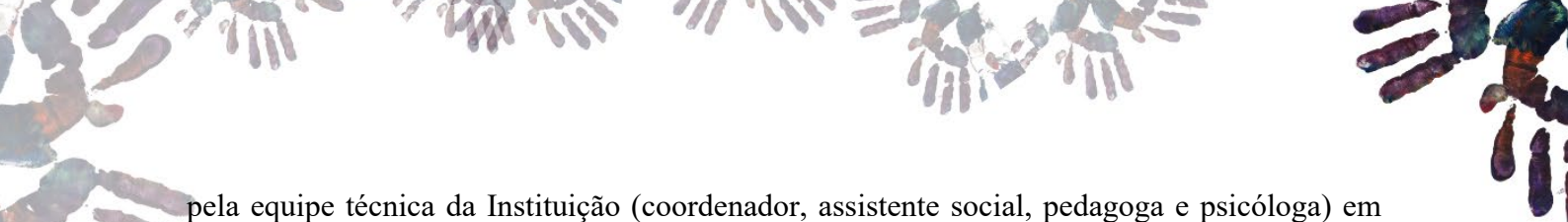
As diversas maneiras de planejar o ambiente para o desenvolvimento de atividades de cuidado e educação das crianças retratam as finalidades, as perspectivas e as orientações que os adultos compreendem sobre o porvir das futuras gerações e seus princípios pedagógicos. Pensar no cenário onde as experiências físicas, sensoriais e de relações acontecem é um importante ato para a construção de uma pedagogia da educação infantil para os espaços de acolhimento, quando nesse ambiente ainda não há projetos pedagógicos voltados para essas crianças.

Refletir sobre um meio, interno ou externo, que beneficie e contribua para o convívio entre as crianças, as crianças e os adultos e as crianças e a construção do conhecimento, é preocupar-se com o tempo de cada criança na instituição acolhedora. É possibilitar que esse ambiente, além de acolher, seja espaço de ensino e aprendizagem.

Os serviços de acolhimento são simultaneamente de assistência social e educação. Além dos cuidados básicos, têm como objetivo contribuir para que seus atendidos adquiram consciência de si, fortaleçam sua identidade e construam seu lugar social. Isto significa que cada criança e adolescente deve ser estimulado a se perceber como pessoa com potencial, a sair da situação de dependente, do estigma de abandonado e carente, conquistando a autoconfiança, a autonomia e a emancipação. (GULASSA, 2010, p.46)

A instituição acolhedora da presente pesquisa possui um Projeto Político Pedagógico (PPP), ou seja, possui uma estrutura, plano de formação, de ensinar e aprender onde foi criado

⁵⁴O termo *crianças pequenas* nessa pesquisa é utilizado como sinônimo para crianças de 0 a 6 anos.



pela equipe técnica da Instituição (coordenador, assistente social, pedagoga e psicóloga) em conjunto com a Coordenadora de Acolhimento da Secretaria Estadual de Desenvolvimento Social – SEDES e Superintendente da SEMCAS, criação essa que iniciou-se em 2014, completando-se em 2015. Seus objetivos específicos são:

- Garantir o pleno desenvolvimento físico, intelectual, social e moral, bem como o reequilíbrio emocional e autoestima das crianças;
- Oferecer atendimento individual e/ou grupal, visando a autovalorização e a integração social entre as crianças e a equipe;
- Garantir os direitos fundamentais de saúde, lazer, educação, por meio da articulação com as demais políticas públicas;
- Integrar ações de artes, cultura, esporte, lazer e espiritualidade no desenvolvimento de ações educativas;
- Propiciar um ambiente seguro e saudável, garantindo atendimento das necessidades básicas, tais como alimentação, vestuário, higiene, dentre outros;
- Possibilitar a preservação dos vínculos familiares, buscando viabilizar a reintegração ao convívio familiar e comunitário, quando possível;
- Garantir a preparação gradativa para o desligamento da Unidade de Acolhimento à criança acolhida, respeitando seu estágio de desenvolvimento e capacidade de compreensão. (SÃO LUIS, 2015, p. 10)

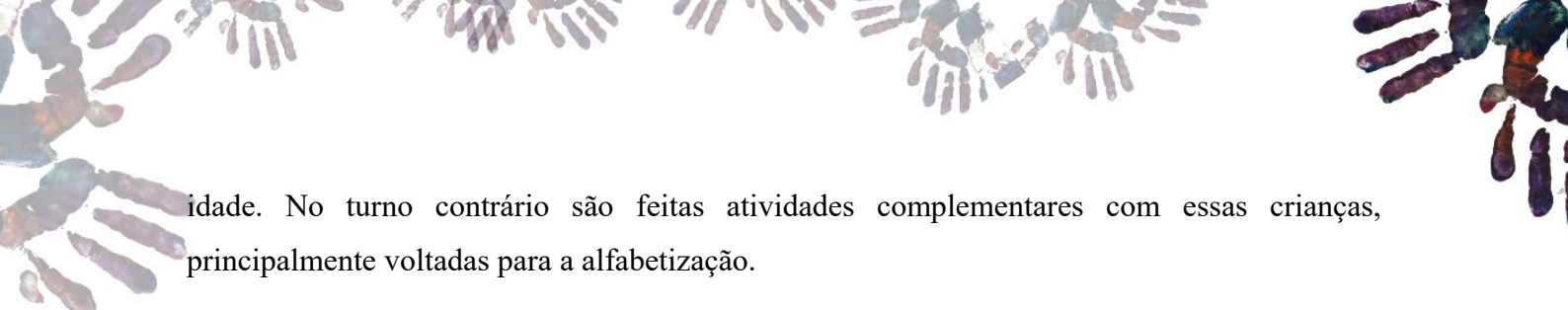
A avaliação do PPP da Instituição acontece a cada 02 anos de execução, sendo contínuo envolvendo a participação de todos, inclusive das crianças acolhidas. Ocorre através da análise das práticas pedagógicas e dos resultados obtidos durante esse período. Dependendo dos resultados, o projeto poderá ser alterado.

Sobre isso, Izar (2007) em sua pesquisa sobre os Projetos Pedagógicos em Instituições de acolhimento nos diz que:

Assim, o projeto pedagógico da instituição de acolhimento define a sua identidade através da explicitação de sua função social; proporciona a integração das linhas de ação distintas (Serviço Social, Psicologia e Pedagogia), mas essenciais e complementares; dá a referência metodológica necessária para direcionar, fundamentar e justificar as ações voltadas para os acolhidos institucionalmente, suas famílias e funcionários envolvidos neste universo [...], promovendo um atendimento personalizado (IZAR, 2007, p. 87-88)

As atividades planejadas quando bem conduzidas e elaboradas para conhecer e apoiar as crianças atendidas proporciona um desenvolvimento de métodos e experiências de relações com alta probabilidade de vínculos e autonomia. Contudo, as atividades devem ser trabalhadas com atenção, cuidado, empenho e intencionalidade dos educadores da casa. Relembrando o que já foi apresentado nesta pesquisa, mesmo a instituição de acolhimento não possuindo o caráter escolar, a responsabilidade em desenvolver relações de qualidade e construir um projeto pedagógico deve ser estabelecida, para que os responsáveis pelas atividades educativas proporcionem riquezas de experiências e os benefícios esperados.

As onze crianças que fazem parte da casa, até o momento da pesquisa, estavam matriculadas em escola regular e da rede pública de ensino, exceto uma com dois anos de



idade. No turno contrário são feitas atividades complementares com essas crianças, principalmente voltadas para a alfabetização.

A maioria das crianças que chegam à casa não sabem ler e escrever, então reforçamos as atividades de alfabetização para que eles acompanhem o ritmo da turma em que estão matriculados. A criança X⁵⁵ está com 14 anos e cursa o 6º ano do ensino fundamental, ela foi alfabetizada por nós aos 12 anos. (Coordenador da instituição)

Sobre isso, Guará (1998) reforça que:

Um bom passaporte para o mundo é a garantia de uma escolaridade com aprendizagem significativa. O domínio de lecto-escritura (“leitura e escrita”) é a condição indispensável para o ingresso na vida cidadã. Crianças que tiveram uma vida difícil podem apresentar muitas dificuldades de adaptação e de aproveitamento na escola e precisam de apoio para superá-las. O reforço na aprendizagem e o apoio pedagógico são importantes, mas insuficientes, para o sucesso acadêmico das crianças. Elas precisam de educadores que as tornem confiantes, que visitem seus professores, mostrando-se interessados nelas. (GUARÁ, 1998, p.65)

Gulassa (1998, p. 65) também recomenda como atividades significativas oferecidas pela instituição, “Conhecer a cidade, saber utilizar os serviços públicos, ter acesso e discutir os noticiários, assistir a atividades culturais da região e participar delas” propostas essas que auxiliem no progresso da criança na escola e na vida.

Quando os educadores se encontram cientes de si mesmos, do que vivem e do que pretendem, convertem a si e as suas atitudes e, intervenções dentro das instituições. Essa reflexão sobre si, em que o profissional se coloca como sujeito, protagonista, é o mesmo esperado para os indivíduos a que acolhem.


A formação do educador é muito significativa, pois auxilia o processo de diálogo com a teoria, possibilitando trazer para prática fundamentos para que haja continuamente considerações sobre seu trabalho dentro das instituições. Com isso, há o fortalecimento da aproximação com a criança, e futuramente da criança com a família nuclear⁵⁶, com a família extensa⁵⁷ ou família adotiva, caso não seja mais possível a reinserção com a família biológica.

O profissional deve viabilizar as relações entre a criança, a escola e família. Todos, no ambiente institucional, devem se responsabilizar pelo desenvolvimento afetivo, cognitivo, expressivo, motor, etc. Características essas, adquiridas com o passar do tempo através dos trabalhos dos pedagogos, educadores /cuidadores.

⁵⁵A letra X aparece no texto para representar um nome fictício.

⁵⁶Pai, mãe e filho. (FONTENELE 2009, p. 09)

⁵⁷Pessoas com grau de parentesco (avô, avó, tios) e agregados. (FONTENELE 2009, p. 09)



É considerável que o educador utilize seus conhecimentos como recurso indispensável para percepção e intermédio na prática. Observar, argumentar, expor ideias, sentimentos e intervenções amparam as crianças, auxiliando-as a serem atores e autores de suas histórias, sabendo escolher, tomar decisões e responder por suas atitudes.

Barbosa e Horn (2008) pesquisadoras da educação infantil, vem colaborar com nossa pesquisa quando dizem que:

Essa visão de organização do trabalho pedagógico considera as crianças como coautoras do seu processo de aprendizagem, tirando-as do lugar de passividade que a escola as tem colocado para um papel ativo e participativo. Quando trabalhamos com projetos, construímos na verdade uma comunidade de aprendizagem, na qual o professor, as crianças e suas famílias são igualmente “protagonistas”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 84).

Diante disso, é muito significativo um planejamento voltado para as crianças que estão institucionalizadas e que tem uma vida escolar. O trabalho entre instituição acolhedora e comunidade deve ser feito de forma vívida, com estratégias de observação, de cuidado e ação para que sejam desenvolvidas com o intuito de apoio à criança em suas dificuldades sociais, cognitivas e em seus projetos de vida.

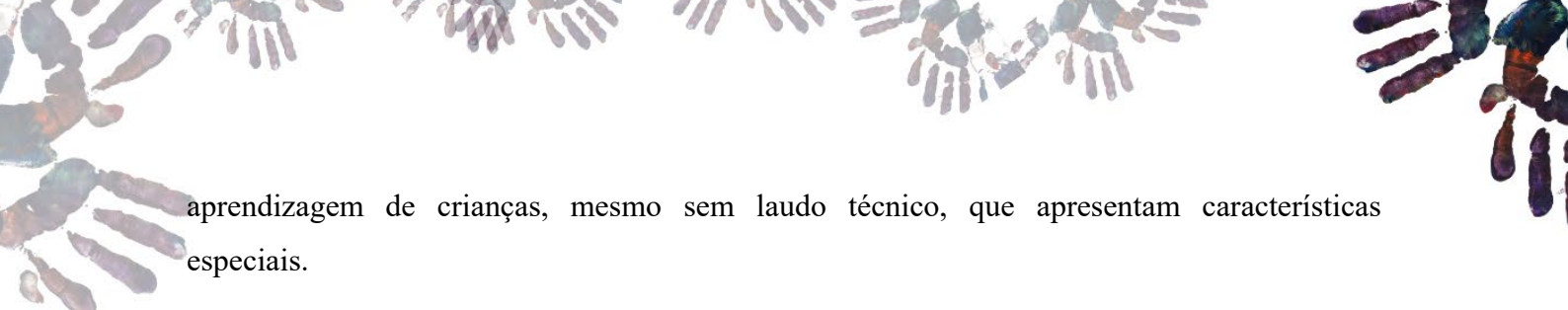
CONDIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer a Unidade de Acolhimento para Crianças – Casa de Passagem possibilitou a reflexão sobre a assistência nos dias atuais. Partimos de um Código, onde a nomenclatura *menor* era designada às crianças abandonadas por consequência da pobreza, passando por transformações até o vigor da Lei vigente 8.069/90 que assegura à criança medidas protetivas e afastamento da família caso seus direitos sejam violados.

A criança tem por direito viver sua infância em todas as etapas, não sendo negado à convivência familiar e comunitária. O estudo dessa infância acolhida na Casa de Passagem nos aproximou de uma realidade complexa de crianças que foram distanciadas de suas famílias por ausência de cuidado, proteção, carinho, afeto e responsabilidade.

Reconhecemos as instituições de acolhimento como ambientes não escolares que podem possuir espaços onde aconteçam interações entre as crianças e sujeitos pertencentes à Casa, que além do cuidado, proporcionem a aprendizagem e experiências relevantes para o desenvolvimento de competências, talentos e capacidades das crianças acolhidas.

Contudo, para que haja aprendizagem significativa em um ambiente institucional de acolhimento, acreditamos que além de serem trabalhadas as atividades escolares, atividades específicas poderão ser feitas, principalmente com o intuito de abranger a dificuldade de



aprendizagem de crianças, mesmo sem laudo técnico, que apresentam características especiais.

. Sabemos que o investimento na formação profissional das pessoas que prestam serviços à Instituição é de extrema significância, sobretudo em ambientes em que crianças são os sujeitos desse espaço. Porém, para o cargo de Pedagoga é exigido somente a graduação e para as educadoras, o ensino médio (BRASIL, 2009). Ou seja, é exigida nenhuma qualificação dos profissionais que tem contato direto com as crianças acolhidas, que os embasa no cuidado com essa infância de histórias de vida tão peculiares.

Cuidar e educar crianças em situações de vulnerabilidade social significa sensibilizar-se com o momento em que vivem. Aos profissionais que estão à frente das instituições, cabe um esforço particular como forma de proporcionar um espaço que estimule a aprendizagem e torne o tempo de permanência na instituição mais significativo possível. Não omitindo a realidade vivida, mas possibilitando esperanças de uma infância em família.

REFERENCIAS

ANGOTTI, M. (org.). **Educação infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil- bases para a reflexão sobre as orientações curriculares** – Brasília, 2009.

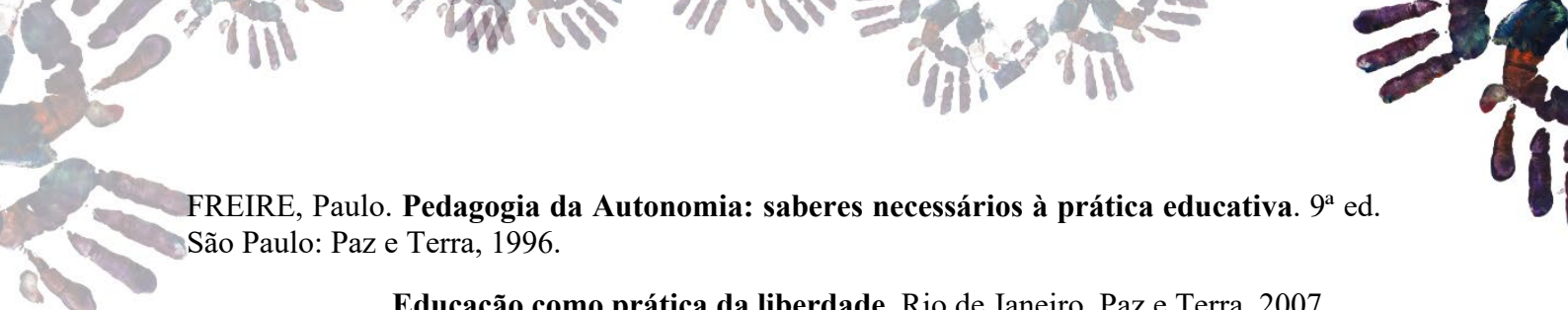
BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social & Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. (2009). **Orientações técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes.** (2a ed.). Brasília, DF: CNAS.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, 2009.

CAMARGO, P. **Desencontros entre Arquitetura e Pedagogia.** Revista Pátio Educação Infantil, Porto Alegre, ano VI, n. 18, p. 44-47, nov. 2008.

FIREMAN, Maria Derise. **O Trabalho do pedagogo em instituição não escolar.** Alagoas, 2006 (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal de Alagoas. Disponível: http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/cedu/pos_graduacao/mestrado-edoutorado-em-educacao/dissertacoes/2003-mestrado/maria-derise-fireman, acessado em: 17 de Outubro de 2018.

FOREST, N. A. & WEISS, S. L. **Educar e cuidar: perspectivas para a prática pedagógica na educação infantil.** In: Revista Leonardo Pós, vol. 1, nº 3, agosto/dezembro/2003.(www.icpg.com.br/hp/revista/index.php?rp_auto=3, acesso em 16/10/2018)



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 9ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 2007.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. **O pedagogo em espaços não escolares: novos desafios**. *Ciência*. Porto Alegre: n. 36, p. 87-103, jul./dez. 2004.

GUARÁ, I.M.F.R. (Coord.). **Trabalhando Abrigos**. In: Série Programas e Serviços de Assistência Social, MPAS. 2. ed. São Paulo: Instituto de Estudos Especiais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (IEE-PUC/SP), 1998.

GULASSA, M. L. C. R. **Novos rumos do acolhimento institucional**. São Paulo: NECA – Associação dos Pesquisadores de Núcleos e Estudos e Pesquisas sobre a Criança e Adolescente, 2010.

GULASSA, Maria Lúcia Carr Ribeiro. – São Paulo: **NECA – Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente**, 2010.

IZAR, J. G. **O Projeto Pedagógico em Abrigos**. 2007. 137 p. Monografia de Conclusão de Curso (Pedagogia). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v1/41.pdf>. Acesso em: 26 de Outubro de 2018.

LIBÂNEO, Jose Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 9. ed. São Paulo, Cortez, 2007

LIMA, Mayumi S. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

MACÊDO, L. C.; DIAS, A. A. **O Cuidado e a Educação Enquanto Práticas Indissociáveis Na Educação Infantil**. In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2006, Anais... Caxambu, MG. Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: Desafios e Compromissos, 2006.

MACHADO, Maria Elizabeth. **Abrigo: comunidade de acolhida e socioeducação**. São Paulo. NECA – Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente, 2010.

MONTENEGRO, Thereza. **O cuidado e a formação moral na educação infantil**. São Paulo, EDUC, 2001.

SÁ, Ricardo Antunes de. **Pedagogia: identidade e formação. O trabalho pedagógico nos Processos Educativos Não-Escolares**. *Educar em Revista*, Curitiba, n.16, p.171-180, 2000.

SÃO LUÍS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Criança e Assistência Social. **Plano municipal de acolhimento institucional e familiar para crianças, adolescentes e jovens do município de São Luís: 2015-2017**. São Luís, 2015.

TRONTO, Joan C. **Mulheres e cuidados: o que as feministas podem aprender sobre moralidade a partir disso?** In: JAGGAR, A. e BORDO, S. *Gênero, corpo e conhecimento*. Rio de Janeiro, Record, Rosa dos Tempos, 1997.

CAPÍTULO 27

REPRESENTAÇÕES SOBRE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, SECRETARIADO: DO PRESCRITO À PERCEPÇÃO DISCENTE, IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM

Rita Rodrigues de Souza, Doutora em Estudos Linguísticos (UNESP). Professora de Língua Espanhola no Instituto Federal de Goiás

Maria Fernanda Borges Daniel de Alencastro, Mestre em Educação – Formação Docente (UCDB)

RESUMO

O presente artigo trata da representação dos discentes do Curso Técnico em Secretariado e dos documentos que regem o curso acerca do estudo da língua estrangeira espanhol. Para o estudo, foi de suma importância a conceituação de representação a partir de Moscovici (1990) e também as discussões de Alves- Mazzotti (2008) sobre o emprego desse conceito na esfera educacional. Os resultados apontam para uma representação positiva do estudo da língua pelos participantes, uma proposta de curso que vislumbra uma formação que atende o mercado de trabalho. Mas, contrário a isso, tem-se uma legislação que vem diminuir a papel formativo da instituição escolar ao restringir a oferta de língua estrangeira.

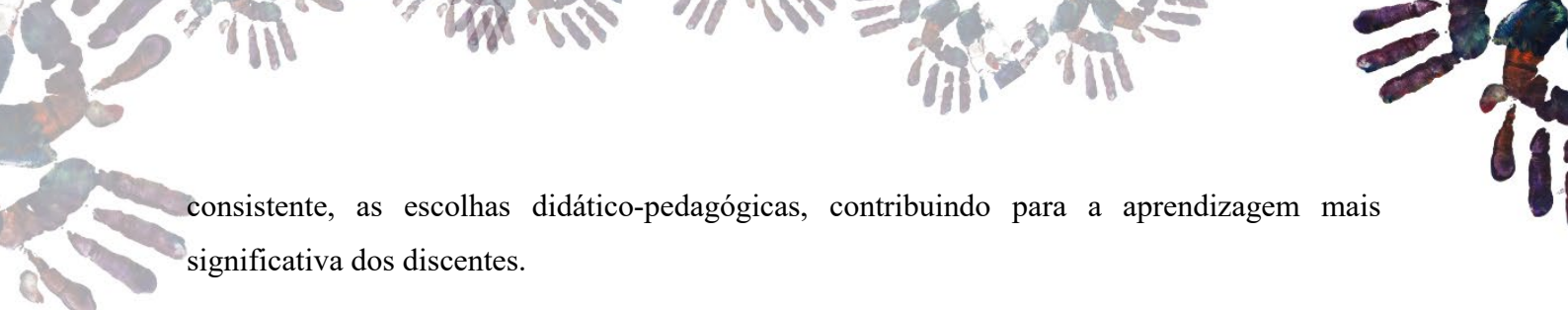
PALAVRAS-CHAVE: Representações; Educação de Jovens e Adultos; Ensino e Aprendizagem; Língua Espanhola.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma pesquisa que consiste em uma investigação de como a língua estrangeira espanhola é caracterizada nas prescrições que amparam o curso Técnico em Secretariado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como a análise de como os/as discentes compreendem essa disciplina para a formação deles/as.

Em consonância com a área de formação do curso de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos *lato sensu* e, principalmente, pela área em que atuo, ensino e aprendizagem de língua espanhola na EJA é que delimitei o seguinte tema de pesquisa: *Representações sobre língua estrangeira na EJA Secretariado: do prescrito à percepção discente, implicações para o ensino e aprendizagem* e segue como título do artigo.

O tema escolhido reflete a necessidade da pesquisadora de compreensão, com profundidade, do atual contexto em que atua. A escolha do tema se justifica pela importância de se problematizar o contexto de atuação da pesquisadora para fundamentar, de modo



consistente, as escolhas didático-pedagógicas, contribuindo para a aprendizagem mais significativa dos discentes.

Outro fator que corroborou também a escolha desse tema se refere à revogação da Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, conhecida como a Lei do Espanhol e a implantação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. A inclusão do artigo 35-A com o parágrafo 4º que traz: *Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.* Essa nova configuração imposta à língua estrangeira espanhol é no mínimo preocupante. Assim, mantê-la no currículo do curso EJA de modo significativo contribuindo para a formação cidadã é uma maneira de garantir espaço para essa língua na instituição.

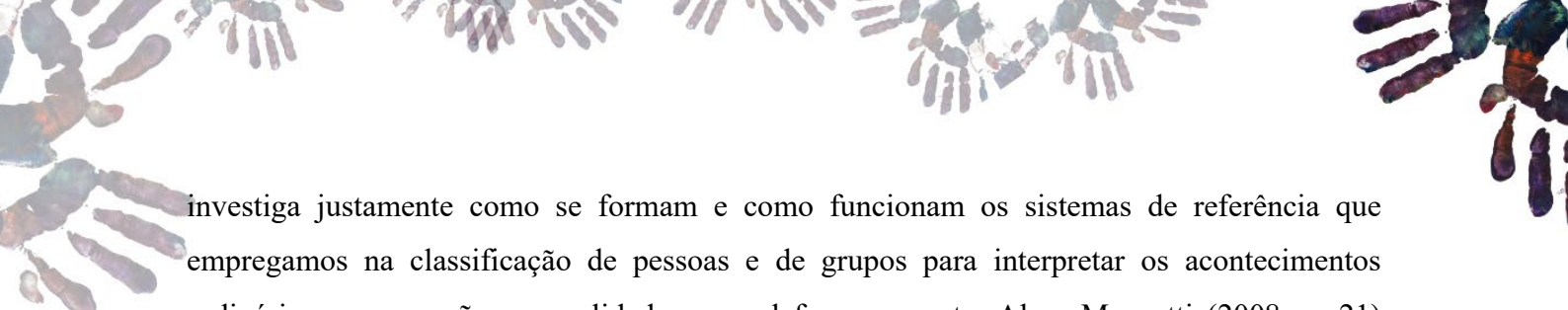
O objetivo geral da pesquisa foi compreender as representações do ensino e aprendizagem da língua estrangeira espanhol na EJA Secretariado, explícitas e implícitas em documentos referentes ao curso e nas percepções dos discentes. Para tanto, busquei identificar representações do ensino e aprendizagem da língua estrangeira espanhol na EJA Secretariado; discutir as representações do ensino e aprendizagem da língua estrangeira espanhol na EJA Secretariado com o fim de apreensão de questões que impactem nas escolhas teóricas e metodológicas para o trabalho com esse público-alvo.

A pesquisa caracteriza-se como qualitativo-interpretativa de base etnográfica. No método qualitativo, conforme Serrano (1994), a teoria constitui uma reflexão na e a partir da prática; tenta-se compreender a realidade e descrever o fato no qual se desenvolve o acontecimento; aprofunda-se, também, nos diferentes motivos que desencadearam os fatos e considera-se o indivíduo como um sujeito interativo, comunicativo, que compartilha significados.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Na esteira dos estudos de Moscovici, Alves- Mazzotti (2008, p.27) destaca que “as representações sociais são modalidades de pensamento prático orientadas para a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal. Enquanto tal, elas apresentam características específicas no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica”.

A área que engloba o estudo das representações sociais mostra-se como um caminho promissor para atingir os propósitos delineados nesta pesquisa científica. Isso porque nela se



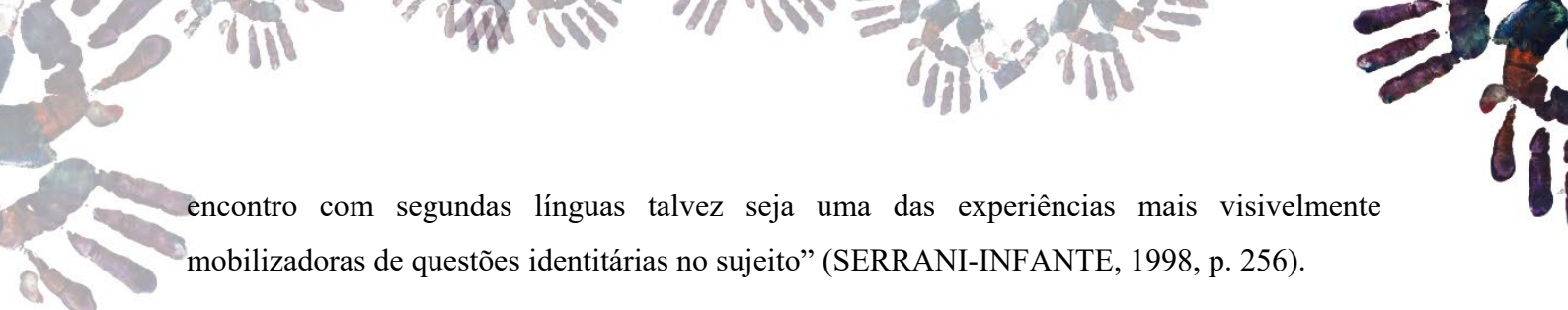
investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que empregamos na classificação de pessoas e de grupos para interpretar os acontecimentos ordinários que compõem a realidade na qual fazemos parte. Alves-Mazzotti (2008, p. 21) defende que devido às “relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem” nos resultados do processo educativo como um todo.

As representações sociais, afirma Moscovici (1978), similar às opiniões e às atitudes, são “uma preparação para a ação”. Ressalta que ao contrário dessas, as representações não o são apenas porque orientam o comportamento do sujeito, e sim porque reconstituem enfaticamente os elementos do ambiente a que se refere ao comportamento que as constituíram, integrando-o a uma rede de relações a que vincula o objeto representado. Alves-Mazzotti (2008, p. 51) assevera que Moscovici procura enfatizar que

as representações sociais não são apenas “opiniões sobre” ou “imagens de”, mas teorias coletivas sobre o real, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos, e que “determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das ideias compartilhadas pelos grupos e regem, subsequentemente, as condutas desejáveis ou admitidas” (Destaque da autora).

A proposição teórica de Moscovici (1978) centraliza dois aspectos essenciais das representações sociais lidas na perspectiva da Psicologia Social, a saber: os *processos responsáveis por sua formação* e o *sistema cognitivo que lhe é próprio*. O próprio autor assume que as representações sociais, embora sejam entidades “quase tangíveis”, à proporção em que coexistem no cotidiano, a essência deles conceitualmente não é de fácil apreensão. Moscovici aponta que dentre as possíveis razões dessa dificuldade, fica evidente seu caráter de interdisciplinaridade. Por se encontrar em uma espécie de “encruzilhada” que compreende conceitos de natureza psicológica e sociológica. Mas é justamente aí que reside toda a sua riqueza e originalidade, o que justifica o esforço que vem sendo feito para transpor essa dificuldade, ressalta Alves-Mazzotti (2008).

Uma questão também premente no estudo de língua estrangeira é a consideração de que se refere ao encontro do “outro”, ao se aprender uma língua estrangeira. A autora francesa Cristine Revuz (1998) afirma que não são muitos os aprendizes que se lançam com facilidade a esse tipo de encontro linguístico, bem como com as modalidades e com o que vem agregado ao conhecimento de outra língua. Com isso, a autora supracitada considera que as línguas estrangeiras assumem um papel importante na construção das identidades. Nesse aspecto, “o



encontro com segundas línguas talvez seja uma das experiências mais visivelmente mobilizadoras de questões identitárias no sujeito” (SERRANI-INFANTE, 1998, p. 256).

Considerando as questões postas por Revuz (1998) e Serrani-Infante (1998), o encontro com “o outro” e construção de identidades, o levantamento das representações dos/as discentes do Secretariado EJA pode nos iluminar nesses aspectos.

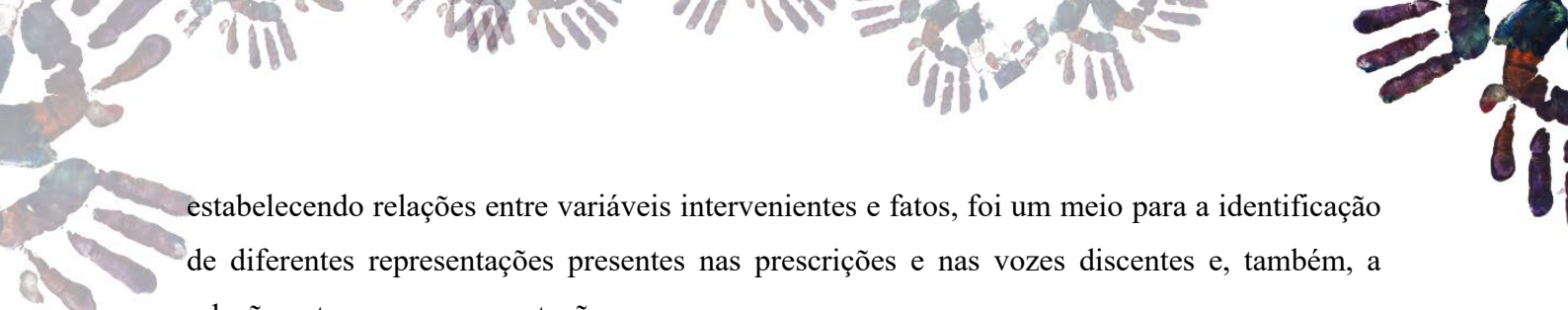
CAMINHOS PERCORRIDOS

O problema investigado se materializa na seguinte pergunta: *Quais implicações podem ser depreendidas das representações sobre a língua estrangeira espanhol para o ensino e aprendizagem na EJA Secretariado a partir de prescrições e da percepção discente?*

Tendo em vista a pergunta supracitada, considerarei as seguintes hipóteses quanto às implicações a serem contempladas no processo de ensino e aprendizagem: (a) a língua estrangeira espanhol no curso de Secretariado EJA apresenta-se viável pela proximidade com a língua materna (língua portuguesa) dos/as discentes; (b) o tempo escolar e a organização do mesmo para o estudo da língua estrangeira espanhol tem impacto no aprendizado e motivação dos/as discentes; (c) as especificidades do público-alvo (tempo fora da sala de aula; dificuldades de aprendizagem, surdez etc.) precisam ser evidenciadas nas práticas de sala de aula; (d) A compreensão de leitura configura-se como a mais produtiva. As outras habilidades representam mais dificuldades para os/as aprendizes; (e) as condições objetivas para a realização de aulas que propiciem o desenvolvimento de habilidades comunicativas são imprescindíveis para o aprendizado.

Para pesquisar sobre *Representações sobre língua estrangeira espanhol na EJA Secretariado: do prescrito à percepção discente, implicações para o ensino e aprendizagem*, foi necessária a seleção de modalidades de pesquisa que propiciaram a construção de conhecimentos referentes ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto na EJA desde uma leitura das prescrições na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/96, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 e Projeto de Curso, bem como dar voz aos discentes.

Assim, estrategicamente, conforme Marques (2014 *apud* MARQUES; MANFROI, p. 11-12), foram escolhidos os tipos de pesquisa quanto aos objetivos – a pesquisa descritiva, que apresenta como finalidade a descrição e caracterização de fenômenos e populações,




estabelecendo relações entre variáveis intervenientes e fatos, foi um meio para a identificação de diferentes representações presentes nas prescrições e nas vozes discentes e, também, a relação entre essas representações.

Em relação à participação do pesquisador, optei pela pesquisa empírico-analítica, em que o pesquisador mantém distância estratégica do objeto de pesquisa, buscando não se envolver com as variáveis intervenientes, constitui pela temática escolhida um tipo de pesquisa apropriada, pois, embora atue como docente no contexto a ser investigado, realizei um exercício de manter-me no papel de analista.

No que se refere à coleta de dados, para a fase de levantamento de dados, foram destacados três diferentes tipos de pesquisa que se complementam. A primeira, pesquisa de campo, em que se coletam dados primários, diretamente na fonte, quer qualitativa quer quantitativamente, na modalidade de estudo ou análise documental. A segunda, bibliográfica, com coleta dados secundários, mediante consulta em textos já existentes sobre o tema pesquisado, como livros, artigos, monografias, dissertações, teses etc. A terceira, estudo de caso, que consiste no estudo de determinados indivíduos, profissões, condições, instituições, grupos ou comunidades, no que tange ao tema a ser investigado, refere-se ao contexto que envolve os discentes do Curso de Secretariado.

No que tange à abordagem, empreguei as pesquisas qualitativa e quantitativa de modo complementar, sendo que a primeira é aquela cujos dados não são passíveis de serem matematizados, mediante aplicação da estatística para elaboração de tabelas e gráficos; e a segunda define-se como aquela cujos dados podem ser matematizados, ou seja, a análise é feita mediante tratamento estatístico, com elaboração de tabelas e gráficos.

Por fim, o método será o método indutivo, em que se vai da amostra [particular, concreto] para o abstrato [geral], com vista à generalização. Nesta pesquisa, combinar-se-ão dados quantitativos com qualitativos. Porém, ela está fundamentada nos princípios do método qualitativo. Esse método é considerado, de modo geral, como um processo ativo, sistemático e rigoroso de investigação, no qual se tomam decisões sobre o objeto investigado (SERRANO, 1994). Para Flick (2009, p. 9), “uma parte importante da pesquisa qualitativa está baseada em texto e na escrita, desde notas e transcrições até descrições e interpretações, e finalmente, à interpretação dos resultados e da pesquisa como um todo [...] são preocupações centrais da pesquisa qualitativa”.



Larsen-Freeman e Long (1994) argumentam que os paradigmas de pesquisa – quantitativo e qualitativo – não têm que ser rigidamente separados em dois extremos, mas podem se complementar, contudo um prevalecerá. Nesta pesquisa, predominará o qualitativo corroborado por fragmentos das respostas dos alunos dadas no questionário, “usa o texto como material empírico (em vez de números), parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo” (FLICK, 2009, p.16). Os quantitativos, por sua vez, referir-se-ão aos dados estatísticos que poderão ser depreendidos também do questionário, bem como dos outros dados a serem coletados por meio de textos escritos.

Zaharlick e Green (1991) definem etnografia como sendo um enfoque teórico dirigido para um estudo da vida cotidiana de um grupo social. É comparativa, pois para compreender o que vê em um evento pode, frequentemente, requerer conhecimentos de performances de outros eventos, por isso também a necessidade de consideração, de um outro instrumento de pesquisa, a pesquisa bibliográfica. É, então, nessa ótica que tentar-se-á conduzir a coleta de dados nesta pesquisa. Por triangulação, entende-se que é “um procedimento em que o pesquisador recorre a várias fontes de informação para validar seus resultados” (GRESSLER, 2003, p.86).

Bortoni-Ricardo (2008) esclarece que a interação professor-aluno e a qualidade do processo de aprendizagem são aspectos que motivaram professores a realizarem pesquisas sobre o próprio trabalho, contribuindo para o surgimento da figura do professor pesquisador, que é aquele que

não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46)

Em síntese, a metodologia constitui na combinação de instrumentos de coleta de dados para a composição geral do corpus e, conseqüente, busca de subsídios para compreensão das representações sobre a língua espanhola no Secretariado EJA, a saber: questionário, análise de legislação sobre o curso e revisão da literatura sobre a temática. Um corpus mais específico pode ser estabelecido a partir do “início da análise e pode ser redesenhado durante seu progresso e segundo as lacunas no material ou análise até então, conforme Flick (2009, p. 52).” É um caminho a construir com intencionalidade e espírito de investigação.



Procedimentos de coleta de dados

Para a realização do levantamento de dados foram empregadas duas ferramentas, a saber: análise de documentos e aplicação de questionário. O uso eficiente dessas duas ferramentas foi suficiente para possibilitar a coleta de dados para uma análise das representações, pois de um depreendeu-se o que está prescrito em documentos referentes ao curso e que, de certa forma reflete em sala de aula, por meio de planejamentos, atividades e avaliações, e do outro depreendeu a percepção da importância do ensino de línguas no curso.

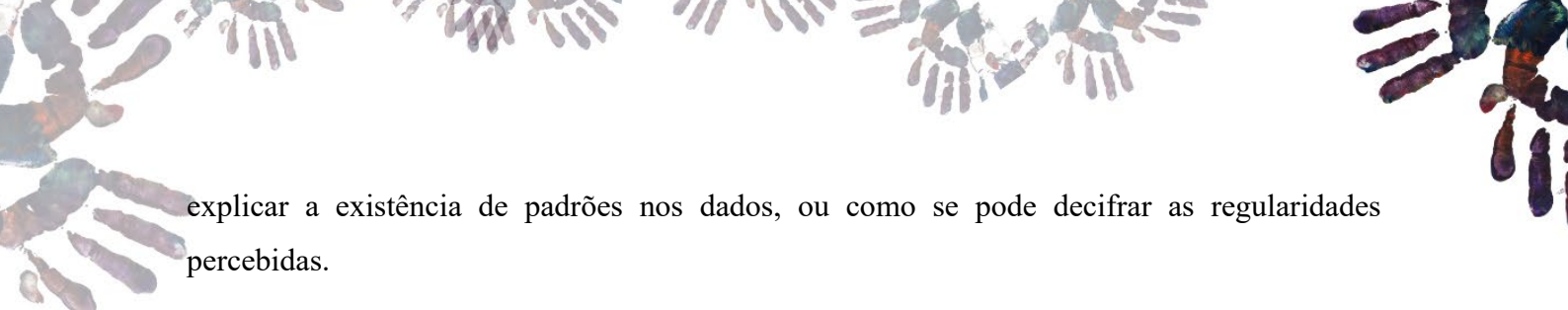
A vantagem do questionário em relação à entrevista é que devido ao anonimato os respondentes se sentem mais confiantes, o que possibilita coletar informações e respostas mais reais. Eles podem ser compostos por perguntas fechadas ou abertas. As perguntas fechadas são padronizadas, de fácil aplicação, codificação e análise. As perguntas abertas embora possibilitem coletar dados mais ricos e variados apresentam mais argumentos (SEVERINO, 2007; MARCONI; LAKATOS, 2006).

A população alvo desta pesquisa são os/as discentes do curso Técnico em Secretariado na modalidade de EJA que estão cursando a partir do 3º período, momento em que as disciplinas de língua espanhola começam a ser ministradas. Será feito um convite para que participem da pesquisa e, conseqüentemente, assinem Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

Procedimentos de análise e interpretação dos dados

Os dados advindos do questionários e das análises de documentos legais foram amostrados conforme a pertinência e necessidade em relação à pesquisa. Com já mencionado, ocorreram dados quantitativos e qualitativos. Os primeiros foram apresentados por meio de números e os segundos amostrados conforme a pesquisa qualitativa, em que a amostragem “ não somente significa amostrar casos e materiais, mas também dentro de materiais e casos” (FLICK, 2009, p.52).

Como metodologia de análise, segui as orientações de Angrosino (2009) para a análise de dados etnográficos, que compreendem, basicamente, dois procedimentos de análise: a descritiva e a teórica. Na descritiva, o objetivo consiste na constatação e registro de padrões, regularidades ou temas emergentes dos dados. Na teórica, o foco reside em como se pode



explicar a existência de padrões nos dados, ou como se pode decifrar as regularidades percebidas.

Ao se considerar as palavras de Angrosino (2009) sobre a análise de dados na perspectiva etnográfica, neste trabalho de investigação buscar-se-ão padrões, regularidades ou temas recorrentes nos dados advindos dos questionários e dos documentos legais. A análise teórica partirá das possibilidades de explanação dos achados de pesquisa no viés das teorias acerca das representações. Mas, adverte-se que as categorias de análise emergiram dos dados. Início com a contextualização do *locus* da pesquisa.

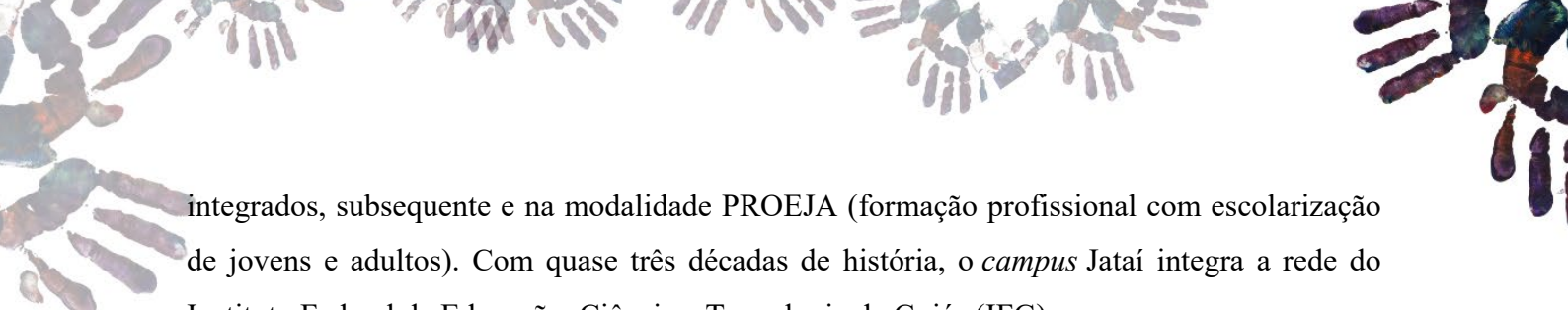
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS DO CONTEXTO DE PESQUISA

O IFG, criado pela Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que transformou os CEFET em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), é uma autarquia federal detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, equiparada às universidades federais. É uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicâmpus, especializada na oferta de educação profissional, tecnológica e gratuita em diferentes modalidades de ensino.

A formação e a qualificação profissionais para os diversos setores da economia, bem como realização de pesquisas e fomento ao desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e com a sociedade, oferecendo mecanismos para a educação continuada, constituem os objetivos do IFG. Destacamos que a partir dessa configuração, a língua/cultura espanhola passa a integrar o currículo dos cursos técnicos integrados em tempo integral, no terceiro ano, um encontro semanal de noventa minutos e na EJA, especificamente, Secretariado, a carga horária é mais extensa, seis semestres, também, um encontro semanal.

A instituição oferece desde educação integrada ao ensino médio à pós-graduação. Na educação superior, conta com os cursos de tecnologia, especialmente na área industrial, e os de bacharelado e licenciatura. Na educação profissional técnica de nível médio, o IFG atua, na forma integrada, atendendo também ao público EJA. Atualmente são ofertados ainda cursos de mestrado profissional e especialização *lato sensu*, além dos cursos de extensão, de formação profissional de trabalhadores e da comunidade, de Formação Inicial e Continuada (FIC), que são cursos de menor duração, e os cursos de Educação a Distância.

O Instituto Federal de Goiás – *Campus* Jataí local da pesquisa, em particular, é uma instituição de ensino federal pública e gratuita que oferece cursos superiores e cursos técnicos



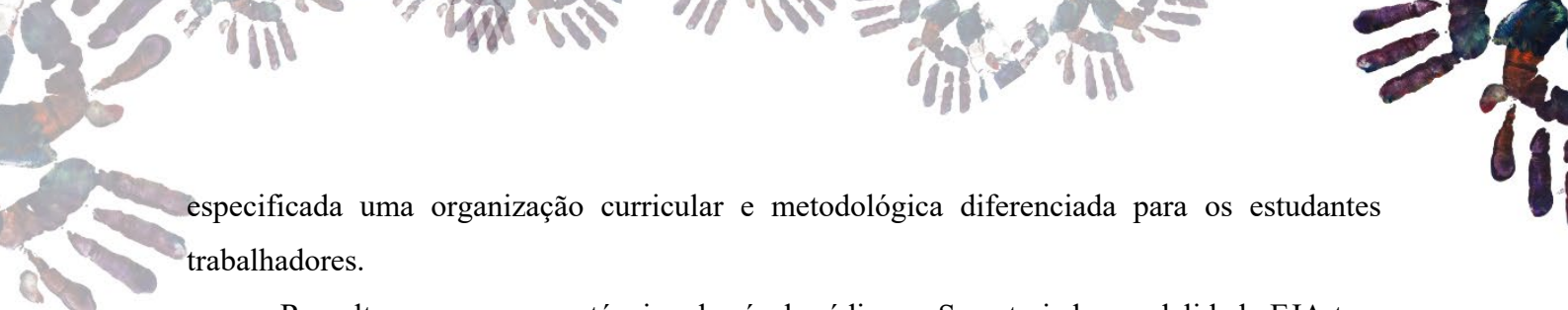
integrados, subsequente e na modalidade PROEJA (formação profissional com escolarização de jovens e adultos). Com quase três décadas de história, o *campus* Jataí integra a rede do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

A história do *campus* Jataí começou em 1988. No dia 18 de abril, foi fundada na cidade uma unidade da Escola Técnica Federal de Goiás, voltada para o ensino técnico integrado ao 2º grau. Em 1999, a denominação mudou para Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-GO) e a instituição passou a oferecer cursos superiores de bacharelado, licenciatura e tecnologia.

Outra mudança ocorreu em 2008. No final de dezembro, a aprovação da Lei 11.892 transformou os CEFET de todo o Brasil em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Em Goiás foram criados dois, sendo um deles o IFG. A modificação trouxe mais autonomia administrativa, financeira e pedagógica, fazendo a instituição equiparar-se às universidades. Com a missão de formar um profissional-cidadão, o IFG – *Campus* Jataí trabalha com a perspectiva da formação integral de seus alunos, procurando oferecer, além de um sólido conhecimento na área tecnológica, uma formação humanística e reflexiva.

A pesquisa foi desenvolvida no curso de Secretariado EJA ofertado no turno noturno, semestralmente, desde o segundo semestre de 2013 em um dos *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Sobre essa modalidade de ensino, inicialmente, é oportuno mencionar que o primeiro decreto do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), Decreto nº. 5.478, de 24 de junho de 2005, foi instituído pelo Governo Federal, no âmbito específico das Instituições Federais de Educação Tecnológica. Esse decreto estabeleceu que o PROEJA deveria abranger cursos de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores, com uma carga horária máxima de 1600 horas, sendo 1200 horas destinadas à Formação Geral e 200 horas, no mínimo, voltadas para a Formação Profissional. Para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, definiu-se carga horária mínima de 2400 horas, assegurando-se cumulativamente a destinação de 1200 horas, no mínimo, para a Formação Geral e uma carga horária mínima estabelecida, para cada habilitação profissional técnica cursada.

A Resolução nº. 2, de 30 de janeiro 2012, do Conselho Nacional de Educação (MEC, 2012a), a partir da data de publicação dela, define, no entanto, que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, na modalidade de EJA, a duração mínima é de 2400 (duas mil e quatrocentas) horas, sendo 1200 destinadas à Educação Básica, devendo ser



especificada uma organização curricular e metodológica diferenciada para os estudantes trabalhadores.

Ressalta-se que o curso técnico de nível médio em Secretariado, modalidade EJA tem a previsão de entrada semestral de 30 alunos. O curso tem duração de 4 (quatro) anos, dividido em 8 (oito) semestres letivos, sendo que o tempo máximo para integralização do curso é de 16 (dezesesseis) semestres. O objetivo da instituição ofertante é que o/a egresso/a na conclusão do processo formativo dessa etapa dos estudos tenha uma formação técnica e humanística que lhes permita a qualificação para atuar no mercado de trabalho e na sociedade buscando a justiça e a sustentabilidade. As disciplinas relacionadas à língua estrangeira espanhol são introduzidas no currículo a partir do terceiro (3º) e compõem o currículo até o oitavo (8º) período.

DO QUESTIONÁRIO

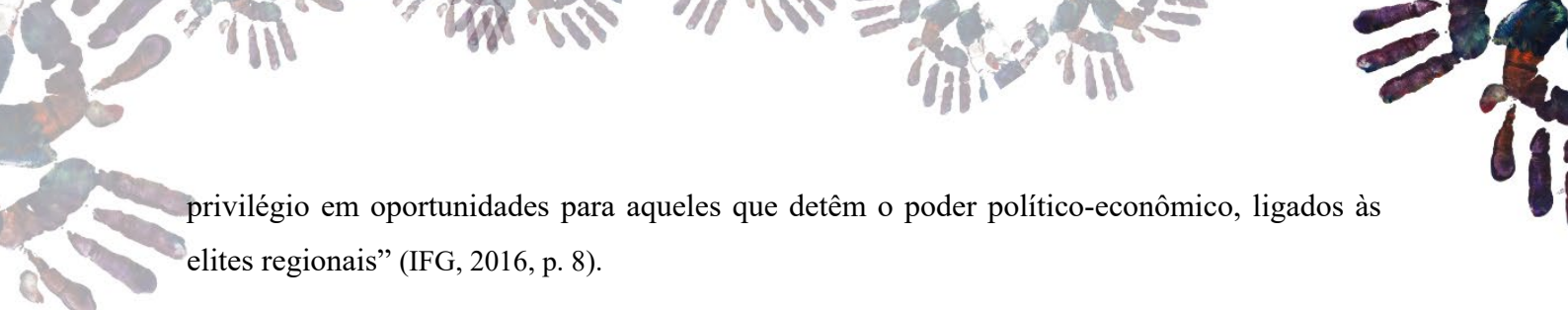
O questionário foi aplicado para os alunos do Curso Técnico em Secretariado EJA, do 3º ao 8º período em que há disciplinas relacionadas à língua espanhola durante os horários de aula dessas disciplinas. De 31 estudantes, 28 responderam o questionário e a idade deles varia de 21 a 53 anos, como demonstra a seguinte tabela:

Período	Total de alunos	Nº de alunos participantes	Faixa etária
3º período	9	7	De 21 a 45 anos
4º período	3	3	De 21 a 35 anos
5º período	2	2	De 22 a 42 anos
6º período	9	9	De 23 a 49 anos
7º período	4	3	De 28 a 35 anos
8º período	4	4	De 23 a 53 anos
TOTAL	31	28	Variação: de 21 a 53 anos

Tabela 1 – Informações sobre quantidade e idade dos participantes.

Dentre os discentes, há um aluno com necessidades especiais no 3º período. Ele é surdo. No dia da aplicação do questionário ele não estava presente e não foi possível aplicar em outro momento. Dos que não responderam, um foi também do 3º período, levou o questionário para casa e não o devolveu. O outro é do 7º período, ele é caminhoneiro e tem frequência baixíssima. Também não estava na aula em que apliquei o questionário.

Em relação ao sexo, predomina o feminino (23) sob o masculino (8). É um curso, ainda, tido como para “mulheres”. Para formar “secretárias para atender telefone”. Entretanto, a proposta do curso, independente, se homem ou mulher, é “permitir a inclusão mais efetiva, uma formação sólida que permita ao educando modificar a sociedade de que faz parte. Sociedade esta que, apesar da tão propalada modernização, mantém-se desigual, com grande



privilégio em oportunidades para aqueles que detêm o poder político-econômico, ligados às elites regionais” (IFG, 2016, p. 8).

No que se refere aos conhecimentos culturais de língua estrangeira dos familiares dos participantes e deles próprios, os dados revelam que esses conhecimentos se restringem a seis famílias. Os participantes citaram mãe, tia, filho e eles próprios a partir do estudo da língua espanhola no Curso Técnico em Secretariado.

- Sim, eu. Quatro meses estudando a língua espanhola. (Cida – 3º p.)
- Minha mãe. Leitura, ela desenvolveu através da leitura de gibis. (Lemos, 3º p.)
- Sim, libras. Eu fiz um curso. (Vito – 4º p.)
- Sim, minha filha, a língua inglesa, e eu espanhol. Gostamos de leitura. (Suélia, 5º p.)
- Meu esposo. Aprendeu com jogos online. (Mika, 5º p.)

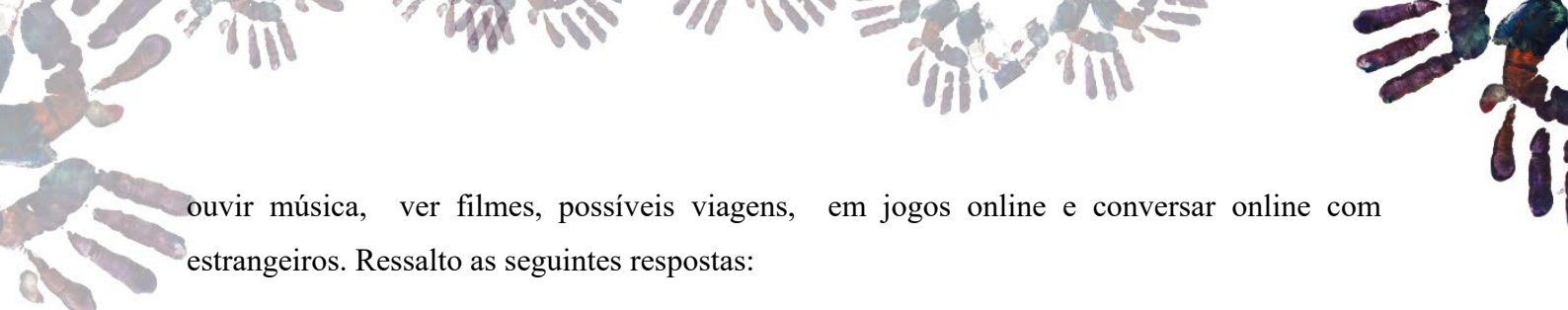
Os discentes também manifestaram, nas respostas deles, o desejo de aprender a língua espanhola, a falta de oportunidade dos familiares de aprender uma língua estrangeira.

- Não, na minha família não tem. Mas quero muito aprender. (Francisca – 3º p.)
- Tem, minha tia. Habilidade desenvolvida em cursos e universidades. (Neto Santana, 7º p.)
- Sim, meu filho, por conta de ouvir os outros cantarem. (Barbosa, 8º p.)
- Não, ninguém teve oportunidade de aprender uma língua estrangeira. (Larissa – 4º p.)
- Não. Nunca tiveram oportunidades. (Adriana, 6º p.)
- Não teve oportunidade. (Batista, 6º p.)
- Infelizmente, não. (Maria, 6º p.)

No que tange à relevância do estudo de uma língua estrangeira, os participantes enumeraram: (a) a necessidade de saber outras formas de comunicar/interagir com falantes de outras línguas; (b) para a obtenção de novos conhecimentos e aprendizados; (c) competitividade do mercado de trabalho; (d) possibilidade de viagem para o exterior; (e) desenvolvimento cognitivo; (f) conhecimentos de outras culturas.

Destaco a resposta de Neto Santana (7º p.), pois ele ressalta que *é superinteressante, pois estes estudos possibilitam oportunidades a mais de emprego e também o uso de ferramentas nesse mundo digital que vivemos*, também Bruna (6ºp.), *só estudo espanhol na escola desde o 3º período, mas se eu tivesse condições financeira faria um curso de espanhol e inglês*. Em oposição, uma das participantes declarou: *Eu não vejo importância, a menos que a pessoa queira sair do Brasil*. (Elaine – 4º p.)

As situações do cotidiano, profissional e/ou pessoal, que os participantes precisam(rão) usar uma língua estrangeira, segundo eles, são: sala de aula, no trabalho, para



ouvir música, ver filmes, possíveis viagens, em jogos online e conversar online com estrangeiros. Ressalto as seguintes respostas:

- Na sala de aula, acho muito lindo a professora se comunicando. (Francisca – 3º p.)
- Se eu vier preencher a vaga de secretária, terei que saber falar pelo menos mais dois idiomas. (Bruna, 6º p.)
- Quando chega estrangeiro de outro país que permanece em nosso Brasil ou nós que vamos a outro país. (Ferreira, 6º p.)
- Só nas aulas de espanhol por enquanto. (Lia, 6º p.)
- Curso de meditação. Participo desse estudo há mais de dez anos e o espanhol é pedido que o estudemos para eventos que são realizados em alguns momentos no exterior. (Maria, 6º p.)
- Provas como Enem, concursos públicos podem ocorrer de ter que usar uma das línguas, sem contar que nos auxilia na compreensão de palavras, frases que vemos na rua, TV, etc. (Eduardo, 6º p.)
- No dia a dia para conversar com amigos estrangeiros, ouvir música, acessar redes sociais. (Neto Santana, 7º p.)

O questionamento despertou a reflexão para outras necessidades de aprendizagem de línguas, como comenta Barbosa (8ºp.): *Vi que preciso de línguas de sinais*. Quatro participantes ponderaram que não usam(rão) uma língua estrangeira, a saber:

- Quase nunca. E se preciso, não sei. Então, convivo sem. (Elaine – 4º p.)
- Nenhuma, pois não tenho contato com pessoas de outros países. (Cristina, 6º p.)
- Ainda não uso, não estou trabalhando. (Silva, 8º p.)
- Nenhuma. (Clara, 8ºp.)

No que tange ao tempo de estudo da língua espanhola, todos os participantes do 3º período nunca tinham estudado espanhol, Francisca e Cida enfatizam: *Nunca tinha estudado espanhol. A partir do curso que comecei a estudar. Muito bom* (Francisca – 3º p.) e *há quatro meses e estou gostando muito*(Cida – 3º p.). Os demais participantes já estudaram espanhol em semestres anteriores no IFG, disciplinas do curso, exceto:

- No 2º ano do Colégio João Roberto e a partir do 3º período no IFG. (Mika, 5º p.)
- Desde a 8ª série. (Lia, 6º p.)
- Oito anos e meio. (Neto Santana, 7º p.)
- Em 2010 quando iniciei o ensino médio. (Ferreira, 8º p.)

Em uma autoavaliação da aprendizagem em espanhol, de modo geral, os participantes comentam que conseguem aprender, superando as dificuldades, como relatam:

- Tenho muita dificuldade, pois é a primeira vez que estudo, mas estou amando. (Francisca – 3º p.)
- Boa, já consigo falar um pouco, percebi isso quando um cliente entrou na loja e falava espanhol. (Mika, 5º p.)

- Meu aprendizado é 10,0. (Adriana, 6º p.)
- Melhor, em média de 60% estou aprendendo. (Batista, 6º p.)
- Acho que estou me saindo muito bem. Eu sou apaixonada em músicas espanholas e acho linda a pronúncia. (Bruna, 6º p.)
- Avalio não muito bem, pois tenho dificuldade em falar espanhol. (Lia, 6º p.)
- Cresci, e espero conhecê-lo cada vez mais. O espanhol é um idioma que no senso comum, poderíamos falar “portunhol”, o que não procede. (Maria, 6º p.)
- Me avalio de forma positiva, apesar de saber que poderia me dedicar ainda mais. (Eduardo, 6º p.)
- Aprendi muito, hoje quando leio um texto já consigo entendê-lo. (Gonçalves, 7º p.)
- Me considero regular, tenho algumas dificuldades e me esforço para superá-las. (Miriane, 7º p.)
- Muito bom, já tive oportunidade de usar no trabalho. (Clara, 8ºp.)

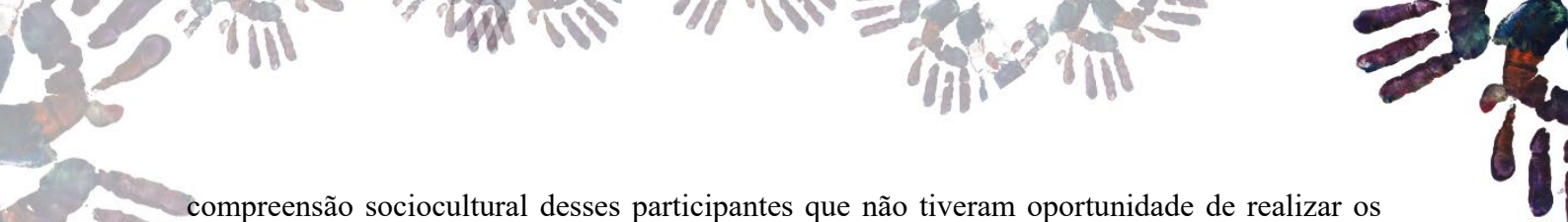
As participantes Cida e Lú comentaram, além do aprendizado, sobre o desenvolvimento das aulas: *Muito bem, pois é uma aula divertida, com bastante recursos de ensino variado. Uma aula muito boa* (Lú – 3º p.). *Nesse semestre, foi uma das melhores disciplinas que nós estudamos e está sendo um ótimo aprendizado* (Cida – 3º p.).

As participantes Marta e Elaine destacaram, respectivamente, que a aprendizagem é *Razoável, pois em certas coisas tenho dificuldade apesar do tempo que já estamos fazendo e tenho muita dificuldade e não aprecio muito a matéria.*

Os dados evidenciam que o estudo da língua espanhola para os participantes apresenta uma relevância. Salvo Elaine (4º p.) que diz não gostar, faz por estar na grade curricular, todos atribuem ao estudo dessa língua uma particular importância, por exemplo, estudar espanhol significa:

- Mais aprendizado e mais oportunidade no mercado de trabalho, sem falar que acho muito chique quem fala espanhol. (Ribeiro 3º p.)
- Significa muita coisa, porque no curso técnico em Secretariado é extremamente importante dominar uma língua estrangeira, já que o profissional do secretariado lida com vários tipos de pessoas, até mesmo estrangeiros. (Larissa – 4º p.)
- Um aprendizado a mais, novas experiências, sempre é bom. (Mika, 5º p.)
- Para mim é de grande importância, porque gosto e ter essa oportunidade de aprender um pouco é uma honra, enfim amo espanhol. (Bruna, 6º p.)
- É maravilhoso, pois tive a oportunidade de conhecer outra língua que por sinal é muito linda. (Gonçalves, 7º p.)
- Muito, vejo que consigo entender filmes e propagandas. (Clara, 8ºp.)

As respostas dos participantes mostram que eles têm uma representação positiva do estudo da língua espanhola, excetuando a participante Elaine. Os resultados, lidos a partir da



compreensão sociocultural desses participantes que não tiveram oportunidade de realizar os estudos no tempo dito apropriado e que menos ainda tiveram oportunidade de realizar estudos de língua estrangeira, indicam a necessidade de empreender práticas pedagógicas que fortaleçam essa representação e que torne a aprendizagem efetiva, pois, segundo Moscovici (1990) citado por Alves-Mazzotti (2008, p. 20) a “intenção propalada de propiciar mudanças através da educação exige que se compreendamos processos simbólicos que ocorrem na interação educativa, e esta não ocorre num vazio social.”

DOS DOCUMENTOS

A LBD nº 9394/96, modificada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 traz no At. 35ª, § 4º que “os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.” Na grade curricular do Curso Técnico em Secretariado, há a oferta das duas disciplinas – inglês e espanhol – e os discentes têm que cursá-las obrigatoriamente.

O Projeto do Curso Técnico em Secretariado Integrado ao Médio, reformulado em 2016/2, apresenta, em consonância com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (MEC, 2012) e com a Classificações Brasileira de Ocupações (BRASIL, 2013), em relação ao uso da língua estrangeira, o seguinte objetivo: como egresso o técnico em Secretariado, que é aquele profissional com habilidades para estabelecer os canais de comunicação da chefia ou direção com interlocutores, internos e externos, em língua nacional e estrangeira. Assim, a oferta das duas línguas torna-se coerente com a proposta do curso e um direito dos discentes. Para sua formação e atuação no mercado de trabalho a aprendizagem dessas línguas faz-se necessária.

Os Planos de Ensino das disciplinas de língua espanhola, em consonância com a proposta do curso, trazem as seguintes ementas:

Período	Ementa – 2017/1
3º	Introdução às habilidades comunicativas em língua espanhola: expressão oral/escrita e compreensão oral/leitora; uso de recursos linguístico-discursivos, nível básico, de acordo com contextos de interação sociocultural significativos para a formação do/a secretário/a; temas transversais: direcionamento para a área da EJA em Secretariado.
4º	Estudo de recursos linguístico-discursivos e pragmáticos; prática integrada das habilidades de produção (fala e escrita) e de recepção (audição e leitura); ênfase na descrição e narração, oral e escrita, de rotinas, costumes e eventos no presente e no passado; expressão de planos, intenções e projetos para o futuro; relação entre língua e cultura em diferentes variantes e modalidades da língua espanhola. Temas transversais:

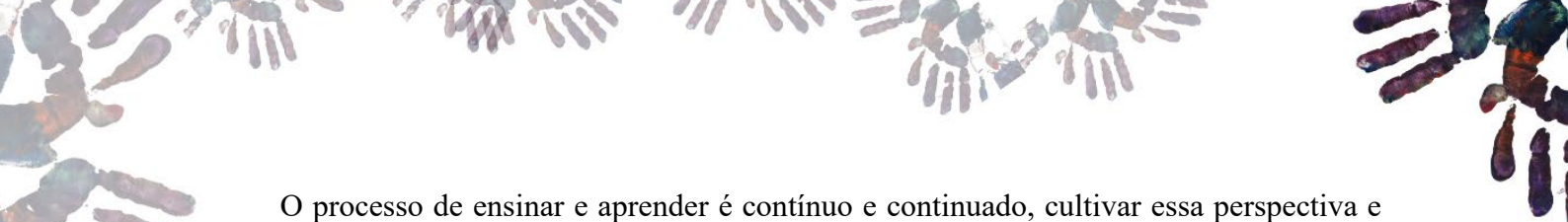
	direcionamento para a área da EJA em Secretariado.
5º	Leitura de textos de diferentes gêneros textuais da esfera empresarial; tradução português/espanhol e espanhol/português de textos específicos do mundo dos negócios; redação de cartas sociais e empresariais; vocabulários para a comunicação de rotina do secretário; estratégias de comunicação oral ao telefone; variantes e modismo. Temas transversais: direcionamento para a área da EJA em Secretariado.
6º	Produção de textos em espanhol com recursos linguístico-discursivos e lexicais adequados aos contextos de atuação profissional do/a secretário/a, com ênfase no estudo de fatores que resultam em coesão e coerência textuais; Leitura, interpretação e tradução de textos mais complexos no âmbito empresarial; Redação da correspondência comercial: tipos e estrutura; Estratégias de comunicação para realizar uma entrevista; Documentação peculiar aos negócios; Atos e informes de preparação de reuniões; Temas Transversais: Direcionamento para a área da EJA em Secretariado.
7º	Introdução às habilidades comunicativas em língua espanhola: expressão oral/escrita e compreensão oral/leitora; uso de recursos linguístico-discursivos, nível básico, de acordo com contextos de interação sociocultural significativos para a formação do/a secretário/a; temas transversais: direcionamento para a área da EJA em Secretariado.
8º	Variedades das culturas hispânicas e o mundo dos negócios; Compreensão leitora e auditiva e produções oral e escrita em nível avançado sobre temas diversos e da esfera empresarial; retórica e estilo; Organização e realização de evento; Temas Transversais: Direcionamento para a área da Educação de Jovens e Adultos em Secretariado.

Quadro 1: Ementas das disciplinas de língua espanhola no Curso Técnico em Secretariado.

Analisando a proposta de curso e as ementas das disciplinas pode-se argumentar que enseja formar um profissional realmente capacitado para a interação em língua estrangeira no contexto de trabalho do secretariado. A nova configuração da LDB nº 9394/96 a partir da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, não enfatiza o ensino de mais de uma língua estrangeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados provenientes da investigação iluminam aspectos teórico-metodológicos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira no contexto de EJA. Com isso, os subsídios extraídos da pesquisa possibilitam escolhas mais significativas para esse público-alvo, solidificando, desse modo, práticas didático-pedagógicas nessa área para as finalidades e necessidades específicas da EJA. Alicerça a minha prática e fundamenta minha competência profissional, nos termos defendidos por Freire (1996, p. 103) ao asseverar que “a segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência.”



O processo de ensinar e aprender é contínuo e continuado, cultivar essa perspectiva e vivenciá-la como docente compartilhando com os discentes constitui uma boa estratégia para demonstrar que nossa autoridade docente não vem da quantidade do que sabemos, mas do quanto nos esforçamos para possibilitar a eles uma formação consistente e não somos os donos do conhecimento e que precisamos saber um pouco mais para mediar o processo, saber ajudá-los a seguir seus próprios caminhos. Isso é um nobre gesto de generosidade, que possibilita o discente a construir sua autonomia, conforme Freire (1996).

O módulo Professor de EJA: identidade e formação me ajudou identificar minhas ignorâncias e estabelecer novos parâmetros de ação junto aos meus alunos e minhas alunas. Contribuí, também, para agregar mais facetas à minha identidade docente. Colocar, então, em prática a construção de “uma escola na qual professores e alunos se encontrem como sujeitos com a tarefa de provocar e produzir conhecimentos. Conhecimentos sustentados na perspectiva daqueles que aprendem, relativos a saberes diversos e que contribuem, efetivamente, para a vida dos alunos.” (SILVA, s/d, p. 56).

A pesquisa realizada constituiu um instrumento para o meu desenvolvimento profissional. Constituiu, também, um meio para que os discentes expressassem as necessidades e anseios no que tange à língua estrangeira espanhol. Os impactos dos resultados obtidos pela realização da pesquisa incidem sobre as práticas de sala de aula na disciplina de língua estrangeira espanhol, com o público pesquisado. Pode, ainda, gerar conhecimentos passíveis de aplicação em contextos similares de ensino e aprendizagem de língua. Como sugestão de futuras pesquisas, proponho a investigação do desempenho, oral e escrito, de estudantes de EJA em aulas de língua estrangeira.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008.

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Tradução José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. CBO. Classificação Brasileira de Ocupações. Ministério do Trabalho e Emprego. Disponível



em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/BuscaPorTituloResultado.jsf>>.
Acesso em 22 mar. 2013.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 17. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRESSLER, L. A. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M.H. **An introduction to second language acquisition research**. New York: Longman, 1994.

LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm. Acesso em 04 de junho de 2017.

LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em 04/06/2017.

MARCONI, M. A. & LAKATOS, E. M. *Técnicas de Pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARQUES, Heitor Romero; MANFROI, José. Pesquisa Científica. In.: MARQUES, Heitor Romero; MANFROI, José. **Métodos e Técnicas de Pesquisa**. EAD – Educação a Distância. Parceria Universidade Católica Dom Bosco e Portal Educação, [s/d], p. 8-29.

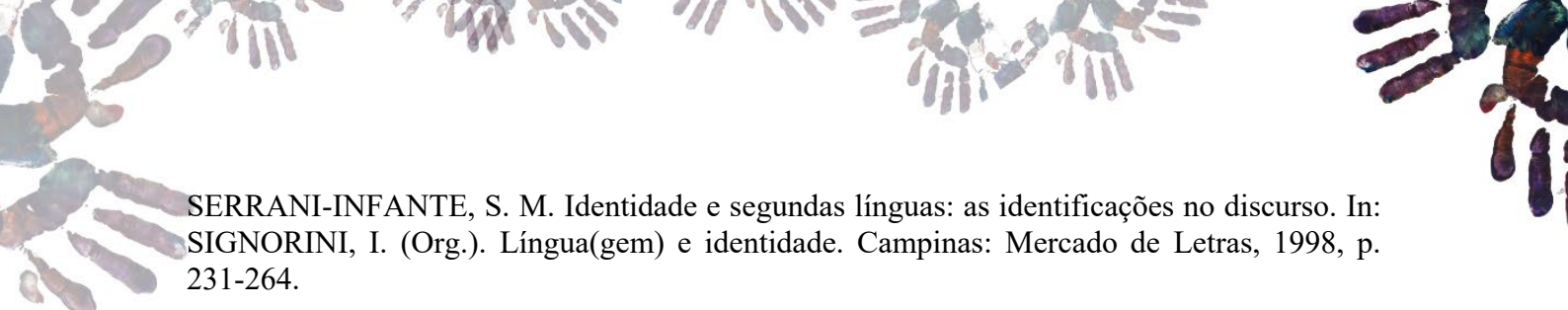
MARQUES, H. R. *et al.* **Metodologia da Pesquisa. Metodologia do trabalho científico**. 4. Ed. Ver. Atual. Campo Grande: UCDB, 2014.

MEC, Ministério da Educação e Cultura (BRASIL), Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº. 2, de 30 de janeiro 2012a. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

MEC. Ministério da Educação (Brasil). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Diretoria de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos**. Edição 2012.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Trad.: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. [Trad. de Silvana Serrani-Infante]. In: SIGNORINI, I. (Org.). Língua(gem) e identidade. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 213-230.



SERRANI-INFANTE, S. M. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (Org.). Língua(gem) e identidade. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 231-264.

SERRANO, G. P. **Investigación cualitativa:** retos e interrogantes: I. Métodos. 2. ed. Madrid: Editorial La Muralla, 1994.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M. B. **Professor de EJA:** identidade e formação. EAD – Educação a Distância. Parceria Universidade Católica Dom Bosco e Portal Educação. s/d.

ZAHARLICK, A.; GREEN, J. **Etnographic Research.** Manuscript. The Ohio State University, 1991.



CAPÍTULO 28

SOBRE DISCURSOS E INTERAÇÕES DISCURSIVAS NA SALA DE AULA DE MATEMÁTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: A COMUNICAÇÃO DO PROFESSOR

Mariana Ramos Nóbrega, Licenciada em Matemática pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB

Pedro Lucio Barboza, Professor do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da UEPB

RESUMO

Este estudo tem como objetivo refletir sobre situações de interação discursiva entre professor e aluno na sala de aula de matemática do ensino médio que dificultam a aprendizagem do aluno. Os dados foram obtidos por meio de gravações em vídeo realizadas com professores e alunos do ensino médio, assim como, por observações realizadas na sala de aula. A fundamentação teórica da pesquisa teve como eixo elementos da teoria da linguagem de Bakhtin, em especial, a teoria do discurso desenvolvida por esse autor. Aqui o conceito de compreensão ocupa um lugar central para a análise dos dados. Constatamos que quando o discurso do professor não é simplificado dificulta a compreensão do aluno.

Palavras-chave: Interação discursiva. Compreensão. Discurso. Aprendizagem.

Introdução

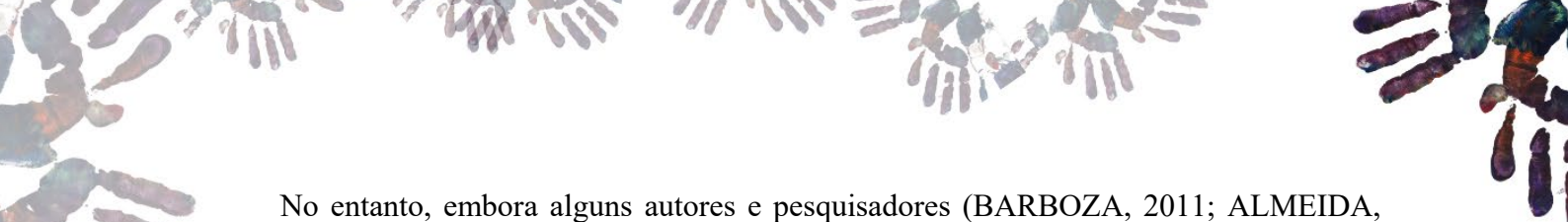
No cotidiano da sala de aula de matemática ocorrem diversos tipos de diálogos, discursos e interações. Neste ambiente, as interações ocorrem entre professor x aluno e aluno x aluno.

Esses diálogos podem, ou não, favorecer a compreensão do discurso do professor pelos alunos. O conhecimento destes nos espaços de sala de aula é fundamental para se compreender os processos de ensino e aprendizagem que se fundam nesses espaços.

Quanto ao discurso, Bakhtin afirma:

Não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (BAKHTIN, 2006, p. 98-99).

Quanto ao significado da palavra interação, de acordo com o Dicionário Online de Português, temos: Influência recíproca; a interação da teoria e da prática, ou ainda, diálogo; contato entre pessoas que se relacionam ou convivem. Nesse estudo, consideramos interações discursivas como uma prática social, o diálogo, no qual estão envolvidos o professor e o aluno.



No entanto, embora alguns autores e pesquisadores (BARBOZA, 2011; ALMEIDA, 2016; ALTET, 2001), hoje, assumam que a comunicação e o discurso em sala de aula influenciam na aprendizagem dos alunos, ainda não temos pesquisas suficientes sobre a forma como se dá e se manifesta essa influência, continuando ‘nebulosa’ a ideia de que a comunicação facilita a aprendizagem da matemática (O’ CONNOR, 1998, tradução nossa).

O conteúdo matemático pode ser percebido como algo com uma linguagem complexa, pois possui símbolos e regras que poucos conhecem e dominam, “a Matemática possui uma linguagem específica, cujos termos nem sempre guardam relação direta com seu significado da língua materna” (AZERÊDO, 2016, p. 159).

Conhecer a Matemática passa por compreender a sua linguagem, somente afirmaríamos que alguém aprendeu um conceito e procedimento matemático quando conseguir os operar e intercomunicarem contextos relevantes. Ainda,

Os símbolos matemáticos possuem dois significados. Um deles, estritamente formal, que obedece a regras internas do próprio sistema e se caracteriza pela sua autonomia do real, pois a validade das suas declarações não está determinada pelo exterior (constatação empírica). E o outro significado, que poderíamos chamar de “referencial”, que permite associar os símbolos matemáticos às situações reais e torná-los úteis para, entre outras coisas, resolver problemas (GÓMEZ-GRANELL, 1995, p. 264).

Com base nos argumentos levantados até aqui, temos como questão de pesquisa: quais situações de interação discursiva nas aulas de Matemática dificultam a aprendizagem do aluno? Será que a comunicação pode dificultar a aprendizagem da matemática?

Nosso objetivo é refletir sobre as situações de interações discursivas na sala de aula de matemática que dificultam a aprendizagem do aluno, identificando situações de interações discursivas entre professor e aluno na sala de aula de matemática do ensino médio que cumpra esse objetivo e identificando elementos no discurso do professor que contribuem para desmotivar o aluno, segundo o ponto de vista do professor e elementos no discurso do professor que contribuem para desmotivar o aluno, segundo o ponto de vista do aluno e quais elementos contribuem de modo positivo para a aprendizagem.

A coleta de dados teve origem em gravações em vídeo com professores e alunos do ensino médio e em observações realizadas na sala de aula. Gravamos um total de 10 aulas e, ao final de cada uma delas, foram feitas entrevistas semiestruturadas com o professor e alguns alunos, com a finalidade de ouvir a opinião do professor e dos alunos sobre como os alunos compreendem esse discurso.



Metodologia

Na presente pesquisa, o enfoque consiste nas interações entre professor e aluno e nas formas de discursos na sala de aula de Matemática que dificultam a aprendizagem do aluno. Neste estudo utilizamos uma abordagem qualitativa e para a coleta dos dados, foram gravadas 10 aulas em vídeo de uma professora de matemática do ensino médio, em uma escola pública estadual. No final de cada aula também foram feitas perguntas à professora e a alguns alunos da turma, com a finalidade do desenvolvimento da pesquisa.

No discurso do professor, será analisada a quantidade e a qualidade do discurso. O primeiro, se justifica pelo fato que o discurso produzido deve conter a informação necessária; no segundo, ele não deve afirmar o que o locutor crê ser falso, nem o que carece de provas; a relação, que deve ser pertinente ou relevante; e o modo, onde ele deve ser claro, breve e ordenado.

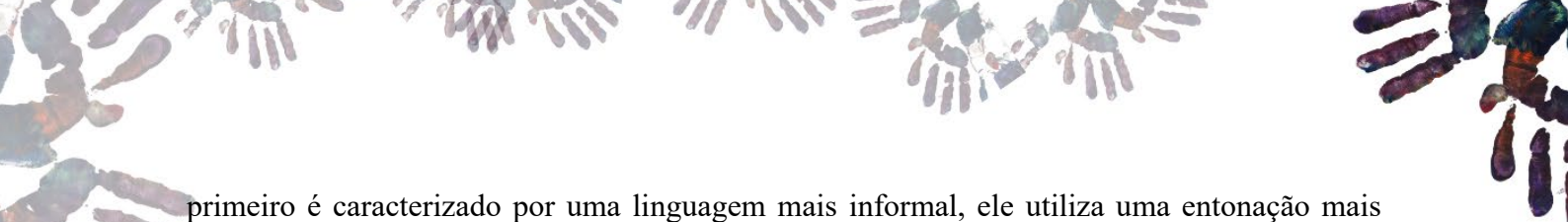
Acerca do discurso

Tratando-se do discurso, Amorim afirma, “podemos dizer que a teoria de Bakhtin conceitua o discurso enquanto acontecimento em que a diferença entre valores desempenha papel fundamental na produção de significados” (AMORIM, 2007, p. 18). Enquanto acontecimento, o discurso é um ato singular, cada pessoa pode interpretar de maneiras diferentes.

O termo discurso pode apresentar várias interpretações, Barboza (2011) afirma que a palavra discurso pode ter significados ambíguos quando usada no âmbito social, pois “tanto pode designar o sistema que permite produzir um conjunto de discursos verbais ou escritos, quanto o próprio conjunto de textos produzidos.” (BARBOZA, 2011, p. 22).

Ainda, se tratando do discurso, Maingueneau (2005), afirma que “o discurso é uma organização situada para além da frase, orientado, interativo, contextualizado, assumido por um sujeito, regido por normas e considerado no bojo de um interdiscurso.” (apud BARBOZA, 2011, p. 22).

Vemos que o discurso vai além de uma simples troca de palavras, deve ser observado todo o contexto que os sujeitos estão inseridos, sendo influenciado por meios como a fala, pelos traços, pela entonação das palavras, entre outros, tudo isso caracteriza um discurso. Por exemplo, o discurso utilizado por um jogador de futebol, que venceu a competição, ao dar uma entrevista ao final do jogo é diferente do discurso de um político que foi eleito. O



primeiro é caracterizado por uma linguagem mais informal, ele utiliza uma entonação mais alegre, podendo até fugir as palavras no momento da fala devido a emoção, já o outro demonstra sua satisfação, mas, como uma figura de poder, não pode perder a pose, nem ser irreverente.

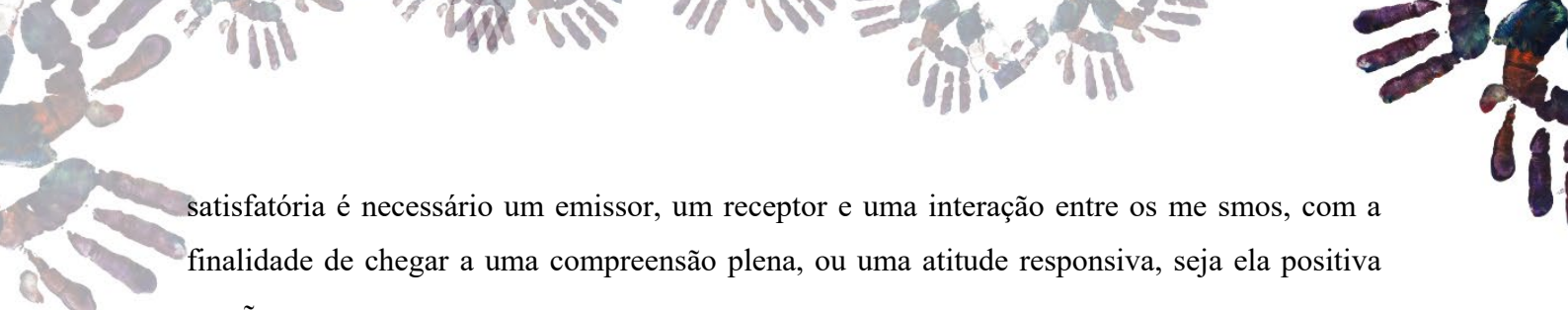
Seguindo a linha do pensamento Bakhtiniano, “o discurso é uma ação. Trata-se de uma atividade mais complicada do que a ação das máquinas, as quais em virtude de suas limitações mecânicas precisam transmitir e receber em forma sequencial” (CLARK e HOLQUIST, 2008, p. 237). Os estudiosos de Bakhtin mostram que o discurso precisa de uma sequência para poder ocorrer, “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.” (BAKHTIN, 2003, p. 272).

O discurso não ocorre de forma individual, “porque se constrói entre pelo menos dois interlocutores que, por sua vez, são seres sociais; não é individual porque se constrói como um ‘diálogo entre discursos’, ou seja, porque mantém relações com outros discursos” (BARROS, 2005, p. 32). Por isso, analisaremos não apenas o discurso do professor, mas as interações que ocorrem entre ele e o aluno.

Acerca da compreensão, Bakhtin afirma que “Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica” (BAKHTIN, 2006, p. 137). Nem sempre conseguimos compreender fielmente o que a outra pessoa está enunciando, as vezes a interpretamos errado por não estarmos prestando atenção ou por ela não ser clara quanto a seu discurso. Essa segunda opção é a que prestaremos mais atenção na coleta de dados, pois estaremos analisando o discurso que vai dificultar a compreensão.

Mesmo sendo um tema recorrente, o discurso ainda é pouco discutido na matemática, os professores precisam se preocupar com a escrita matemática e acabam esquecendo um pouco o peso da sua fala para a compreensão dos alunos, por exemplo, “ao se deparar com uma lista de exercícios de Matemática, todos logo identificam como sendo desta área, por conta da forma como é composta, por seu conteúdo, pelos seus símbolos utilizados, e pelo estilo, sendo esse pouco variante na Matemática.” (ALMEIDA, 2016, p. 57 -58).

Kramer afirma, “toda palavra tem intenções, significados; para entender o discurso (o texto falado ou escrito) o contexto precisa ser entendido” (KRAMER, 2007, p. 58). Nesse ponto entram as interações discursivas, para que o discurso aconteça de forma



satisfatória é necessário um emissor, um receptor e uma interação entre os meios, com a finalidade de chegar a uma compreensão plena, ou uma atitude responsiva, seja ela positiva ou não.

Tratando disso, Bakhtin diz que:

Toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual fora a forma que se dê). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento em uma voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (os diferentes gêneros discursivos pressupõem diferentes diretrizes de objetivos, projetos de discurso dos falantes ou escreventes). (BAKHTIN, 2003, p. 272).

Bakhtin considera a palavra discurso como algo “que pode designar linguagem, processo de discurso, ou seja, o falar, um enunciado particular ou uma série indefinidamente longa de enunciados e um determinado gênero discursivo” (BAKHTIN, 2006, p. 274).

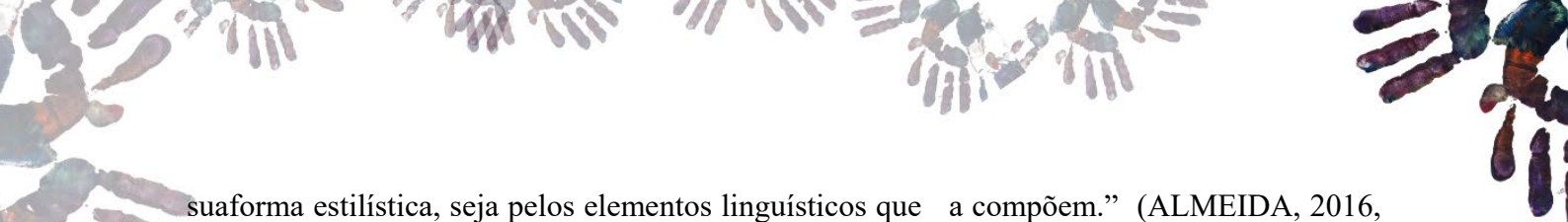
Vemos a importância do discurso e das interações discursivas para a compreensão. Não seria diferente na sala de aula, tendo em vista que o professor não deve apenas compreender o conteúdo, mas deve dominar a arte de ensinar,

Com o reconhecimento de uma especificidade do profissional do ensino, os professores de escola elementar, colégio e liceu tornam-se “profissionais do ensino e da aprendizagem” formados pela apropriação de competências necessárias ao ato de ensinar (o saber-ensinar) e não apenas ao domínio de conteúdos de ensino (os conhecimentos disciplinares), como acontecia nos sistemas de formação anteriores. (ALTEP, 2001, p. 23).

É importante considerar os gêneros discursivos, segundo Goulart, 2009, “os gêneros de discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados que se constituem nas diferentes esferas da atividade humana. Esses gêneros são de riqueza e variedade infinitas, e marcados pela heterogeneidade.” (GOULART, 2009, p. 17), vemos que os gêneros discursivos são diferentes, e ainda, se tratando de Bakhtin,

O autor atribui grande relevância teórica à distinção dos tipos de gêneros primário e secundário. Os gêneros do discurso secundário aparecem em circunstâncias mais complexas de comunicação cultural, relativamente mais evoluídas, principalmente associadas à escrita. Transformam os gêneros primários ligados à comunicação verbal espontânea e, nessa transformação, os gêneros primários adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios. (GOULART, 2009, p. 17).

O enfoque será nos gêneros discursivos alheios, a comunicação verbal. Tratando da matemática escolar, “temos presentes alguns gêneros claramente identificáveis, seja por



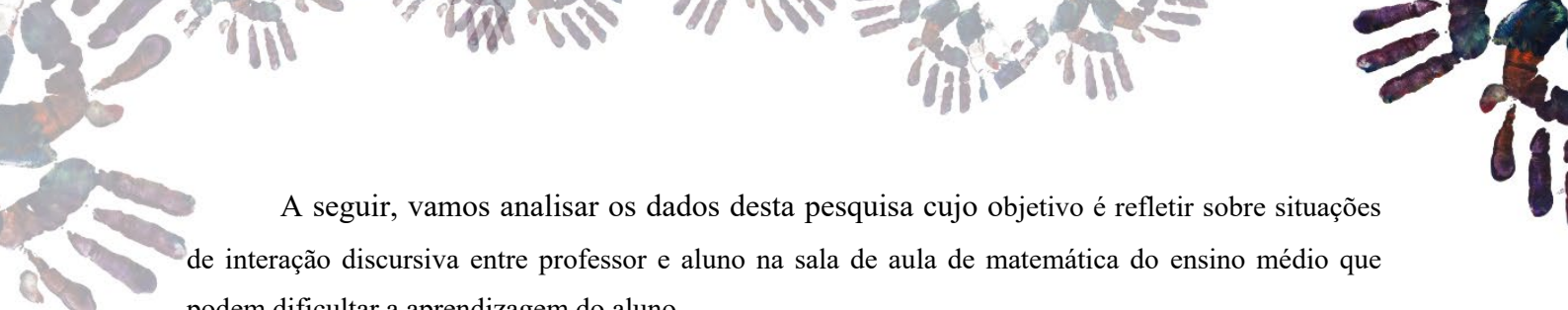
sua forma estilística, seja pelos elementos linguísticos que a compõem.” (ALMEIDA, 2016, p. 83). Quando vemos uma equação do segundo grau escrita no quadro, $x^2 + 2x = 0$, claramente associamos a um conteúdo matemático, então Almeida (2016) diz que ela, por si só, pode ser considerada um texto, que compõe um gênero. Do mesmo modo, vemos traços no discurso de um professor de matemática, ele não vai falar sobre a Guerra Fria, e sim sobre geometria, aritmética, trigonometria, símbolos, formas, números, etc. apenas pelo tipo do discurso, já o caracterizamos.

No entanto, como os gêneros apresentam uma variedade infinita, essa mesma equação pode ser apresentada por um problema: “a soma do dobro de um número com seu quadrado resulta em zero, qual o valor desse número?”; pode ser apresentada por uma linguagem simplificada: “se você pegar um número e multiplicar por ele mesmo, depois somar com ele duas vezes, vai dar igual a zero, que número é esse?”. Vimos aqui, a mesma questão apresentada de três linguagens distintas, considerando que podem ter outras formas de descrevê-la, será que a escolha de um desses discursos influenciará na aprendizagem do aluno de matemática?

Em um estudo sobre a linguagem matemática, Almeida (2016) afirma que “no processo de ensino, não há por que diferenciar linguagem matemática da própria Matemática não as dissociando.” (ALMEIDA, 2016, p. 93), e ainda que, na sala de aula, há um diálogo entre todos, que irá englobar alguns gêneros do discurso. Vale salientar que a linguagem matemática contém signos da linguagem natural ou materna, por isso “faz-se necessária uma aproximação dessas linguagens, pois consideramos os conhecimentos prévios dos alunos, os quais estamos conjecturando que são objetos das interações discursivas com todas as pessoas que lhes cercam.” (ALMEIDA, 2016, p. 95). Assim, a linguagem influencia o discurso, ocorrendo por meio de interações.

Por fim, consideraremos a interação social na sala de aula como qualquer interação entre o professor e os alunos, “esta definição ampla engloba tanto as perguntas como os comentários, os elogios, as críticas, o feedback aos alunos, os pedidos de ajuda destes e muitos outros aspectos” (MATOS; SERRAZINA, 1996, p. 163).

A partir daí, analisaremos as interações discursivas. Barboza afirma que “uma interação discursiva é o contato verbal, gestual ou por meio de imagens entre ao menos dois sujeitos” (BARBOZA, 2011, p. 21), os dois sujeitos que utilizaremos serão o professor e os alunos.



A seguir, vamos analisar os dados desta pesquisa cujo objetivo é refletir sobre situações de interação discursiva entre professor e aluno na sala de aula de matemática do ensino médio que podem dificultar a aprendizagem do aluno.

Resultados e discussão

Para facilitar análise dos dados vamos atribuir nomes fictícios aos alunos e chama-los de Davi e João, e a professora trataremos por professora mesmo.

Quando ensinava função afim, em um determinado momento da aula, a professora escreveu a função $(x) = 5x + 1$ e os seguintes valores: para $x: 1$ e -3 , e travou os seguintes diálogos com os alunos:

PROFESSORA: Gente, vocês estão vendo esses valores? Temos que x é igual a 1 e também que x é igual a -3 . Então, iremos fazer o seguinte: temos que substituir na função que eu escrevi esses dois valores, um de cada vez. Prestem bem atenção. Primeiro iremos substituir o número 1 . Temos aqui a função $f(x) = 5x + 1$, então, em todo lugar que tiver x , colocamos o número 1 .

Nesse momento, a professora substitui o número 1 na função e mostra aos alunos como ficou.

PROFESSORA: A gente tinha a função $f(x) = 5x + 1$, certo? Quando eu substituí o x pelo número 1 , ficamos com o seguinte, $f(1) = 5.1 + 1$. Vocês entenderam o que eu fiz?

DAVI: Eu não entendi.

PROFESSORA: O que você não entendeu?

DAVI: Eu não entendi nada.

PROFESSORA: Olha, a gente tem a função $f(x) = 5x + 1$, certo?

DAVI: Sim.

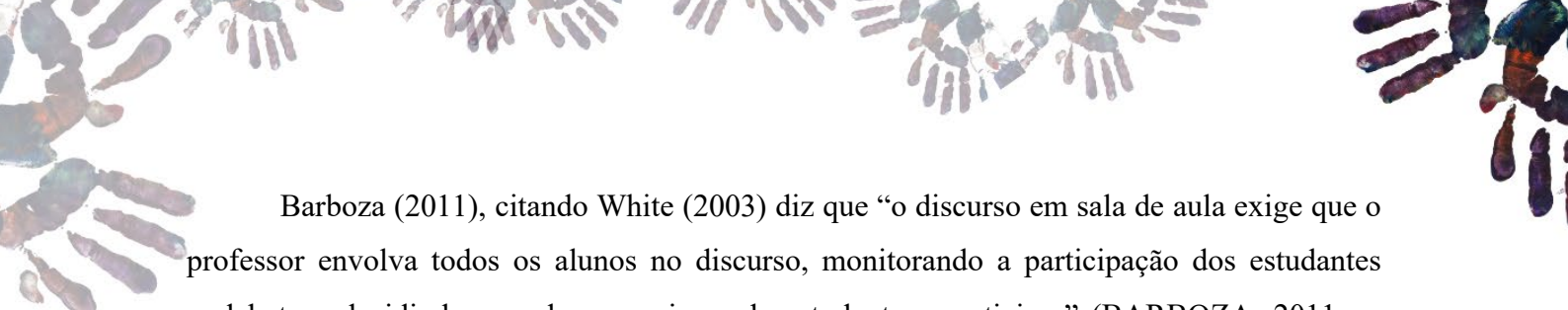
PROFESSORA: Temos também dois valores para x , que são 1 e -3 . Nós iremos usar um de cada vez. Começando pelo número 1 . Nesta função temos o x em quais lugares? (Aponta para a função dada)

JOÃO: Temos o x dentro dos parênteses e do lado do 5 .

PROFESSORA: Isso mesmo. Então, onde tem x , a gente vai trocar por um. Por isso ficou $f(1) = 5.1 + 1$. Entendeu?

DAVI: Entendi. Acho que entendi.

Aqui, vemos que Davi não consegue compreender o que a professora está falando, percebemos isso quando ele diz “Eu não entendi [...]”. Eu não entendi nada”. Quando a professora usou um discurso característico da fala matemática, o aluno demonstra uma falta de compreensão, observamos aqui, que o aluno pode não compreender o significado da palavra “substituir” ou não está conseguindo compreender o sentido nessa fala.



Barboza (2011), citando White (2003) diz que “o discurso em sala de aula exige que o professor envolva todos os alunos no discurso, monitorando a participação dos estudantes no debate e decidindo quando encorajar cada estudante a participar” (BARBOZA, 2011, p. 25). Aqui, observamos que a professora demonstra um interesse na participação dos alunos na aula.

No entanto, nesse momento, podemos perceber que, quando a professora utiliza a palavra “substituí” um dos alunos fala que não entendeu. O discurso do professor de Matemática é, muitas vezes, semelhante ao do livro didático, segundo Barbosa (2011), é o discurso de outrem. Para Bakhtin, “o discurso citado e o contexto narrativo unem -se por relações dinâmicas, complexas e tensas” (BAKHTIN, 2006, p. 154). Vemos essas características na sala de aula, a professora não procurou inicialmente explicar de uma forma mais clara aos alunos e explicou como traz o livro didático. Somente após a indagação do aluno, ela muda a palavra “substituí” por “trocar”, uma linguagem mais usual pelos alunos, ele começa a compreender o que ela está querendo mostrar.

Após isso, a professora continua a explicação:

PROFESSORA: Depois que a gente substituiu ficamos com $f(1) = 5 \cdot 1 + 1$, né?

JOÃO: Agora a gente resolve essa continha.

PROFESSORA: Isso mesmo. Agora a gente resolve tudo o que está depois da igualdade, ou seja, $5 \cdot 1 + 1$. Quanto é 5 vezes 1?

Davi: 5.

Aqui, observamos que alguns alunos ficaram calados diante da indagação da professora. Argumentando acerca das ideias de Ramos Lopez (2007), Barboza (2011) afirma que, “quando os professores usam estratégias interativas diversificadas a principal forma de enunciação é a indagação, que segundo a pesquisadora, parece não ajudar os alunos na compreensão.” (BARBOZA, 2011, p. 49).

A professora parece ignorar os alunos que não responderam e prossegue:

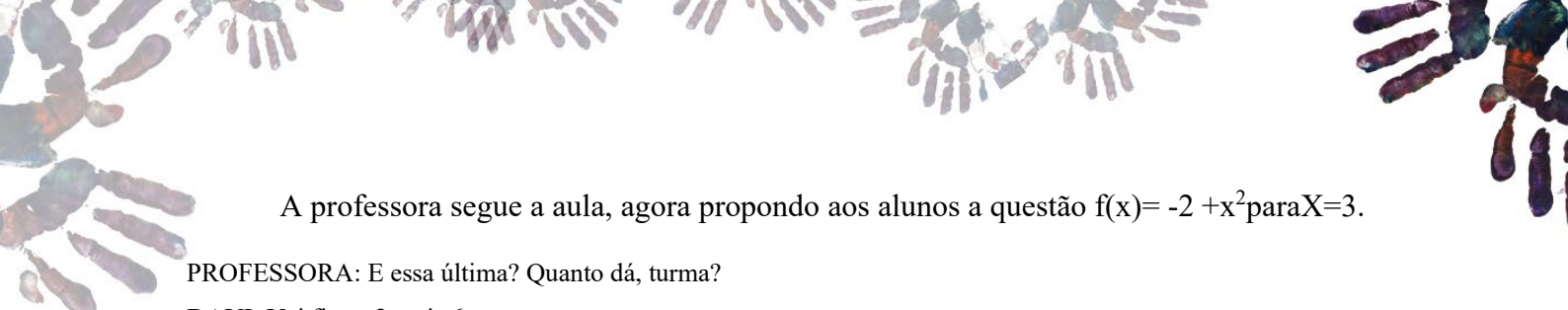
PROFESSORA: Então colocamos 5 e repetimos o + 1. Fica $5 + 1$. Quanto é $5 + 1$?

Os alunos respondem 6.

PROFESSORA: Muito bem. Então temos que $f(1)$ é igual a quanto?

DAVI: 6.

PROFESSORA: Tá certo.



A professora segue a aula, agora propondo aos alunos a questão $f(x) = -2 + x^2$ para $X=3$.

PROFESSORA: E essa última? Quanto dá, turma?

DAVI: Vai ficar -2 mais 6.

PROFESSORA: Não, tem alguma coisa errada aí. Por que você acha que vai ser 6?

DAVI: Porque 3 ao quadrado vai ser 3 vezes 2.

PROFESSORA: Não. 3 ao quadrado é 9. Pra responder uma potência, a gente não multiplica o número da base pelo expoente, ou seja, não vamos multiplicar o 3 por 2. Fazemos o seguinte, como o expoente é 2 e a base 3, então iremos repetir a base duas vezes e multiplicar. Aí fica 3 vezes 3, que vai dar 9, entendeu?

DAVI: Entendi um pouco.

PROFESSORA: Então, qual o resultado final?

JOÃO: 11.

PROFESSORA: Quanto é menos dois mais nove.

DAVI: 7

PROFESSORA: Muito bem.


Ao ouvir a opinião de um aluno e questionar sua resposta, a professora corrige o erro e, mais uma vez, explica de uma forma que não aparenta simplificada, ou melhor a professora não explica. Davi erra o resultado da potência e a professora explica com termos que o mesmo desconhece. A professora fala em base e em expoente, sem indicar mostrando a Davi o que é a base e o que é o expoente.

Sabemos que esse conteúdo de potenciação já foi ministrado nos anos anteriores, mas mesmo assim o aluno levou essa dúvida consigo. É muito provável que ele já tenha ouvido a mesma explicação, o mesmo discurso pronto, e ainda continua apresentando dúvidas que a professora ignora e prossegue com o conteúdo. Vale ressaltar que devemos nos ater as situações na sala de aula “tendo o professor preparado o seu discurso para vários alunos ao mesmo tempo, tendo cada um deles seu tempo próprio de atitude responsiva” (ALMEIDA, 2016, p. 91), o professor deve se preocupar como cada aluno compreende o seu discurso.

Neste momento um dos alunos conseguiu compreender o que a professora explicou a respeito da potenciação, mas o outro aluno permaneceu em silêncio e não interagiu como estava. Podemos perceber que o mesmo discurso pode favorecer a aprendizagem de um aluno e, ao mesmo tempo, dificultar a de outro.

Considerações finais

Inicialmente, achamos que o discurso não poderia dificultar a aprendizagem dos alunos, mas como notamos, o modo que o professor escolher o seu discurso atingirá



aprendizado dos alunos. Segundo Goulart (2009), “o papel dos professores, sendo fundamental para a aprendizagem dos alunos, parece estar ligado aos modos como lidam com a orientação social dos alunos nas interações discursivas em uma aula.” (GOULART, 2009, p. 29).

Observamos que o discurso, quando simplificado, facilita a compreensão dos alunos, ou seja o discurso rebuscado ou o discurso que utiliza que amplia bastante a explicação não contribui para a compreensão do aluno. No entanto, se o professor não se preocupar em dedicar tempo, paciência e flexibilidade para analisar seu discurso, apenas reproduzindo o que já lhe foi passado, apenas reproduzindo o discurso do livro didático, ou seja, o discurso de outrem, isso poderá prejudicar a aprendizagem dos seus alunos.

Seja o professor mais tradicional ao mais construtivista, do mais carrasco ao mais liberal, todos eles utilizarão do discurso para que ocorra a comunicação, então vemos a relevância do discurso e das interações para o aprendizado da matemática.

Podemos também perceber que o professor não tem como ter um discurso já formulado, pois ele depende de todos os agentes envolvidos, dependerá do contexto que o professor e aluno estarão inseridos, mas isso não impede do professor de avaliar qual desse se encaixará melhor em determinada situação.

Almeida, citando Barton, diz que, “Matemática é essencialmente uma atividade criativa em que alguma coisa torna-se possível e onde ocorre comunicação internacionalmente entre falantes de muitas línguas que concordam em questões fundamentais” (ALMEIDA, 2016, p. 118).

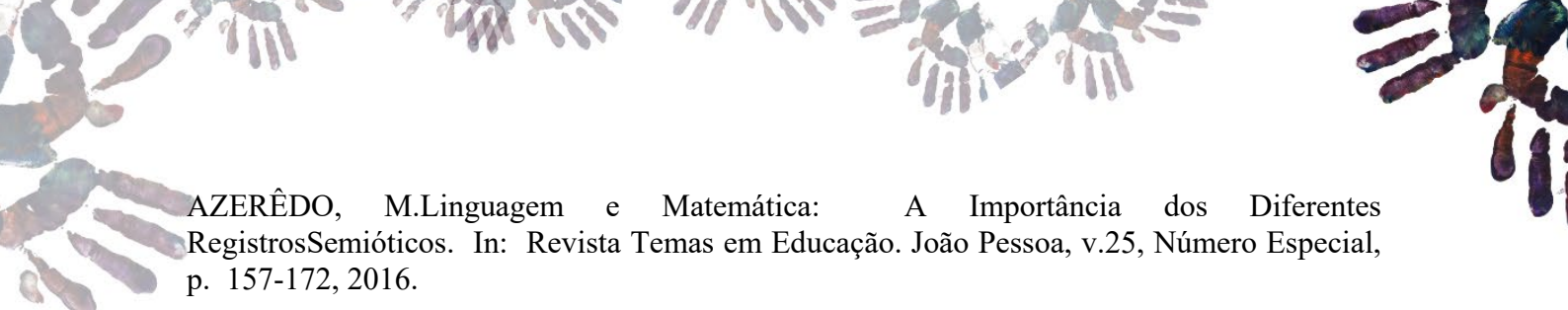
Por fim, a partir disso é importante começar a pensar nas interações discursivas intensas ao longo da vida. O professor deve repensar o seu discurso e ser flexível para encontrar caminhos visando facilitar a aprendizagem dos seus alunos.

Referências

ALMEIDA, J. Gêneros do Discurso como Forma de Produção de Significados em Aulas de Matemática. Campina Grande: Eduepb; São Paulo: Livraria da Física, 2016.

ALTET, M. Formando Professores Profissionais. São Paulo: Artmed Editora, 2001.

AMORIM, M.A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemologia. In: FREITAS, M. T., JOBIM e SOUZA, S., KRAMER, S. (Org.) Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikahil Bakhtin. SP: Cortez, 2007.



AZERÊDO, M. Linguagem e Matemática: A Importância dos Diferentes Registros Semióticos. In: Revista Temas em Educação. João Pessoa, v.25, Número Especial, p. 157-172, 2016.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. 4 ed., São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. 12 ed., São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBOZA, P. L. Compreensões do discurso do professor de matemática pelos alunos. 153f. Campina Grande: UFBA/UEPB. Tese de Doutorado, 2011.

BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin as teorias do discurso. IN: BRAIT, B. (Org.). Bakhtin, dialogismo e construção do sentido. 2ª Ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.

BARTON, B. The Language of mathematics: telling mathematical tales. New York: Springer, 2009.

CLARK, K. HOLQUIST, M. Mikhail Bakhtin. Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2008.

GÓMEZ-GRANELL, C. A aquisição da linguagem matemática: símbolo e significado. In: TEBEROSKY, A. e TOLCHINSKI, L. (orgs.). Além da Alfabetização. São Paulo: Editora Ática, 1995.

GOULART, C. Em busca de balizadores para a análise de interações discursivas em sala de aula com base em Bakhtin. REduc. Pública. Cuiabá, v. 18, n. 36, p. 15-31, jan. /abr. 2009.

KRAMER, S. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. IN: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J. e; KRAMER, S. (Orgs.). Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MATOS, J. M. SERRAZINA, M. L. Didáctica da Matemática. Lisboa: Universidade Aberta, 1996.

O'CONNOR, M. Language Socialization in the Mathematics Classroom: Discourse Practices and Mathematical Thinking. In: LAMPERT, M. e BLUNK, M. (orgs.). Talking Mathematics in School: Studies of Teaching and Learning. USA: Cambridge University Press, 1998.



CAPÍTULO 29

USO DE INDICADOR NATURAL DE PH COMO ALTERNATIVA PARA O ENSINO INTERDISCIPLINAR DE QUÍMICA E BIOLOGIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE PATOS, PARAÍBA

Thayná Kelly Formiga de Medeiros, Graduanda em Ciências Biológicas - UFCG
Alex Bruno da Silva Farias, Mestrando em Ciências Ambientais - UFAPE
Bruno Pinho de Lucena, Graduado em Ciências Biológicas - UFCG
Ozivaldo Ferreira de Souza, Graduando em Ciências Biológicas - UFCG
Rayssa Ferreira de Lima, Graduanda em Ciências Biológicas - UFCG
Maria Andréa Amorim Ferreira, Professora na ECIT Dr. Dionísio da Costa

RESUMO

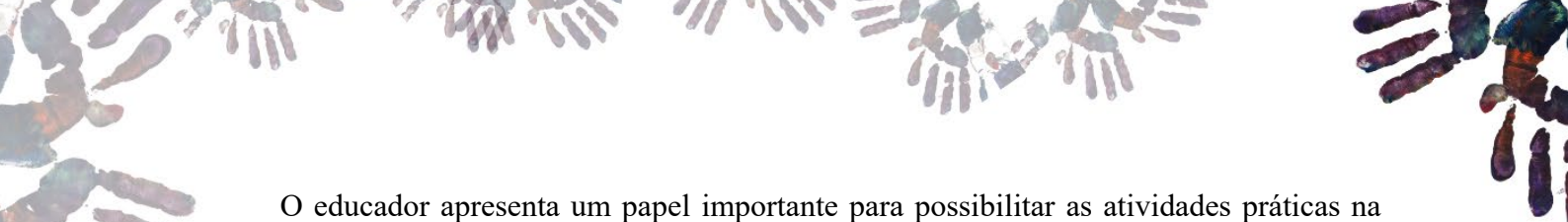
O estudo objetivou realizar uma prática interdisciplinar no ensino de química e biologia por meio do uso de indicador natural de pH em uma escola pública no município de Patos, Paraíba. Participaram da prática, 46 alunos do ensino médio. Utilizou-se um indicador natural de pH para verificar a acidez, basicidade e neutralidade de amostras, observando a teoria de Arrhenius. A prática promoveu uma aula dinâmica, relevante para a aprendizagem ativa.

Palavras-chave: Prática interdisciplinar, Indicador natural, Teoria de Arrhenius.

INTRODUÇÃO

As aulas práticas são atividades educativas que requerem dos alunos, a experiência prática com o material e/ou fenômeno a ser investigado. Os conteúdos de aulas práticas das disciplinas de Química e Biologia podem ser ministrados por meio do método tradicional de ensino ou de maneira inovadora, por práticas experimentais (YAMAGUCHI; NUNES, 2019; UCHÔA et al., 2016).

Conforme Perucciet al. (2016), no método tradicional, os assuntos são repassados aos alunos de forma expositiva, enquanto que no método inovador, percebe-se a realização de práticas dinâmicas que provocam a participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Krasilchik (2005) afirma que o método experimental tem a função de despertar e manter o interesse dos alunos, ao envolvê-los em investigações científicas, na qual podem desenvolver suas habilidades e promover a compreensão de conceitos básicos relacionados às ciências da natureza.



O educador apresenta um papel importante para possibilitar as atividades práticas na educação básica, na qual é essencial para estimular nos alunos, o interesse pelo conteúdo abordado (GOMES, 2019; LUZ; LIMA; AMORIM, 2018). De acordo com Baptista, Azevedo e Goldschmidt (2016), a busca por novos caminhos de mediação do conhecimento científico possibilitam, além de uma maior interação do discente, uma possibilidade do professor pensar e elaborar sua prática docente de forma a romper os obstáculos da profissão.

Desse modo, é necessária uma abordagem contextualizada de conteúdos químicos e biológicos, a fim de que o aluno possa entender a importância do conhecimento adquirido e relacionar com o seu cotidiano, formando novos conceitos de maneira interdisciplinar (SANTOS; NAGASHIMA, 2017). No entanto, algumas dificuldades são enfrentadas devido à escassez de recursos nas escolas, como a obtenção de reagentes para práticas em Química e Biologia.

Diante desse cenário, a utilização de materiais alternativos e de uso doméstico são ferramentas necessárias para a atuação do professor no século XXI, na busca por metodologias ativas que possibilitam a aprendizagem eficaz e duradoura dos discentes (CALDAS; ANDERY, 2016; LIMA; VAZ, 2020). Dentre os conteúdos na educação básica, os conceitos de ácido-base transmitidos em sala de aula, necessitam de práticas experimentais para compreender a teoria estabelecida por Arrhenius, como reagem e seus aspectos. Além disso, é importante a prática interdisciplinar ao relacionar à química e biologia, pelo uso de indicadores naturais em experimentos químicos.

Ao considerar os diversos indicadores naturais utilizados para diferenciar ácido-base ao medir o potencial hidrogeniônico (pH), destacam-se as antocianinas, metabólitos secundários sintetizados pelas plantas (SANTANA; MARTINELLI, 2019). Inúmeras hortaliças possuem essa substância, como o repolho-roxo. Essa hortaliça destaca-se pelo elevado teor de antocianinas e compostos fenólicos, responsáveis por conferir a coloração vermelha a alimentos (SANTOS et al., 2013), na qual pode ser utilizado em práticas experimentais nas escolas para medir o pH de soluções usadas no cotidiano dos alunos.

O estudo objetivou realizar uma prática interdisciplinar no ensino de química e biologia por meio do uso de indicador natural de pH em uma escola pública no município de Patos, Paraíba.



DESENVOLVIMENTO

A pesquisa foi realizada em uma escola pública no município de Patos, Paraíba, em um laboratório de ciências da natureza, na qual participaram 46 alunos do ensino médio. O estudo reúne deste total, 60,9% (n = 28) alunos do gênero masculino e 39,1% (n = 18) do gênero feminino.

Utilizou-se um experimento adaptado ao conteúdo ácido-base e à realidade da escola, promovendo a contextualização para avaliar práticas experimentais. Inicialmente foi realizada uma aula teórica sobre ácido e base, suas reações de neutralização, conceitos estabelecidos por Arrhenius e potencial hidrogeniônico (pH). O conteúdo foi abordado de forma contextualizada, por meio da exemplificação, relacionando-o ao cotidiano do aluno, sendo a atividade ministrada no período de aproximadamente cinquenta (50) minutos.

Em seguida, foi elaborado um roteiro de aula experimental, na qual consistiu na utilização de indicador de pH extraído a partir de hortaliças, como o repolho roxo, para determinação de acidez, basicidade ou neutralidade de produtos, promovendo uma abordagem interdisciplinar entre a Química e Biologia.

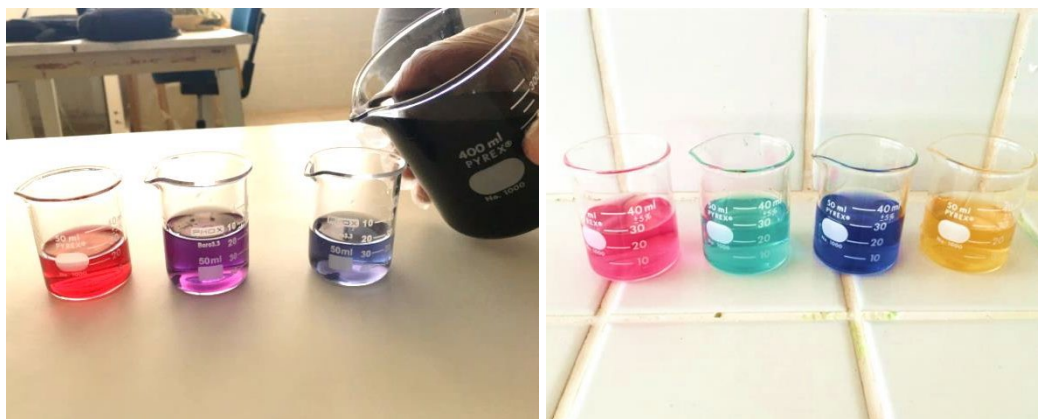
A solução indicadora de pH foi preparada por meio do repolho roxo, na qual a folha da hortaliça foi triturada, formando uma solução, que posteriormente foi filtrada. Para a construção da escala de pH com o indicador de repolho roxo, foram utilizados os seguintes materiais: 10 ml de vinagre, 10 mL de leite, 1 colher de chá de bicarbonato de sódio, 10 mL de suco de limão, 10 mL de água sanitária e 10 mL de água destilada.

Os materiais foram diluídos em 100 mL de água destilada, sendo acrescentados 5 mL do indicador preparado. Também foi estabelecido uma solução padrão, constituído por apenas 5 mL do indicador natural e 100 mL de água destilada. Como na verificação do pH é utilizada a fase aquosa, a solução de bicarbonato de sódio foi fervida com 200 mL de água destilada. Em seguida, as soluções foram transferidas em 30 mL e indicaram por meio da mudança de coloração, se a amostra apresentava neutralidade ou soluções ácidas e básicas.

O repolho roxo foi utilizado no experimento, pois conforme Santos et al. (2013), essa hortaliça exibe uma variedade de cores e facilidade de encontrá-lo no mercado. Diversas hortaliças possuem uma coloração roxa e são ricas em antocianinas. Essa característica permite a identificação do pH em soluções, pois modificam a cor do indicador em conformidade com o pH e tornam-se excelentes indicadores naturais.

Nas misturas obtidas através do experimento realizado (Figura 1), observou-se que algumas soluções mudaram de cor na presença de íons H^+ e OH^- livres.

Figura 1. Amostras do experimento após adicionar o suco de repolho roxo.




Quando o suco de repolho roxo foi misturado com a água destilada, a coloração roxa prevaleceu, indicando o pH neutro. A água sanitária foi acrescentada ao suco e observou-se a coloração amarelada, na qual indicou a basicidade. Nas soluções de bicarbonato de sódio e leite, percebeu-se a coloração azulada, indicando que a mistura está levemente básica. No suco de limão e vinagre, a cor vermelha prevaleceu, caracterizando uma solução ácida.

As distintas colorações observadas foram provocadas pela presença de antocianinas, na qual sofreram alterações estruturais de acordo com o pH pela formação das antocianidinas. Para estimar o pH das soluções preparadas foram utilizadas fitas indicadoras de pH, possibilitando a observação da distribuição do pH das soluções (Tabela 1).

Tabela 1. Distribuição do pH estimado nas amostras.

Solução	pH estimado
Vinagre	2-3
Suco de limão	2-3
Leite	5-6
Bicarbonato de sódio	5-6
Água sanitária	6-7
Água destilada	7-8

Fonte: Os autores (2020).



A atividade prática tornou-se importante para a formação dos estudantes, pois os resultados obtidos com as escalas de pH, contribuíram de forma interdisciplinar com a aprendizagem de Química e Biologia. A variação de cores por meio do suco de repolho roxo, permitiu verificar o pH das soluções, tornando-se uma alternativa importante para estimular o interesse dos alunos.

Soares, Silva e Cavalheiro (2001) afirmam que a mudança na coloração de cada solução, provocada pela introdução do suco de repolho roxo, estimula os discentes a se questionarem sobre o motivo relacionado à mudança na coloração.

Após a explicação realizada sobre a presença da antocianina nas folhas das hortaliças, os estudantes relacionaram o fenômeno ocorrido com o conceito da teoria de Arrhenius.

A sequência de etapas apresentadas promoveu uma proximidade do estudante com a ciência, o colocando diretamente como agente do processo. A visão científica envolveu o desenvolvimento do experimento, bem como o conteúdo em Química e os conceitos importantes para o ensino e estudo da Biologia em seus mais diversos aspectos. O enriquecimento da aprendizagem se concretizou em resultados significativos.

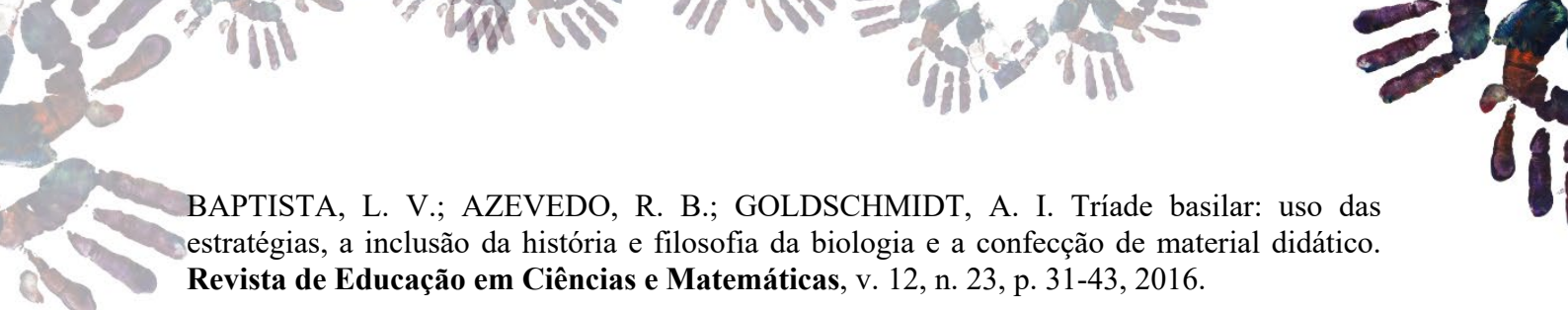
A prática experimental por meio de materiais de baixo custo e fácil obtenção tornou-se uma excelente ferramenta metodológica para atrair os estudantes no ensino de ácidos e bases, bem como motivar o ensino de conteúdos maneira interdisciplinar entre Química e Biologia na educação básica.

CONCLUSÃO

A atividade realizada propiciou a abordagem e discussão do conteúdo envolvendo conceitos químicos e biológicos. Este método proporcionou uma aula mais dinâmica e contextualizada, por meio de experimentos simples e acessíveis. Os indicadores naturais são eficazes como recurso didático no ensino de Química e Biologia, na qual os estudantes perceberam a importância das aplicações dos ácidos e bases nas atividades cotidianas.

O método adotado pode possibilitar ao professor, outra concepção de ensino, distinta da tradicional, pois a utilização de indicadores naturais oferece aos docentes, opções de aulas experimentais economicamente viáveis. Essas características favorecem o uso dessa vivência didática como uma ferramenta pedagógica para professores que buscam inovar suas práticas docentes, tornando a aprendizagem eficiente e significativa dos alunos.

BIBLIOGRAFIA



BAPTISTA, L. V.; AZEVEDO, R. B.; GOLDSCHMIDT, A. I. Tríade basilar: uso das estratégias, a inclusão da história e filosofia da biologia e a confecção de material didático. **Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, v. 12, n. 23, p. 31-43, 2016.

CALDAS, R. A.; ANDERY, M. A. P. A. Investigação Experimental em Metacontingências e Práticas Supersticiosas: um caminho para estudos mais complexos. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 18, n. 3, p. 4-16, 2016.

GOMES, D. S. O uso da experimentação no ensino das aulas de ciências e biologia. **Revista InsignareScientia - RIS**, v. 2, n. 3, p. 103-108, 2019.

KRASILCHIK, M. Prática de Ensino de Biologia 4ª. Editora Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

LIMA, T. O.; VAZ, W. F. Concepções e práticas avaliativas de professores nas aulas experimentais. **EDUCA-Revista Multidisciplinar em Educação**, v. 7, n. 17, p. 102-118, 2020.

LUZ, P. S.; LIMA, J. F.; AMORIM, T. V. Aulas práticas para o ensino de Biologia: contribuições e limitações no ensino médio. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, v. 11, n. 1, p. 36-54, 2018.

PERUCCI, L. R.; LABURÚ, C. E.; BASSO, C. R.; ROSA-SILVA, P. O. Análise de uma proposta didática de Krasilchik com o enfoque semiótico de Duval. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 17, n. 3, p. 685-696, 2016.

SANTANA, R. S.; MARTINELLI, P. C. É possível mensurar a poluição da água apenas com a análise do pH? O relato de uma experiência didática no ensino fundamental. **Educação Ambiental em Ação**, v. 68, 2019.

SANTOS, D. M.; NAGASHIMA, L. A. Potencialidades das atividades experimentais no ensino de química. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 8, n. 3, p. 94-108, 2017.

SANTOS, G.; DIAS, S.; CONSTANT, P.; SANTOS, J. A. B. Caracterização físico-química do repolho roxo (*Brassicaoleracea*). **Revista GEINTEC-Gestão, Inovação e Tecnologias**, v. 3, n. 5, p. 01-12, 2013.

SOARES, M. H. F. B.; SILVA, M. V. B.; CAVALHEIRO, E. T. G. Aplicação de corantes naturais no ensino médio. **Eclética Química**, v. 26, p. 225-234, 2001.

UCHÔA, V. T.; CARVALHO FILHO, R. S. M.; LIMA, A. M. M.; ASSIS, J. B. Utilização de plantas ornamentais como novos indicadores naturais ácido-base no ensino de química. **Holos**, v. 2, p. 152-165, 2016.

YAMAGUCHI, K. K. L.; NUNES, A. E. C. Dificuldade em química e uso de atividades experimentais sob a perspectiva de docentes e alunos do ensino médio no interior do Amazonas (Coari). **ScientiaNaturalis**, v. 1, n. 2, 2019.



CAPÍTULO 30

O ENSINO DE SOCIOLOGIA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL, DIALOGANDO COM A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Kleberson Almeida de Albuquerque, Pedagogo e graduando em Ciências Sociais, UFPA

Resumo

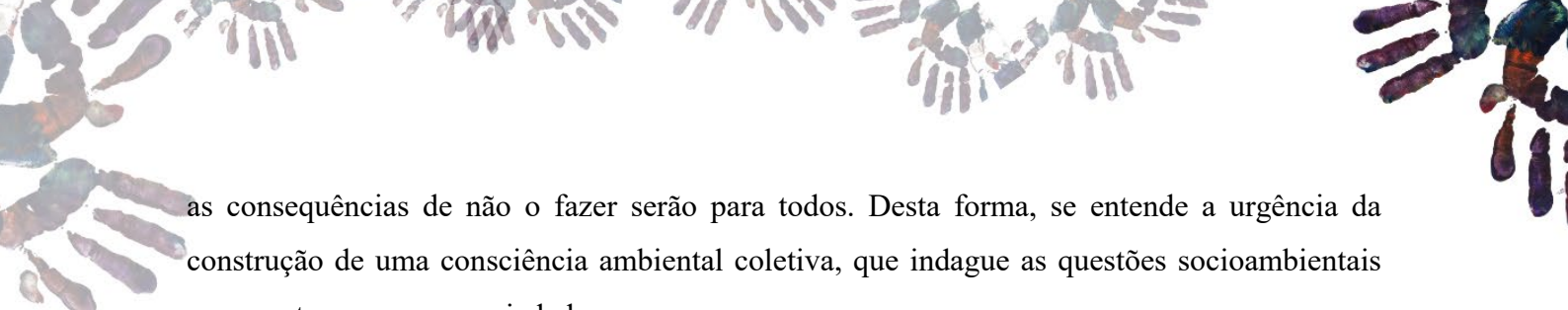
Os grandes centros urbanos foram, desde a Revolução Industrial, os principais alvos de migração em busca de melhores condições de vida, assim, migrantes acabaram deixando a vida no campo para residir em cidades e trabalhar em indústrias onde sua força de trabalho seria explorada pelos burgos industriais, no entanto as cidades não estavam preparadas para receber tantas pessoas, gerando assim grandes problemas ambientais. Sendo a Educação Ambiental uma resposta ao desequilíbrio ao meio ambiente causado pela atual forma de vida da sociedade. Esta pesquisa trata de uma revisão bibliográfica, que investigou a produção de artigos sobre a Educação Ambiental no Ensino de Sociologia. Realizou-se a busca de trabalhos acadêmicos na base de dados do *Google Scholar*, a fim de identificar a quantidade de produção acadêmica nos termos desta pesquisa. Diante da literatura encontrada, propôs-se o diálogo dos resultados com a Pedagogia histórico-crítica de Saviani. O resultado da pesquisa aponta que há pouca produção acadêmica sobre a aplicação da EA no Ensino de Sociologia na Educação Básica, sendo que esta deve ter sua aplicação de forma interdisciplinar garantida pela Política Nacional de Educação Ambiental, diante disto, cabe-se questionar sobre a efetividade desta aplicação no ensino desta área do conhecimento, fomentando assim investigações sobre tal abordagem nas práticas educativas e possíveis intervenções metodológicas para propor uma educação crítica quanto às questões socioambientais emergentes.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia, Educação Ambiental, Pedagogia Histórico-crítica, Educação básica.

Introdução

Segundo a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), a Educação Ambiental consiste em processos que favorecem a conservação do meio ambiente e uma vida sustentável de qualidade de forma individual e coletiva (BRASIL, 1999). A Educação Ambiental surge como resposta ao modo de vida da sociedade atual, necessitando assim, ter sua efetivação em todas as etapas da Educação Básica.

Ao Governo Federal cabe a conscientização sobre o cuidado devido para com o meio ambiente, utilizando a educação como principal ferramenta desta ação a fim de que, em seguida, a população se sinta mais responsável por zelar pelo meio ambiente, pois sabe-se que



as consequências de não o fazer serão para todos. Desta forma, se entende a urgência da construção de uma consciência ambiental coletiva, que indague as questões socioambientais emergentes em nossa sociedade.

Um meio ambiente equilibrado não é apenas um dever, é também um direito que todo cidadão possui e precisa reivindicar, o qual pode ser afirmado através do artigo de nº 225 da Constituição Federal (CF) do Brasil, promulgada no ano de 1988, que estabelece o direito de um “meio ambiente ecologicamente equilibrado” a todos, além do “uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida”, determinando “ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para a atual e futuras gerações” (BRASIL, 1988).

O fato de não ser possível desassociar o homem do meio onde vive, evidencia a importância de se compreender a relação existente entre a educação ambiental e o contexto social e histórico no qual ela está inserida. Neste viés, a Pedagogia histórico-crítica de Saviani (1992), ressalta a importância do conhecimento historicamente construído pela ciência, apontando a educação como instrumentalização da população oprimida, a fim de que possam superar problemas estruturados sobre estes pelos dominadores.

Desta forma, cabe-se aqui questionar, *como o conhecimento construído historicamente sobre a Educação Ambiental pode ser aplicado no Ensino de Sociologia, na Educação Básica?* Partindo da premissa que as Ciências Sociais fomentam o estranhamento do mundo e percepções críticas sobre a sociedade, intenta-se dialogar a produção de conhecimentos científicos voltados para discutir o espaço da EA no ensino desta disciplina.

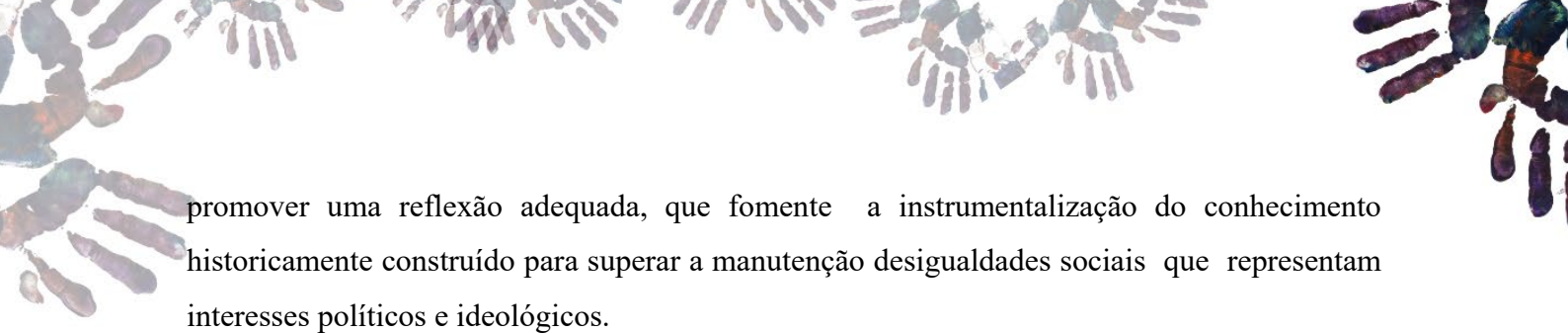
DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Pellicione (2002) afirma que “É impossível mudar a realidade sem conhecê-la objetivamente” (p. 4). Sendo assim, busca-se inicialmente a identificação de trabalhos acadêmicos específicos que investigam a aplicação da EA no ensino de sociologia, se fez necessário uma profunda pesquisa bibliográfica. O levantamento bibliográfico foi realizado utilizando os descritores *Sociologia* e *Educação Ambiental* nas plataformas da CAPES e Google Scholar, onde foi possível identificar poucas obras que relacionassem ambos os termos, sendo ainda mais escassos resultados de pesquisas que apresentem a avaliação da educação ambiental especificamente no ensino de sociologia.

Diante dos artigos encontrados, selecionamos as três pesquisas que mais se relacionavam com a EA no Ensino de Sociologia, apresentados no quadro abaixo:

Obra	Autor (a) ou (es)	Ano	Principais métodos	Principais resultados
RELATOS DE PESQUISA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A SOCIOLOGIA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL	Carolina Messora Bagnolo	2008	Análise de produção intelectual em sociologia ambiental na América Latina.	Aponta que a educação ambiental, pouco se destaca dentre as preocupações da sociologia.
SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: QUANDO A SOCIEDADE COMEÇARÁ A SE PREOCUPAR COM UM FUTURO SUSTENTÁVEL?	Manuela Gazzoni dos Passos, Geisa Percio do Prado, Murilo Caio Cason, Aline cristina Bortoncello	2013	Discute as concepções existentes, fazendo uma abordagem sobre as mudanças ocorridas nos últimos tempos, trazendo o histórico da Sociologia Ambiental e a preocupação com a Educação Ambiental.	Reforça a importância de tornar a Educação Ambiental um tema presente no âmbito da Sociologia, que deve fornecer e indicar rumos mais coerentes para a função social que se deseja dar a essa prática pedagógica, permitindo o crescimento da consciência ecológica da sociedade.
MUITO PRAZER, SOU A EDUCAÇÃO AMBIENTAL, SEU NOVO OBJETO DE ESTUDO SOCIOLÓGICO	Philippe Pomier Layrargues	2002	Fez um levantamento bibliográfico sobre a consideração da educação ambiental como uma área de investigação da sociologia, especificamente da sociologia ambiental.	Diagnostica que a sociologia ambiental, não tem assumido a educação ambiental como um objeto de estudo sociológico. Destaca a importância de que a educação ambiental seja definitivamente considerada um importante objeto de estudo científico da sociologia ambiental, para que ela possa abrigar em sua meta a mudança socioambiental.

A pedagogia histórico-crítica de Saviani (1992) apresenta a valorização do saber historicamente construído para propiciar a classe trabalhadora a capacidade para superar a opressão exercida sobre eles, sendo o conhecimento popular a partida e o conhecimento erudito ser o fim do processo educativo, sendo os dois necessariamente indissociáveis. Bagnolo (2008), apresenta o distanciamento existente da sociologia da área educacional, aliando este ao distanciamento também existente no que tange as questões ambientais. Este despreço pela EA, interfere na aplicabilidade do ensino crítico quanto aos problemas ambientais existentes na sociedade, não podendo ter vínculo apenas histórico, mas necessita



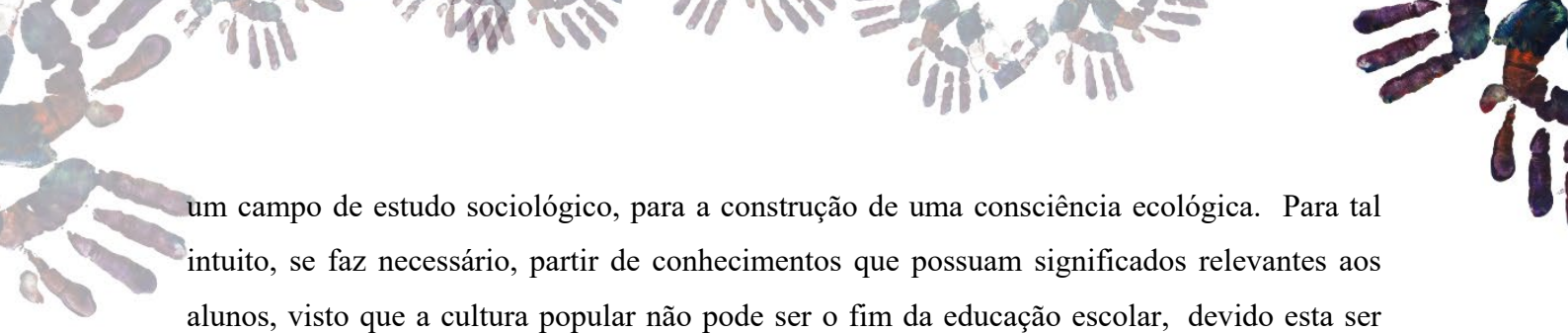
promover uma reflexão adequada, que fomente a instrumentalização do conhecimento historicamente construído para superar a manutenção desigualdades sociais que representam interesses políticos e ideológicos.

“A reivindicação dos dominados não se manifesta organizada e explicitamente enquanto tal” (SAVIANI, 1992, P. 38), sendo assim o saber da classe trabalhadora, daqueles que são dominados dentro do sistema capitalista, não se apresenta de forma organizada. Desta forma, suas reivindicações não são tão fortemente apresentadas dentro das ideologias na sociedade e educação. Em contrapartida a ideologia da classe dominante capitalista predominante, porém escondida por detrás das técnicas de educação e da desvalorização da mesma. Sendo assim, percebe-se que o descaso com a aplicação da EA na Educação Básica não se remete a algo desprezioso, pelo contrário, está articulado intencionalmente para alienar os oprimidos quanto os instrumentos de superação.

Os professores e técnicos de educação não são os vilões que impõe a ideologia dominante capitalista sobre o sistema educacional, pelo contrário eles também fazem parte dos oprimidos onde a sociedade injusta e opressora torna os professores despreparados para realidade escolar. A educação pública é sucateada prejudicando de forma acentuada as camadas mais pobres com o fracasso da escola. No entanto para Saviani “A prática educativa do professor tem um sentido político em si que é também um sentido para mim que o capto quando analiso essa prática” (SAVIANI, 1992, P.43),

Seria ingenuidade imaginar que a classe dominante possibilitaria uma formação adequada para que os professores socializassem o conhecimento de que a classe trabalhadora está sendo dominada e oprimida, muito pelo contrário o que na verdade ocorre não é uma formação e sim uma deformação docente, onde até mesmo os educadores tornam-se alienados desta dominação, assim sendo, todos os professores acabam tendo posicionamentos políticos mesmo que não saibam ou discordem, para Saviani esse fato só pode deixar de ocorrer quando os professores os educadores tiverem consciência da situação política em que estão inseridos para assim romper com este círculo contínuo de dominação e reprodução do status quo (SAVIANI, 1992). Cabe questionar, sobre como a EA tem sido apresentada aos futuros docentes nos cursos universitários ou na formação continuada de professores.

Passos et al (2013), aponta que se faz necessário a quebra de paradigmas para que a EA tenha sua aplicação de forma eficaz, precisando romper com os disputas de ideologias que visam manter o status quo ou altera-lo. Ressalta a importância de se transformar a EA em

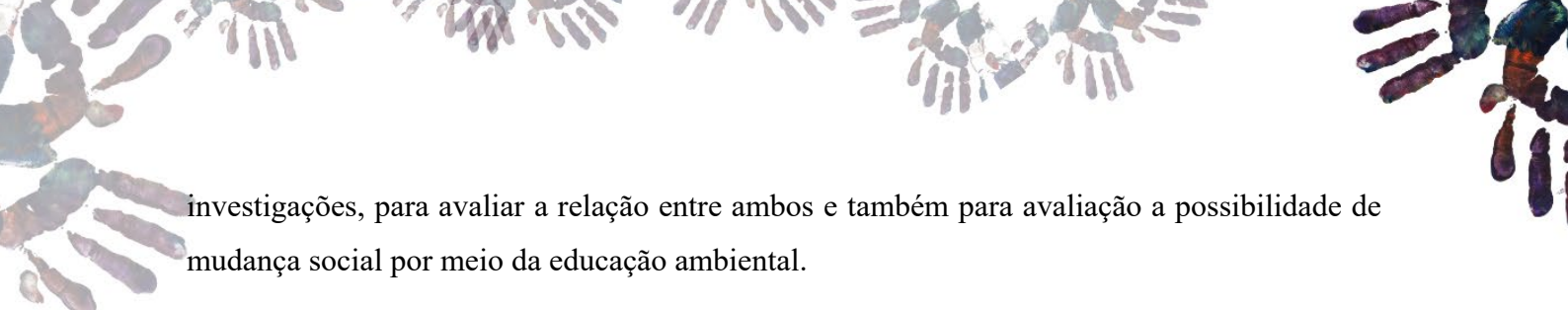


um campo de estudo sociológico, para a construção de uma consciência ecológica. Para tal intuito, se faz necessário, partir de conhecimentos que possuam significados relevantes aos alunos, visto que a cultura popular não pode ser o fim da educação escolar, devido esta ser um conhecimento espontâneo desenvolvido naturalmente nas práticas sociais. Porém o conhecimento popular é o ponto de partida de onde se origina o processo de desenvolvimento de um conhecimento sistematizado, a fim de que o povo possa ter o domínio do conhecimento erudito e assim esse conhecimento não seja mais burguês, mas seja apropriado pela população e utilizado como instrumento de liberdade contra a dominação (SAVIANI, 1992).

As classes sociais dominantes temem a nova competência técnica que será construída pelo coletivo dos professores, pela organização dos trabalhadores e articulação dos seus interesses. Desta forma, não é viável para a classe trabalhadora permanecer na velha competência técnica onde era conduzida pelos interesses da burguesia, que perpetuava suas ideologias transmitindo nas escolas. Sobre este romper com a ideologia dominante na educação, Saviani (1992), afirma “Isto implica desobedecer, quebrar as regras estabelecidas”, implicando na necessidade de haver a crítica não apenas do saber socializado, mas também da prática educacional, pois, “esta é a ciência que desvenda os segredos da dominação burguesa” (p. 52).

Faz-se necessário a junção do engajamento político com a prática educativa a fim de uma mudança drástica no status quo, pois de fato este é o maior medo da classe dominante, “a concretização do compromisso político transformador” (SAVIANI, 1992, P. 58). A classe dominante teme tanto competência técnica quanto a participação política, porém tenta em alguns momentos apresentar falsas ideias de revolução e de mudança social apenas para a manutenção e a sua hegemonia política e econômica, desta forma não se pode permitir que a educação se torne um aparelho ideológico político e fuja-se do seu principal objetivo que é transmissão e socialização do Saber construído historicamente.

Layrargues (2002), investigou como a EA poderia se tornar objeto de investigação da sociologia, tanto no Brasil, quanto nos Estados Unidos. Em seu estudo, apontou a necessidade de se produzir conhecimento científico nesta área, que ainda hoje tem baixa produção acadêmica científica, existindo predominantemente trabalhos voltados especificamente para a EA, com um cunho ambientalista, sem levar em consideração as questões sociais integradas aos problemas ambientais. No entanto, é necessário a integração destes campos de



investigações, para avaliar a relação entre ambos e também para avaliação a possibilidade de mudança social por meio da educação ambiental.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO DE SOCIOLOGIA

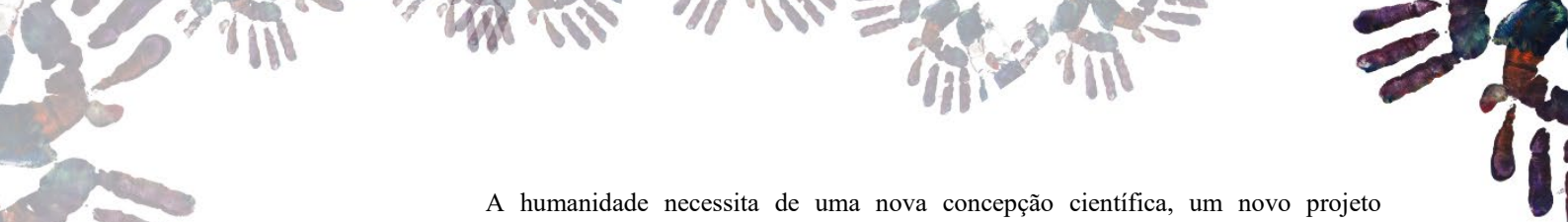
A temática Sociologia Ambiental, é relativamente recente, apresentou-se inicialmente após reuniões da Organização das Nações Unidas (ONU) nos anos 70 que debatiam os problemas ambientais no mundo, sendo este tema abordado por Catton&Dunlap (1978) e Buttel (1978). No âmbito da educação, através dos estudos de Silva e Junior (2019), é possível observar que no ano de 2010 já era possível identificar a questão ambiental sendo trabalhada no Programa Nacional do Livro Didático PNLD, contudo ainda necessitando de intervenções didáticas do educador para um melhor aproveitamento dos conceitos sobre sustentabilidade, como aplicação de utilização visitas externas a escola, utilização de jogos, dinâmicas de grupos entre outras metodologias didáticas que demonstrem eficácia.

A educação escolar resulta da predominância do conhecimento sistemático sobre o espontâneo “natural”, primando o mundo dos homens produtores de cultura, que não mais se submetiam a natureza, mas que a submetem às suas necessidades e interesses, assim superando características distintivas do ser humano como animal racional. Desta forma, o conhecimento construído historicamente e socializado pelos livros didáticos estão carregados do que produzimos de cultura, e sobre tudo do que a classe dominante determina como tal.

Desta forma, para efetivação da EA se faz necessário romper com a educação tradicional, que tenta conformar os homens a um estado de universalização onde todos se adequam da mesma forma a natureza sem observar suas especificidades, em contra partida, a educação moderna busca apoio nas ciências existentes para dar base à educação para utilização do saber sistematizado a fim de propiciar as dimensões singulares dos educandos, valorizando suas experiências e interesses, como Saviani apresenta ao apontar que

Quando consideramos a concepção humanista moderna, cuja filosofia da educação não supõe o homem como uma essência universal, mas entende que os homens devem ser considerados na sua existência real, como indivíduos vivos que se diferenciam entre si, notamos que a teoria da educação deverá dar conta das diferenças que caracterizam os indivíduos, os quais devem ser considerados nas suas situações de vida e na interação com os outros indivíduos. (SAVIANI, 2007, p. 17)

Corroborando com esta ideia, os autores como Philipi Jr. e Pelicioni (2002) defendem ainda que,



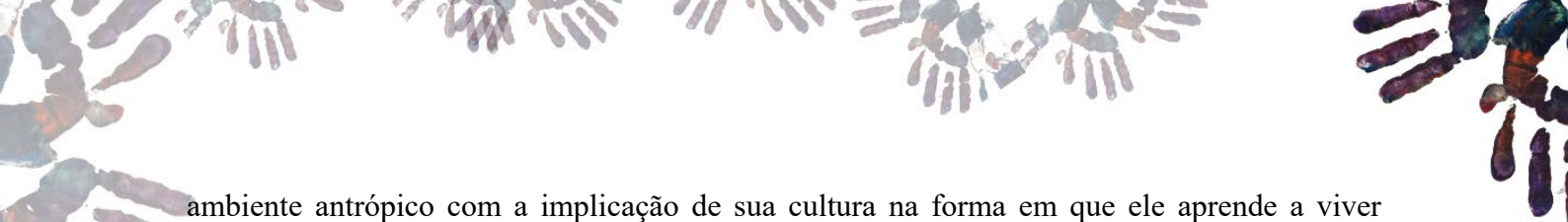
A humanidade necessita de uma nova concepção científica, um novo projeto civilizatório que leve em consideração a questão da universalidade do ser humano dentro de um processo histórico onde necessariamente deve-se estabelecer a ética da promoção da vida, o que exige reflexões e ações sobre as desigualdades, sobre a pobreza, sobre a exclusão da maioria ao acesso de bens e serviços, sobre as práticas e relações de consumo. Isso impõe a reconstrução de paradigmas e de as relações do ser humano com a natureza, isso impõe uma reflexão contínua a partir da sua ação (PHILIPPI JR.; PELICIONI, 2002, p. 3).

A existência humana se originou de forma coletiva, buscando meios que possibilitaram a sua subsistência no enfrentamento das adversidades da natureza, sendo tais meios de produção da sua existência como algo comum a todos. Isto muda com o surgimento da propriedade privada, pois a terra que era o meio de produção fundamental, deixa de ser uso comum a todos. Surgindo assim os grandes feudos, trazendo a distinção entre os que possuíam terras e os que não possuíam. Estes por sua vez, passaram a trabalhar para sua subsistência nas terras do senhor feudal.

Com o desenvolvimento das atividades mercantis em decorrência da grande produção nos feudos, esses meios de produção passam assumir a forma de capital, originando a sociedade moderna ou burguesa, que passa a deslocar o processo de produção do campo para as cidades, e da agricultura para as indústrias, originando os grandes centros urbanos, onde as relações sociais sofrem uma drástica mudança (SAVIANI, 1992). Desta forma, a ação antrópica no meio ambiente ao propor um crescimento demográfico sem a estrutura mínima, torna-se a causa de agravos no problemas ambientais.

Os grandes centros urbanos foram, desde a Revolução Industrial, os principais alvos de migração em busca de melhores condições de vida, assim, migrantes acabaram deixando a vida no campo para residir em cidades e trabalhar em indústrias onde sua força de trabalho seria explorada pelos burgos industriais. Com o aumento dos produtos industrializados houve, em consonância a isso, o aumento da exploração de matéria prima e a urbanização não planejada, o que se apresenta como um dos principais problemas da humanidade, pois como produto deste fato, ocorreu um crescimento demográfico sem estrutura para sustentar de maneira adequada a população, a qual tem sido cada vez mais empurrada para as periferias (AQUINO; ASSIS, 2006).

Segundo Saviani (1992, p. 19), “o homem necessita produzir continuamente sua própria existência”, desta forma a humanidade é uma construção social e não apenas biológica, pois se trata como o homem se relaciona com o meio, como ele altera o meio para sua subsistência. Esta transformação é feita pelo trabalho. “Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho.” (SAVIANI, 1992, p. 19). Assim, produz um



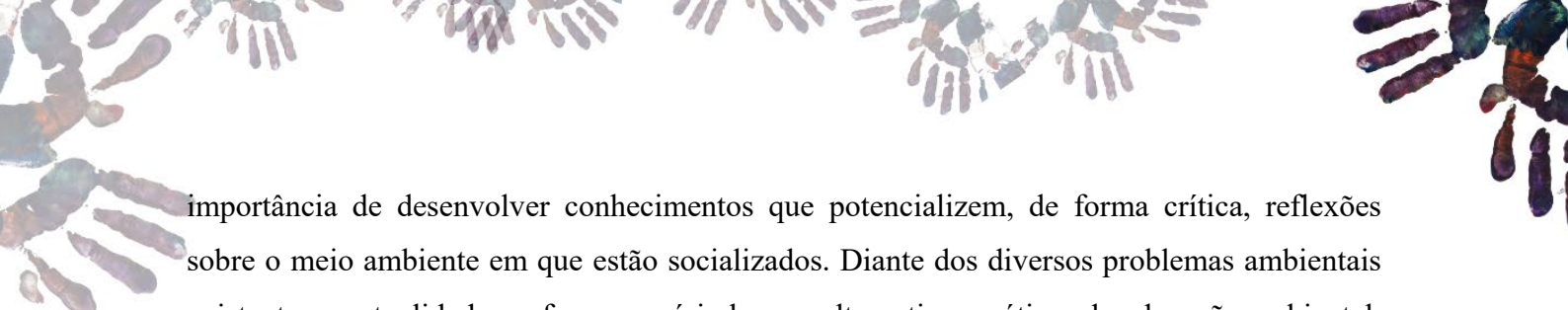
ambiente antrópico com a implicação de sua cultura na forma em que ele aprende a viver como homem e com o ambiente onde está inserido. Pois, como afirma Saviani (1992, p.15), “Para saber pensar e sentir; querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que é educativo”.

Assim sendo, tem-se a educação como fonte da humanidade por meio do saber historicamente construído, pois o homem não se constitui como tal sem a apropriação deste. Que por sua vez, passa ser estudado sistematicamente com mais intensidade na sociedade a partir da predominância da escola como principal meio educação. Então, a educação então, a educação, para o autor, é um instrumento de compreensão e modificação da natureza humana.

Como apresentado anteriormente, o trabalho humano tem afetado as estruturas sociais e ambientais, desde a produção de mercadorias até a produção de conhecimentos, desta forma Saviani (1992) defende a educação como trabalho ao afirmar que “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”(p. 18), onde não existe apenas o trabalho material, mas este é precedido pelo trabalho imaterial, que consiste na idealização daquilo que se pretende materializar. Por existir em uma sociedade cada vez mais complexa exige-se que haja cada vez mais funções específicas como uma sociedade orgânica com funções distintas, mas com o fim do trabalho esta finalidade tem sido também a do Saber escolar.

A população mundial vem crescendo a cada ano, segundo os relatórios da ONU de 2017, o número de habitantes do planeta foi estimado em 7,6 bilhões e passaria a ser de 9,8 bilhões em 2050, tendo a projeção de que até 2100 a população chegue a 11,2 bilhões de pessoas, necessitando de uma demanda ainda maior de recursos hídricos e naturais para suprir as necessidades básicas desta população. Que alimentos podem ser produzidos em um planeta tomado por lixo? Segundo estudos publicados na revista Nature (2013), estima-se que o descarte de resíduos dobrará até 2025, se não forem tomadas medidas drásticas o planeta chegará ao “pico de resíduos” até o fim deste século, onde seriam descartados mais de 11 milhões de toneladas de lixo por dia, tornado insustentável a vida do homem na terra (HOORNWER et al., 2013).

Sobre os impactos sofridos de forma acentuada por famílias mais pobres em decorrência dos problemas ambientais Philipi e Pelicioni (2005, p. 7) afirmam que “Tal fato acaba por aumentar suas dificuldades cotidianas, expressas pela falta de água, energia, espaços habitacionais seguros, de alimentação entre outros”, desta forma, mostra-se a

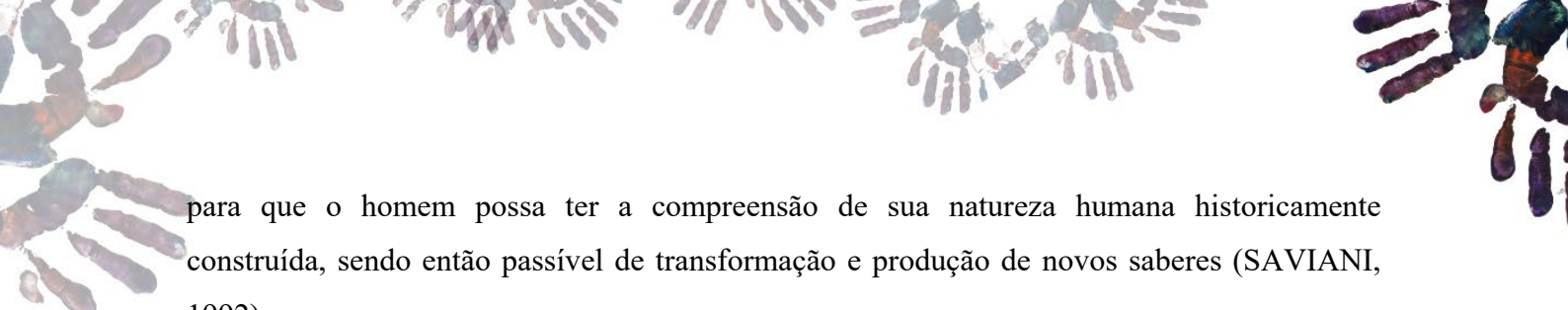


importância de desenvolver conhecimentos que potencializem, de forma crítica, reflexões sobre o meio ambiente em que estão socializados. Diante dos diversos problemas ambientais existentes na atualidade, se faz necessário buscar alternativas práticas de educação ambiental, que possibilitem uma aprendizagem significativa dentro da realidade vivenciada pelos educandos e interagindo de maneira substantiva e não-arbitrária, fazendo relação com o modo de vida da sociedade onde estão inseridos e a emergência de soluções para as questões ambientais atuais.

O crescimento urbano desordenado e os problemas ambientais decorrentes dele é produto da sociedade capitalista urbano industrial e seu modelo de sistema econômico e tecnológico, sendo a população pobre a mais afetada (PHILIPPI JR; PELICIONI, 2005). A relação homem e meio ambiente necessita de uma ressignificação em sua forma de fazer uso dos recursos naturais que só pode ser efetivada, mediante a consciência da realidade onde se está inserido, como afirmado por Freire (1969, p. 15) ao defender que a “práxis” pode transformar a realidade ao conhecê-la de fato e que os resultados dessa transformação são expressos não apenas na superação do cenário anterior, mas também na reflexão crítica constante desta nova realidade. Por este fato, compreende-se que a sociedade precisa se munir com ferramentas que lhes possibilitem uma participação eficaz no enfrentamento dos problemas sociais e ambientais vivenciados por elas, sendo a educação ambiental uma fonte de auxílio para tal confronto.

Os obstáculos existentes para a efetivação de uma consciência ambiental só podem ser vencidos com uma construção coletiva de cidadania por meio da educação ambiental, a fim de que exista uma sociedade mais engajada com a utilização sustentável dos recursos existentes no meio ambiente (PELICIONE, 2000). Um destes obstáculos pode ser observado no distanciamento entre a teoria e a prática, em propor conteúdos sem real significado aos indivíduos.

No entanto, os interesses das crianças nem sempre são os seus interesses concretos porque o que eles precisam concretamente para instrumentalizar uma mudança para suas realidades, muitas vezes, está naquilo do qual eles não possuem interesse, Pois estes são de fato os instrumentos que possibilitaram uma mudança concreta em suas vidas (SAVIANI, 1992). Saviani se opõe, em alguns pontos à Escola Nova, pois esta, via o saber historicamente produzido com a função de perpetuar a opressão da classe dominante sobre a trabalhadora, determinando que a cultura popular era a mais relevante para educação. Assim, cabe a educação a responsabilidade de socialização de este saber sistematizado ao longo da história,

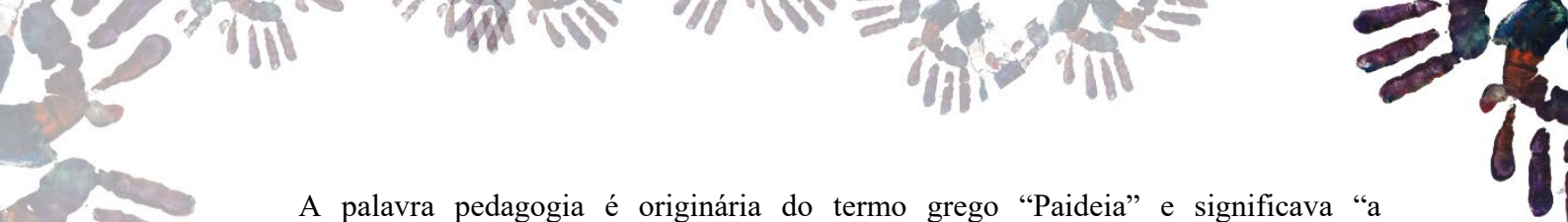


para que o homem possa ter a compreensão de sua natureza humana historicamente construída, sendo então passível de transformação e produção de novos saberes (SAVIANI, 1992).

A sociologia se encarrega de desenvolver temáticas como: cidadania, democracia, participação, autonomia, justiça social, entre outras. Tendo tais temáticas como foco do estudo estabelecido por sua vertente, a Sociologia Ambiental tem buscado entender como a educação modifica-se para dar conta das demandas existentes frente aos problemas ambientais (LAYRARGUES, 2002). Desta forma, a EA precisa ser desenvolvida interdisciplinarmente em todas as etapas da Educação Básica, visto sua importância para propor aos estudantes a construção de soluções para os problemas socioambientais emergentes.

A disciplina de sociologia, como todas as demais disciplinas da educação básica e todos os níveis de educação formal e não-formal, deve abordar de forma articulada a Educação Ambiental, tendo esta determinação sendo explícita no art. 2º da PNEA (BRASIL 1999). Além de estar pontuada na nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC) a exigência de se desenvolver em toda a educação básica uma consciência socioambiental (BRASIL, 2015), tendo em vista esta competência, cabe à sociologia dialogar com as questões referentes à cidadania e vida em sociedade com os problemas ambientais existentes. Por conseguinte, busca-se identificar a aplicação da educação ambiental na disciplina de sociologia em escolas públicas estaduais presentes no município de Marituba, além também de perceber quais são as percepções dos alunos acerca da questão ambiental na disciplina especificada.

Layares (2002) aponta a educação como meio de propagação de ideologias dominantes, por este motivo, deve-se tomar cuidados para que a EA não desenvolva tal viés de dominação. Para Saviani (1992), não existe objetividade na educação, desta forma ela não pode ser neutra e nem crítica. Partindo dessa ideia, ele afirma que a classe dominante sempre terá domínio das ideologias transmitidas na educação escolar. A educação compreende tanto a informalidade dos saberes adquiridos em sociedade, em relação com a natureza e o meio em que estão inseridos, até mesmo a educação formal. Onde compreende a relação com o saber construído historicamente e sistematizado, a fim de possibilitar a inserção na sociedade como uma potencial mão de obra para o desenvolvimento do trabalho o que diferencia o homem dos demais animais.



A palavra pedagogia é originária do termo grego “Paideia” e significava “a introdução da criança na cultura” (SAVIANI, 1992, P. 78), para ser socializada com o saber existente e possuir a habilidade de produzir novos saberes, sejam eles naturais (espontâneo) ou elaborados (sistemático). O saber espontâneo não é o objetivo central para a educação escolar, não devendo assim ocupar espaço no currículo para não atrapalhar e tirar o foco do que realmente seria essencial para construção do ser histórico-crítico, sendo assim. Dessa forma, “A escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico” (SAVIANI, 1992, p. 80).

É de grande relevância a produção de conhecimentos voltados para a EA, mais especificamente para o ensino de sociologia, pois o saber sistematizado é o produto da educação que, por muito tempo, foi hegemonicamente centrado nas classes dominantes, que buscavam tornar o conhecimento inacessível para a classe trabalhadora. No entanto, com o desenvolvimento acelerado do capitalismo, o trabalho tem se tornado cada vez mais especializado, sendo necessário que a mão de obra seja capaz de desenvolver diversas funções, assim o saber sistematizado passou a ser acessível, porém com restrições e contínuas desigualdades. Saviani se posiciona contra as ideologias que se pautam na desvalorização da escola e do saber sistematizado, pois como afirma “a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola.” (SAVIANI, 1992, p. 23). A valorização do saber natural em resignação do saber metodológico resulta em seguir os interesses das classes dominantes na permanência hegemônica da mesma sobre a produção e validação de ciência.

Para Saviani (1992), a prática produzirá um novo hábito denominado de Nova natureza ou segunda natureza, significando que este fará parte de quem nós somos a ponto de nem nos lembrarmos de como não era fazê-lo. Assim, como acontece com a leitura e escrita por se tornar algo comum ao nosso cotidiano já nem lembramos mais como era não saber ler ou não saber escrever. Desta forma, a EA no Ensino de Sociologia deve proceder de forma prática, obtendo significados relevantes aos educandos, pois não se pode separar o produto da produção, assim a socialização do conhecimento permite a continuidade da produção de saberes, a aplicação destes na escola possibilita a apropriação de conhecimentos que poderão ser utilizados para superar a dominação existente.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível entender que o homem sempre esteve ligado a terra e a produção, partido do saber imaterial para o material, tendo direcionamento da educação escolar predominante a partir da sociedade Industrial capitalista. A forma de vida da atual sociedade tornou-se insustentável, comprometendo a existências de um meio ambiente equilibrado para esta e para as próximas gerações.

Por fim, Compreende-se que são escassas as produções científicas e acadêmicas, voltadas a compreensão da aplicação da EA no Ensino de Sociologia, desta forma o dialogo da revisão bibliográfica com a pedagogia histórico-crítica, apresenta a necessidade de se tomar cuidado com as ideologias existentes na educação como mantenedora do status quo da classe dominante, no entanto é preciso usar este conhecimento historicamente construído para instrumentalizar a classe trabalhadora, a fim de consigam ter meios para superar a dominação exercida sobre eles.

Compreende-se também a importância da formação do professor, para que o mesmo seja “consciente e crítico, capaz de intervir eficazmente na educação, visando à transformação da sociedade brasileira” (SAVIANI, 2007, p. 25). Sendo assim, faz-se necessário repensar a grade curricular acadêmica e a formação continuada de professores, visto que esses precisam ser capacitados para saber lidar com questões sociais, que envolvem ostemas como trabalho, mas também as consequências da ação antrópica no meio ambiente, tendo em vista tais questões ambientais, deve-se propor uma educação ambiental crítica.

REFERÊNCIAS

AQUINO, A. M.; ASSIS, R. L. Agricultura orgânica em áreas urbanas e periurbanas com base na agroecologia. *Ambiente & Sociedade*, Campinas, v. 10, n. 1, p. 137- 150, jan-jun. 2007.

Bagnolo, C. M. (2008). Relatos de pesquisa: considerações sobre a sociologia e a educação ambiental. *ETD - Educação Temática Digital*, 9(2), 126-136. <https://doi.org/10.20396/etd.v9i2.822>

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Lei nº. 9.795 de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, n. 79, 28 abr. 1999.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Consulta Pública. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2015.



DEMO, P. Metodologia do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2000.

FAO. Criar e gerir uma horta escolar: manual para professores, pais e comunidades. Disponível em: <http://www.fao.org/3/a-a0218o.pdf> . Acesso em: 29/01/2019

FREIRE, P. La educación de los adultos como acción cultural: proceso de la acción cultural; introducción a su comprensión. Primera Parte. 1969

Hoornweg, D., Bhada-Tata, P., & Kennedy, C. Wasteproduction must peak this century. *Nature*, 502(7473), 615-617.2013.

LAYRARGUES, P. P. Muito prazer, sou a educação ambiental, seu novo objeto de estudo sociológico. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM AMBIENTE E SOCIEDADE, 1, 2002, Indaiatuba. [Anais...] Indaiatuba 2002.

Meio ambiente, Constituição da Republica. Disponível em: http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_04.10.2017/art_225_.asp . Acesso em 29/01/2019.

PASSOS, Manuela Gazzoni dos; PRADO, Geisa Percio do; CASON, Murilo Caio; BORTONCELLO, Aline Cristina. Sociologia e Educação Ambiental: quando a sociedade começará a se preocupar com um futuro sustentável?. *Revbea*, Rio Grande, V. 8, No 1:100-113, 2013.

PELICIONI, MC. F. Educação em Saúde e educação ambiental: estratégias de construção da escola promotora da saúde. São Paulo, 2000. Tese (Livre-docência). Faculdade de Saúde Pública da USP.

PELICIONO, M. C. F.; PHILIPPO JR.; A. Meio Ambiente, direito e cidadania: Uma interação necessária. São Paulo: Signus Editora, 2002.

PHILIPPI Jr., Arlindo; PELICIONI, Maria Cecília Focesi e COIMBRA, José de Ávila Aguiar. Visão de Interdisciplinaridade na Educação Ambiental. In: PHILIPPI Jr., Arlindo e PELICIONI, Maria Cecília Focesi. Educação ambiental: desenvolvimento de cursos e projetos. São Paulo: Universidade de São Paulo. Faculdade de Saúde Pública. Núcleo de Informações em Saúde Ambiental: Signus Editora, 2002.

PHILIPPI JUNIOR., A; PELICIONI, M.C.F. (Org.). Educação ambiental e sustentabilidade. Barueri: Manole, 2005.

Pimenta, J.C. & Rodrigues, K.S.M. Projeto horta escola: ações de Educação Ambiental na escola Centro Promocional Todos os Santos de Goiânia (GO). In: II SEAT – Simpósio de Educação Ambiental e Transdisciplinaridade. Goiânia, GO, 2011.

Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências, Planalto Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm . Acesso em 29/01/2019.

SAVIANI, Dermeval. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. *Revista Pro-Posições*, v.18, n. 1 (52) - jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica*. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division. World Population Prospects: The 2017 Revision, Key Findings and Advance Tables. Working Paper No. ESA/P/WP/248.2017.



CAPÍTULO 31

PRÁTICAS DE ENSINO E DE AVALIAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE MUDA COM A IMPLANTAÇÃO DOS CICLOS DE APRENDIZAGEM?

Solange Alves de Oliveira-Mendes, Professora da Faculdade de Educação- UnB

Resumo

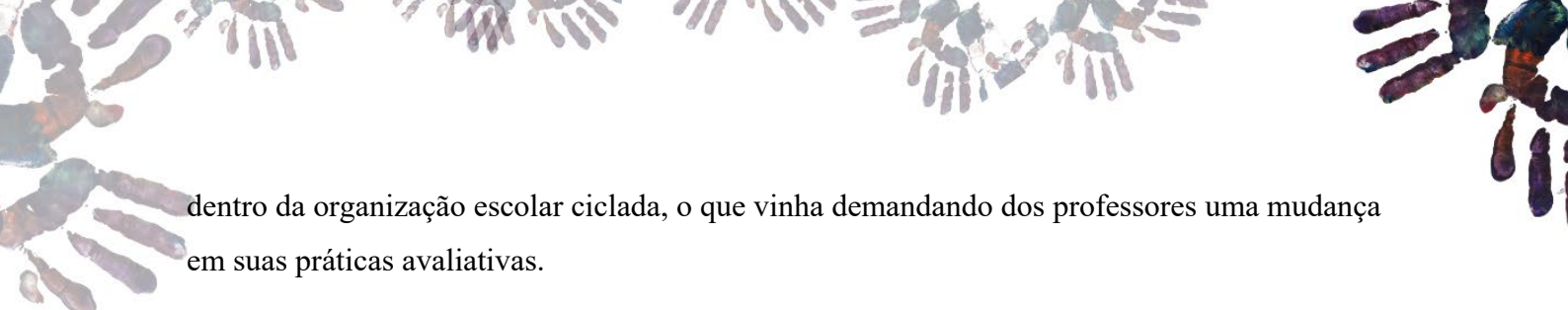
Essa pesquisa analisou como professoras do 1º ciclo da Rede Municipal de Ensino de Recife vinham realizando o ensino de língua portuguesa e a prática avaliativa num sistema organizado em ciclos de aprendizagem. O estudo está ancorado na teoria da fabricação do cotidiano (CERTEAU, 1994; 1985); no processo de apropriação dos saberes da ação pelos docentes (CHARTIER, 2000); bem como em contribuições da teoria da transposição didática (CHEVALLARD, 1991). No campo da avaliação, respalda-se em Luckesi (2011); Silva (2003), entre outros. Na área da linguagem, Leal, Albuquerque e Morais (2006), Leal (2005), entre outros. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, realizado em três escolas públicas da cidade de Recife, com nove professoras, dos três anos do primeiro ciclo, sendo três de cada instituição. Para o tratamento dos dados, recorreu-se à análise de conteúdo temática (BARDIN, 1977). Os resultados apontaram para uma variação das concepções e instrumentos avaliativos adotados pelas mestras. A mesclagem entre alternativas tradicionais de avaliação como a prova, apareceu conjugada com perspectivas defendidas na proposta do ciclo como o registro contínuo das aprendizagens, o que marca o processo transitório vivido por essa rede de ensino. Ao mesmo tempo em que as professoras defendiam o atendimento à diversidade das aprendizagens, se preocupavam com a existência da promoção automática.

Palavras-chave: Ensino. Ciclos de aprendizagem. Avaliação. Alfabetização.

INTRODUÇÃO

É sabido que, com o processo de transição do sistema seriado para o sistema de ciclos de aprendizagem, a partir de 2001, a Secretaria de Educação da Prefeitura de Recife passou a priorizar pressupostos teóricos e metodológicos pautados numa prática de ensino que considerasse os diversos ritmos de aprendizagem dos educandos (PCR, 2002; 2001). Inserida nesse âmbito, a avaliação da aprendizagem passou a ser concebida com um enfoque diferenciado.

Desse modo, as práticas de ensino, bem como a avaliação passaram, oficialmente, por uma ruptura em função das concepções ora defendidas pela proposta em questão. Os professores, nesse processo, passaram a oficialmente avaliar os aprendizes por meio do registro/parecer em substituição às notas adotadas no antigo sistema de ensino por seriação. Esses registros (individuais, da turma, da aula), gradativamente, pareciam ocupar um espaço privilegiado



dentro da organização escolar ciclada, o que vinha demandando dos professores uma mudança em suas práticas avaliativas.

Diante desse quadro transitório que atravessava a rede municipal, buscamos analisar alguns aspectos que passaram a compor a prática pedagógica no concernente à avaliação e às formas de registro adotadas. Estariam as professoras recorrendo a instrumentos avaliativos consonânticos com as novas orientações propostas pela rede? O que definia, conforme as professoras, o destino do aluno no interior do 1º ciclo?⁵⁸ E quanto às formas de registro? Foi possível apreender uma articulação entre as formas de registro, a avaliação realizada e o atendimento à diversidade das aprendizagens? Eis as questões que nortearão esse diálogo.

Empregamos entrevistas focais com nove professoras de três instituições da rede municipal de ensino de Recife. Foram três mestras de cada escola, dos três anos do 1º ciclo. Esses agrupamentos nos permitiram uma aproximação com três realidades distintas da rede, mas com pontos de intersecção. Com isso, foi possível realçar avanços e dificuldades enfrentadas por aquelas profissionais no que concerne ao ensino de língua portuguesa no então conhecido ciclo de alfabetização.

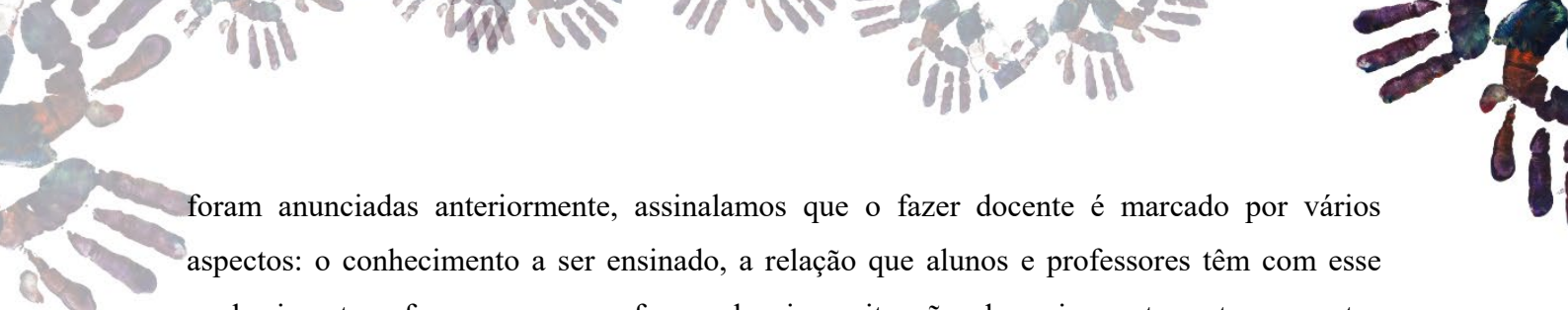
No universo das nove profissionais, cinco possuíam graduação em pedagogia, duas em história e as demais tinham cursado o atual normal médio (antigo curso de magistério). O tempo de atuação no magistério variou entre três e vinte e sete anos. Já a experiência com turmas de alfabetização, especificamente, nas três instituições, variou entre onze meses e catorze anos.

De acordo com alguns depoimentos das professoras, a avaliação foi um dos eixos que ocupou seu espaço na proposta dos ciclos de aprendizagem em vigor na rede municipal de ensino de Recife, em 2003. Era preciso, naquele contexto, lançar mão de alternativas didáticas e pedagógicas⁵⁹ que favorecessem um ensino ajustado à heterogeneidade das aprendizagens e, assim, propiciasse avanços reais no aprendizado das crianças. Acopladas a esse processo, as formas de avaliação precisariam estar em consonância com as recentes orientações presentes na proposta.

Ao nos remetermos à prática pedagógica no 1º ciclo, focando questões como as que

⁵⁸ No contexto da Secretaria Municipal de Ensino de Recife, na ocasião do desenvolvimento da pesquisa, o 1º ciclo correspondia às antigas alfabetização, primeira e segunda séries.

⁵⁹ De acordo com Chartier (2000), as mudanças nas práticas de ensino podem ocorrer nas definições dos conteúdos a serem ensinados (mudanças de natureza didática) ou dizem respeito a mudanças relacionadas à organização do trabalho pedagógico (mudanças pedagógicas).



foram anunciadas anteriormente, assinalamos que o fazer docente é marcado por vários aspectos: o conhecimento a ser ensinado, a relação que alunos e professores têm com esse conhecimento, a forma como o professor planeja as situações de ensino, entre outros aspectos (OLIVEIRA, 2004). Em se tratando das transformações por que passam os *saberes*, estamos diante da teoria da Transposição Didática que, conforme Chevallard (1991), pode ser analisada a partir de três saberes: *o saber científico, o saber a ensinar e o saber efetivamente ensinado*.

Os professores dispunham de uma proposta que oficialmente enfatizava uma *nova* forma de planejar, organizar, avaliar e conduzir o ensino. Frente a esse documento, entendemos que esses profissionais passavam, na ocasião da pesquisa, por um processo de apropriação desses saberes (ALBUQUERQUE, 2002), objetivando atender às atuais demandas de ensino. De acordo com a professora Luíza (2º ano, Escola B),⁶⁰ houve avanços em sua prática, a partir, por exemplo, da existência do registro como alternativa oficial de acompanhamento das construções dos educandos:

Eu acho que eu cometi muitos erros anteriores, por conta desse toque do registro e do dossiê que a gente faz, é... essa prática nova de avaliação, sabe? Que eu vivia só escutando, mas como a gente ficava naquela de não praticar... A prática é a melhor coisa do mundo; você tem que praticar pra poder ver que dá certo. E deu certo mesmo. Eu acho que avaliando de um por um, assim, aquele trabalho minucioso de olhar caderno por caderno, de olhar folha por folha, de comparar, de guardar o material deles de cada período... Isso ajuda muito.

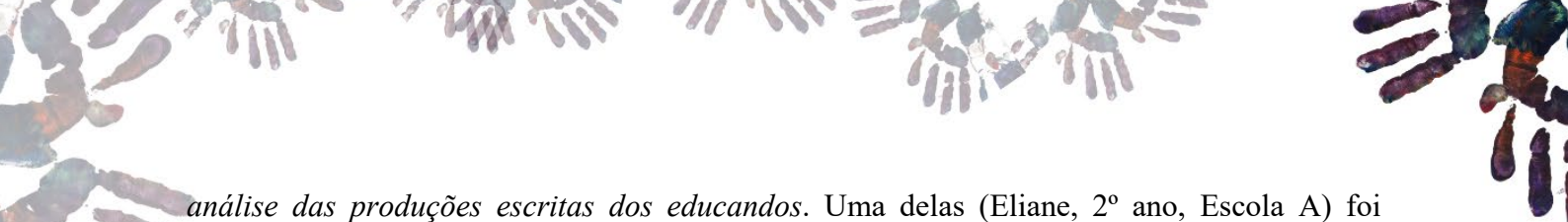
Em se tratando de uma rede pública de ensino, cujas orientações são advindas da Secretaria de Educação, objetivando fixar normas, prescrições a serem cumpridas, pontuamos que tais orientações são, necessariamente, (re)significadas por meio do processo de apropriação pelos sujeitos atores do ambiente escolar. Sobre esse assunto, Ferreira (2003) aponta que esse cotidiano é historicamente fabricado e sofre influências de várias instâncias como a sociedade, a política, a vida e o saber. O que ocorre, em se tratando de um espaço como o escolar, é uma fabricação de formas próprias de utilização do espaço a partir das táticas (CERTEAU, 1994; 1985).⁶¹

Avaliação no ciclo: de que forma as professoras procediam? A que instrumentos recorriam?

Ao discutirmos o tema da avaliação e as alternativas adotadas pelas professoras pesquisadas, registramos seis casos em que afirmaram avaliar por meio da *observação e/ou da*

⁶⁰Nomeamos as três instituições pesquisadas: Escola A, B e C. Os nomes das mestras são fictícios.

⁶¹A tática, de acordo com Certeau (1985, p. 15), “é a ação calculada ou a manipulação da relação de força quando não se tem um lugar ‘próprio’, ou melhor, quando estamos dentro do campo do outro”.



análise das produções escritas dos educandos. Uma delas (Eliane, 2º ano, Escola A) foi enfática ao destacar que confiava muito mais em sua observação que em outros instrumentos. Acreditamos que essa preocupação vinha se dando, sobretudo, com a mudança que houve do sistema seriado para a organização por ciclos de aprendizagem, cujo objetivo era mudar, pelo menos do ponto de vista oficial, as práticas homogeneizantes de avaliação que quase sempre não consideravam os diversos ritmos de aprendizagem dos educandos. Eis o que realçou a docente sobre esse assunto:

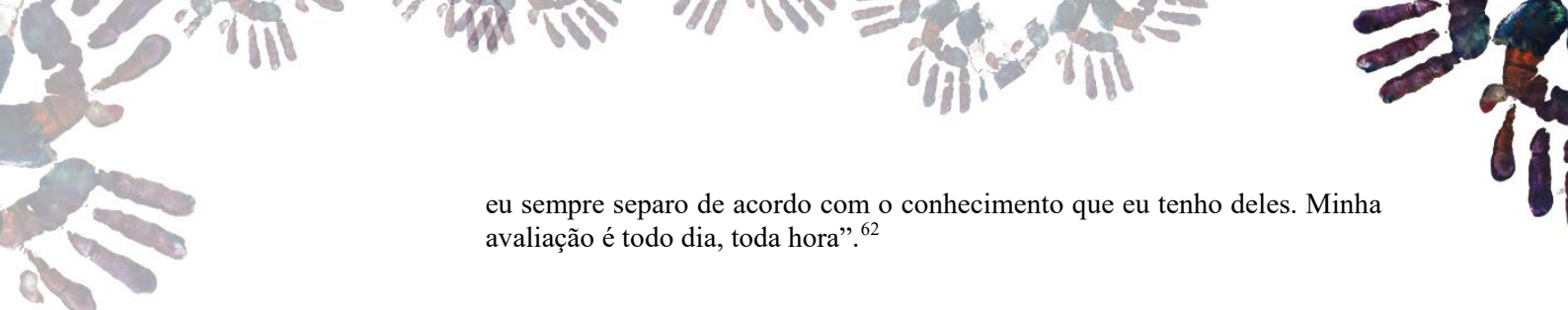
A minha forma de avaliar é processual. Todo dia eu tô avaliando, todo dia, como eu lhe disse. Pra ter um, um registro assim, pra me servir de roteiro, o que é que eu faço? A cada dois ou três meses eu faço um ditado, né? Ditado ou uma produção qualquer escrita e dali eu vou analisando os níveis deles, mas eles nem sabem que tão sendo avaliados, só pra que eu me direcione mais, pra fazer as tarefas... Eu vou avaliando, na medida que eu vou percebendo: aquele menino já deu um pulo, eu vou fazer uma avaliação, aí eu vou guardando os meus registros, pra orientar minha prática. (Professora Andréa, 1º ano, Escola B)

Esse princípio adotado pela professora Andréa está em consonância com o defendido por Silva (2003) ao destacar que é crucial reconhecer as diferentes trajetórias de vida dos educandos e, para isso, é preciso flexibilizar os objetivos, os conteúdos, as formas de ensinar e de avaliar, em outras palavras, contextualizar e recriar o currículo. Por outro lado, acreditamos ser relevante, também, clarificar para o aluno suas construções, de modo que, sempre que possível, tenha compreensão de seu desenvolvimento.

A respeito desse assunto, Darsie (1996, p. 51), enfatiza que é preciso “dinamizar oportunidades para que o aluno possa refletir sobre o conhecimento que possui e sobre o conhecimento que constrói e como constrói”. Esse processo a autora denomina de metacognição ou meta-aprendizagem.

No que se refere a avaliar continuamente, de forma ampla, também observamos, nos depoimentos, quem defendesse esse procedimento, mas enfatizando suas escolhas pedagógicas (CHARTIER, 2000), ou seja, as formas como costumavam acompanhar seus alunos, organizá-los em sala. Vejamos o que atestou a professora Taís (1º ano, escola A):

É uma avaliação... é diária mesmo. Eu fico circulando pela sala, aquilo tradicional que todo mundo já sabe. Tradicional que eu digo, que já é antigo, né? Circulo pela sala, eles vão lá, eu vou olhar de um em um, analiso, re... falo se tem alguma coisa errada. Eu digo: ‘tem erro aqui’. Então eles... a avaliação é geral mesmo. Então eu sei cada um, quem lê, quem não lê, quem alcança, quem não alcança. A gente conhece cada um. Principalmente eu gosto muito de mudar os lugares. Eles não sentam onde eles querem, porque só senta os grupinhos. Então eu separo, porque pra mim é melhor avaliar, que às vezes um esperto e preguiçoso, ele olha pelo outro, pra fazer igual. Aí



eu sempre separo de acordo com o conhecimento que eu tenho deles. Minha avaliação é todo dia, toda hora”.⁶²

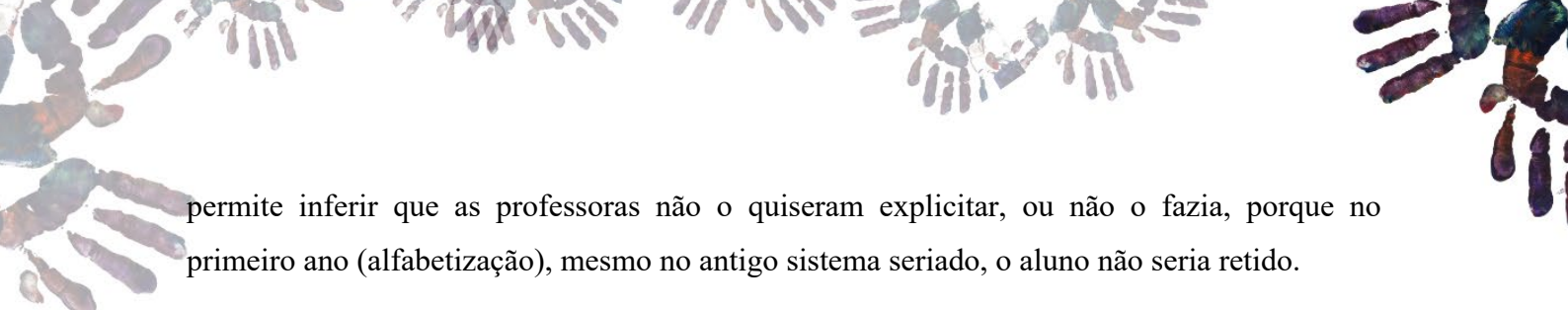
Acreditamos que as práticas de ensino passavam por um processo de transição em que novos pressupostos teóricos e metodológicos estavam sendo vivenciados concomitantemente com as práticas anteriormente instaladas, visto que o processo de apropriação é gradativo e não implica numa adesão total à proposta, no caso, dos ciclos de aprendizagem. Ou seja, o cotidiano escolar, as práticas educativas, são constantemente marcadas por um processo de fabricação e apropriação das diretrizes impostas, das estratégias coercitivas. Certeau (1994), estudioso do cotidiano, considera que as *táticas* são produzidas e recriadas pelos sujeitos por meio das práticas cotidianas que possuem uma lógica própria de existência. Dentro do espaço escolar, haveria contínuos acordos e fabricações, tendo em vista a convivência de diversas culturas.

Ao nos reportarmos à avaliação formativa reguladora (SILVA, 2003), realçamos o depoimento de cinco das nove professoras pesquisadas quanto à importância de, no processo avaliativo, comparar a evolução do aluno na construção do conhecimento. Entretanto, essa concepção podia caminhar conjugada à prática de compará-lo com um colega da turma e não com os conhecimentos construídos ao longo do ano, o que se distanciava (e muito!) da proposta anterior defendida por Silva. Vejamos o que apontou a professora Luíza ao se remeter aos níveis de escrita de seus alunos:

Evolui, mas é um processo tão lento que me angustia, sabe? Que ele evoluiu, evoluiu, sem dúvida, né? Mas assim... é tão pouco. Eu acho que Williane que tava num nível muito... de garatuja mesmo, quando entrou na sala de aula, de garatuja de escrita, de tudo... nem do quadro ela tirava, ela já evoluiu muito mais rápido do que Kleiton. Quer dizer, aí não é querendo, assim, comparar um aluno pelo outro, mas a gente não consegue deixar de fazer essa comparação, né? (Professora Luíza, 2º ano, escola B)

Se por um lado, o registro estava ocupando a cena como instrumento oficial de avaliação, na proposta dos ciclos de aprendizagem da secretaria municipal de ensino de Recife, por outro, houve, nesse contexto de transição, aquelas docentes que recorreram a testes, provas, já que, segundo elas, ofereciam mais segurança no momento de *mensurar* as construções dos alunos. A opção por esses instrumentos, entretanto, coexistia com outros como, por exemplo: avaliar de forma ampla, contínua. É oportuno destacar que esse instrumento (prova) não foi mencionado por nenhuma professora do primeiro ano, o que nos

⁶²Interessante que, enquanto umas professoras consideravam os agrupamentos importantes para a aprendizagem, essa professora parecia não acreditar nessa alternativa.



permite inferir que as professoras não o quiseram explicitar, ou não o fazia, porque no primeiro ano (alfabetização), mesmo no antigo sistema seriado, o aluno não seria retido.

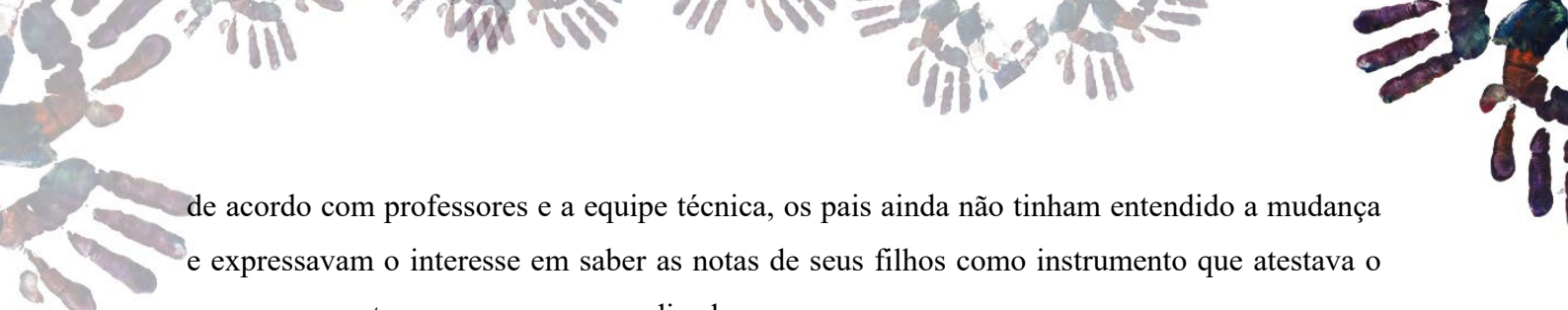
Sobre esse assunto, é importante destacar que avaliação não é sinônimo de mensuração. De acordo com Luckesi (2011), enquanto a primeira é caracterizada por ser processual, dialógica, inclusiva; a segunda, por sua vez, é marcada por momentos pontuais, seletivos, classificatórios, excludentes. Está sempre centrada no produto final e no passado. O estudante “[...] será premiado (aprovado) ou castigado (reprovado) em função do que conseguiu aprender até o momento da prova” (LUCKESI, 2011, p. 182).

Retomando nossos dados, verificamos que as três professoras dos terceiros anos e uma do segundo afirmaram recorrer aos testes e provas, embora a orientação da secretaria de educação, conforme a proposta⁶³, fosse o registro das atividades, da construção das competências, ou seja, o acompanhamento individual e coletivo dos alunos. Segundo afirmaram, recorriam àqueles instrumentos também por cobrança de pais e alunos pelo uso da prova oficial. O depoimento seguinte ilustra, por um lado, aspectos desse processo de transição na organização do ensino, na avaliação das aprendizagens; por outro, demonstra, também, a ausência de uma proposta clara quanto à avaliação, o que desencadeou, na ocasião da pesquisa, na opção por instrumentos presentes no sistema seriado de ensino. Eis o que declarou a professora Mariana (3º ano):

Trabalho com... com observação, né? De desempenho. É a participação deles em sala de aula. Eu não, eu não gosto de prova, eu não gosto nem desse nome, sabe? De vez em quando eu... eles... por eles me colocarem isso, eles me põem... ‘a gente quer fazer prova no papel. Eu sei que a senhora... mas a gente quer fazer prova no papel’. Eles cobram, os pais cobram bastante, querem ver aquela fichinha com aquele... com aquela capinha: pronto, final de ano, com Papai Noel, pintado, na frente. Os pais cobram muito. Assim, acho que a sociedade ainda não... não... como diz, né? Ainda não caiu na real de que a coisa mudou realmente, em termos de avaliação. Então eu faço a verificação da aprendizagem, porque eu sou cobrada assim, em termos de... de documento, não é isso? Porque eu verifico diariamente, vejo o andamento de cada um. Chamo, converso, sei muito, sei muito da questão familiar deles, sei até demais, sei até coisas que nem... E... é isso. Eu não trabalho com prova, detesto, detesto esse nome. Faço documentada, faço no papel porque eles cobram. Porque a avaliação acho que é diária (...) (Professora Mariana, 3º ano, Escola C)

De acordo com informações que obtivemos na escola quanto à participação da família nesse processo de mudança do sistema seriado para o de ciclos era de que participavam de reuniões que ocorriam de acordo com as necessidades. O objetivo era esclarecer como as crianças passaram a ser avaliadas, inclusive, enfatizando as novas nomenclaturas. Entretanto,

⁶³PREFEITURA DA CIDADE DE RECIFE. Secretaria de Educação. Diretoria Geral de Ensino. *Tempos de Aprendizagem, identidade cidadã e organização da educação escolar em ciclos*. Recife: Universitária da UFPE, 2003.



de acordo com professores e a equipe técnica, os pais ainda não tinham entendido a mudança e expressavam o interesse em saber as notas de seus filhos como instrumento que atestava o avanço ou o retrocesso em seu aprendizado.

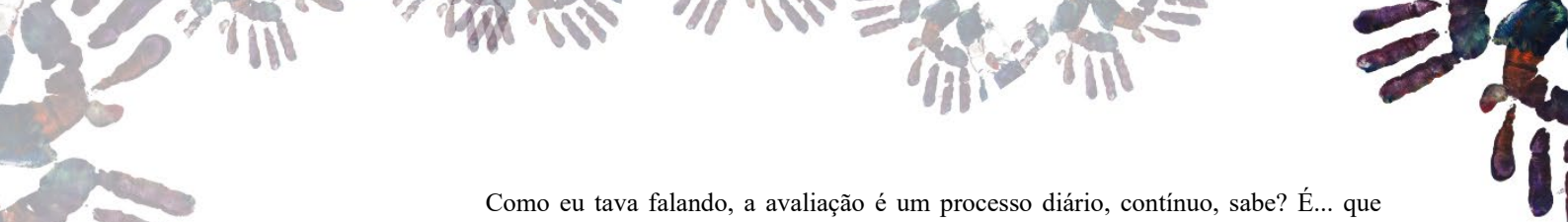
No universo das professoras pesquisadas, houve um depoimento curioso de uma professora que atuava no primeiro ano do ciclo. Embora não tivesse declarado explicitamente sua opção por provas e testes, admitiu a eficácia desses instrumentos no processo avaliativo, mesmo que não expressassem todo o aprendizado, nem fosse a orientação oficial da secretaria de educação. Como professora de história, atribuía notas aos seus alunos, entretanto, nos lembrou que no ciclo em que atuava essa opção não era permitida. Apesar disso, durante a entrevista, revelou que atribuía notas por meio das fichas de leitura que ela mesma elaborava para seus alunos. Nessas fichas, frisou, enfocava os tipos de letras, as sílabas, as palavras simples e complexas, frases e, por fim, concluía com textos extraídos de livros velhos (como denominou), além de várias cartilhas de alfabetização.

De acordo com Barretto (1999, p. 37), a classificação do aluno, a atribuição de notas não significaria maior eficácia do processo avaliativo. A autora destaca que no ciclo “o que estava em jogo não era a retenção ou promoção escolar, mas a flexibilidade curricular”. Com isso, há um destaque à preocupação em atender a todos, levando em conta suas diferenças. Daí que se anuncia, também, a preocupação com a revisão dos conteúdos e com o atendimento à heterogeneidade dos alunos, atentando-se, claro, aos critérios de avaliação adotados.

A autora acrescenta, ainda, que a

introdução do ciclo básico desencadeou um debate amplo sobre a avaliação nas redes de ensino que o adotara. Se na década de 1970 predominou a avaliação do rendimento centrada na dimensão isolada do aluno, nos anos 80, a ênfase desloca-se, decididamente, para a consideração das variáveis presentes no contexto escolar que estariam afetando o seu desempenho. (BARRETO, 1999, p. 38)

A importância atribuída ao acompanhamento individual das construções dos alunos foi explicitada por quatro professoras de anos-ciclo diferentes. A respeito desse acompanhamento, a professora Leila (3º ano, escola A), enfatizou a relevância de se respeitar o nível do aluno. Segundo ela, não se podia bloquear o aluno, inibir sua produção, mesmo que esta estivesse distante do esperando. Para isso, explicitou que era preciso saber o momento exato de intervir e como intervir com alunos que têm esse tipo de problema. Sobre esse assunto, a mestra destacou que aprendeu muito com a proposta dos ciclos e que estava muito tranquila.



Como eu tava falando, a avaliação é um processo diário, contínuo, sabe? É... que você vai vendo cada um individual, individual ao máximo, sabe? Que cada um... tem aquele que tá mais na frente, tem um que tá mais atrás. Você não pode pegar, avaliar por igual todo mundo, sabe? Como era antigamente. Eu tenho que respeitar. Pra mim ele tá atrasado, mas ele deu um bom avanço. Ele não fazia isso, mas hoje em dia ele faz. Ele cresceu muito, né? Não tá como o outro, né? Aí assim, eu aprendi muito com essa questão de ciclo, como avaliar. Eu tô tão... tão assim tranquila com esse negócio de não ter mais prova, sabe? (Professora Leila, 3º ano, escola A)

É oportuno realçar algumas das implicações dessa concepção anunciada anteriormente: respeitar o nível do aluno. Cremos ser pertinente recorrer a alternativas didáticas e pedagógicas que auxiliem o aprendiz em seu desenvolvimento, conforme apontou professora Leila. Todavia, esse destaque pode virar um chavão responsável pela ausência de metas, de expectativas de aprendizagem que, de fato, favoreça o avanço do educando no ciclo.

Sobre esse assunto, Leal (2003, p. 20) enfatiza que “...é preciso delimitar em cada nível de ensino as expectativas de aprendizagem, pois delas dependem tanto nossos critérios de avaliação quanto o nível de exigência”.

Ainda nos reportando à professora Leila, é importante frisar que durante as discussões nos grupos, tenha afirmado que a proposta dos ciclos foi jogada, sem negociação, o que tinha deixado a equipe de professores muito atormentada. Essa oscilação revelava, assim, o processo de apropriação pelo qual as professoras passavam.

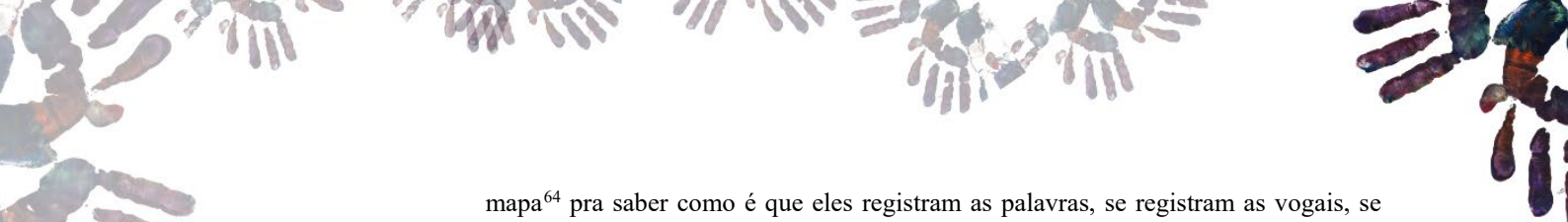
Sobre esse acompanhamento individual, professora Luíza (2º ano, escola B) declarou:

Muito individualmente viu? Eu pego cada um, vai na... todo dia! Eu pego cinco, seis pra ler comigo. Tem que sentar comigo e fazer leitura. Faço leitura coletiva três vezes por semana, é... faço com eles muito trabalho deles escreverem, fazer relatório pra mim, dou umas folhinhas de papel, de, um oitavo da folha de ofício, pra eles não dizerem que vão escrever muita coisa.

Sobre os encaminhamentos adotados pela professora Luíza na atividade de leitura, Leal, Albuquerque e Moraes (2006) destacam que os momentos de leitura compartilhada possibilitam, por parte dos aprendizes, “a observação do escrito, das ilustrações e, com isso, favorecem o conhecimento da linguagem escrita, dos usos dos diferentes gêneros textuais, antes mesmo de estarem alfabetizados” (p.73).

No universo dos instrumentos e modelos de avaliação adotados, uma das professoras do terceiro ano mencionou a importância da avaliação diagnóstica. Segundo essa profissional, era preciso apreender o nível em que os alunos se encontravam para, a partir dessa verificação, respaldar seu trabalho.

A minha forma, né? Olhe, no início do ano temos aquela avaliação diagnóstica, né? Pra sentir os níveis, e depois daquela avaliação eu tenho é... faço uma espécie de



mapa⁶⁴ pra saber como é que eles registram as palavras, se registram as vogais, se escrevem nome completo, é palavras com tal dificuldade, vou acompanhando dentro do processo, né? E vou fazendo, faço isso a lápis, porque tem assim: SIM, NÃO, ÀS VEZES, sabe como é? E durante o ano eu vou mudando: ‘esse aqui já deu um pulo, não tá mais aqui’, agora é com frequência. Vou acompanhando, é processual, contínua, né? Aquela avaliação em cima do que eles trazem, né? Pra sentir até onde eles, em que nível eles se encontram, né? De... de... conhecimento mesmo, de registro, de leitura. (Professora Mirele, 3º Ano, Escola B)

De acordo com Silva (2003, p. 17), a avaliação diagnóstica dá as condições ao docente de identificar o que os educandos sabem sobre o que se pretende ensinar para orientar o planejamento inicial e fazer algum prognóstico nas relações entre objetivos, conteúdos e realidade sociocognitiva dos alunos.

O autor destaca, ainda, que

A avaliação precisa estar em constante diálogo entre formas de ensinar e percursos de aprendizagem dos alunos. Por esse motivo, se torna necessária a diversificação dos instrumentos avaliativos, que tem uma função estratégica na coleta de um maior número e variedade de informações sobre o trabalho docente e os percursos de aprendizagem. (SILVA, 2003, p. 14)

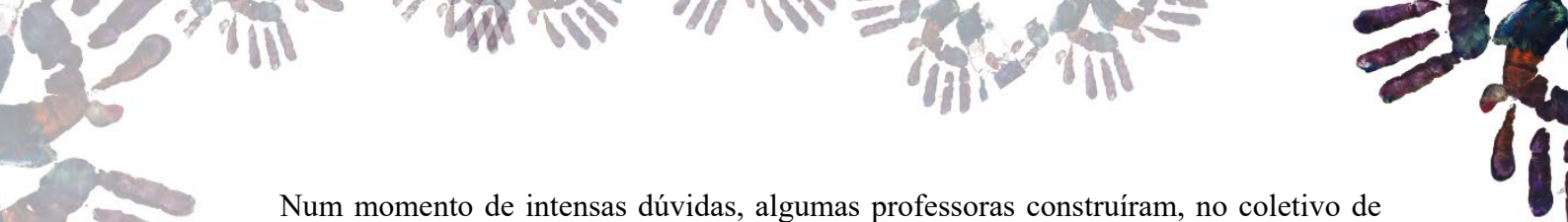
Ainda nesse bloco, gostaríamos de salientar algumas classificações explicitadas pelas mestras que, em nossa compreensão, remetiam a concepções tradicionais de avaliação. Houve quem declarasse recorrer à classificação: forte, razoável, fraquíssimo no momento de avaliar os educandos; forte e fraco; silábicos, pré-silábicos... Sobre esse assunto, a professora Taís declarou:

Esta daqui é fraquíssima!!! Ela tem, inclusive, problema de vista e realmente ela é muito, muito, muito fraca! (mostrou o caderno da aluna). Coloca figuras, letras, as sílabas. Essa daqui é muito, muito fraca. Mas tem uns que aí, quando terminam: ‘tirei quanto?’⁶⁵ Ela pediu, a mãe pediu, ela ia passar quase uns quinze dias em casa, aí eu dei as três fichas, mas ela não deu nenhuma. (Professora Taís, 1º ano, escola A)

De acordo com Krug (2002), essas classificações pouco ajudam o aluno a avançar na construção do conhecimento. Conforme a autora, a avaliação nos ciclos seria aquela que “indicaria as intervenções necessárias para que a aprendizagem se concretize com base em relações responsáveis e construtivas”. Esta seria permeada por “um movimento de reflexão sobre a prática que nos coloca sempre duas questões: o que deveríamos fazer e o que podemos fazer” (KRUG, 2002, p. 63-64).

⁶⁴O mapa a que a docente se referiu foi um perfil elaborado pelas professoras dessa escola (B) com as competências que os alunos tinham que construir até o final de cada ano-ciclo em todas as áreas do saber.

⁶⁵A professora atribuía notas nas fichas de leitura. Aqueles que fossem mais rápidos tiravam notas boas, caso contrário, teriam que repetir a “lição”.



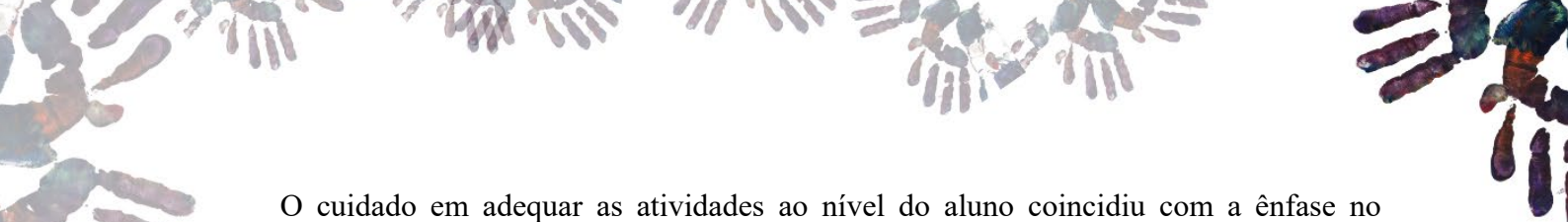
Num momento de intensas dúvidas, algumas professoras construíram, no coletivo de uma das escolas pesquisadas, uma alternativa para traçar as competências para cada ano do ciclo, bem como formas de avaliação pertinentes ao seu alunado. A professora Luíza esclareceu como ocorreu esse processo:

No começo do ano, no final do ano, nós aqui da escola preparamos já uma avaliação, né? Pra, pra fazer isso continuamente. Isso foi muito bom, porque ajudou a gente a pensar no aluno como um todo, de todas as maneiras, né? Tanto na questão da escrita, como da verbalização, como da leitura, em todos os canais a gente saiu avaliando eles. E assim, foi um exercício até bom pra gente, não foi Mirele? Muito bom pra gente. A gen, nós elaboramos juntos, né? Trouxemos assim bagagem de outros, outras redes, de Olinda, né? Mirele. De outra escola, vizinhas nossas aqui, misturamos e fizemos uma, uma fichinha de avaliação. E essa fichinha ajuda muito a gente porque, agora, pena que na caderneta a gente não pode avaliar assim, né? A gente tem que avaliar daquela maneira, se bem que esse ano foi até legal, porque eles mandaram a gente avaliar de um por um, a parte dos dois semestres, né? Do ano. A ficha de avaliação, a gente botou bem especificada cada coisa e aí a gente só poderia marcar com um x, ficava mais prático pra gente. Porque aí o menino já chegou nesse nível? Ainda não, ou sim, aí fica mais fácil, ou então marcar um xiszinho, mas aí não, aí você tem que escrever mesmo, especificar cada coisa, é por conta própria, né? À medida, assim, dentro do... dos... do que foi pedido, do que a gente se propôs, né? No... nos desempenhos, né? Nos indicadores de desempenho dele (Professora Luíza, 2º ano, Escola B).

Essa iniciativa das professoras revela um esforço em tornar objetiva a construção do perfil de cada aprendiz a partir de competências específicas de cada área do saber. E, o que nos parece mais relevante, partiu do corpo docente da escola, mediante a mudança do diário de classe decorrente da reorganização do ensino em ciclos.

A ênfase em um ensino diversificado que favoreça a heterogeneidade de momentos e de instrumentos avaliativos também foi enfatizado por duas das nove professoras entrevistadas. Uma delas, professora Nélia (2º ano, escola C), descreveu uma situação em que o aluno se saiu mal num exercício. Ela chamou-o em outro momento, ele conseguiu ler, interpretar com calma e chegar ao resultado esperado. Nesse caso, parecia haver uma preocupação em adequar várias situações de acompanhamento para que os educandos conseguissem alcançar o objetivo traçado. Conforme anunciamos nessa sistematização, uma das professoras do 1º ano (Andréa, escola B), por meio dos ditados realizados com a finalidade de diagnosticar o nível de escrita em que os alunos se encontravam, elaborava atividades que atendessem aos diferentes níveis de aprendizagem.

Esses encaminhamentos e intervenções adotadas pelas professoras endossam o que aponta Leal (2005, p. 91) acerca do bom perfil do professor alfabetizador, “na medida em que atua junto a todos os alunos, ao mesmo tempo, atendendo às diferentes demandas e os auxiliando”.



O cuidado em adequar as atividades ao nível do aluno coincidiu com a ênfase no registro dos avanços e/ou comparação do rendimento dos aprendizes, revelando-nos, portanto, que esse procedimento didático, certamente, estava ajudando no registro e na avaliação dos alunos.

No rol dos instrumentos citados pelas mestras, houve duas de uma mesma instituição que enfatizaram a preocupação em avaliar por meio de exercícios orais e escritos, além de trabalhos. Observemos o depoimento de Nélia:

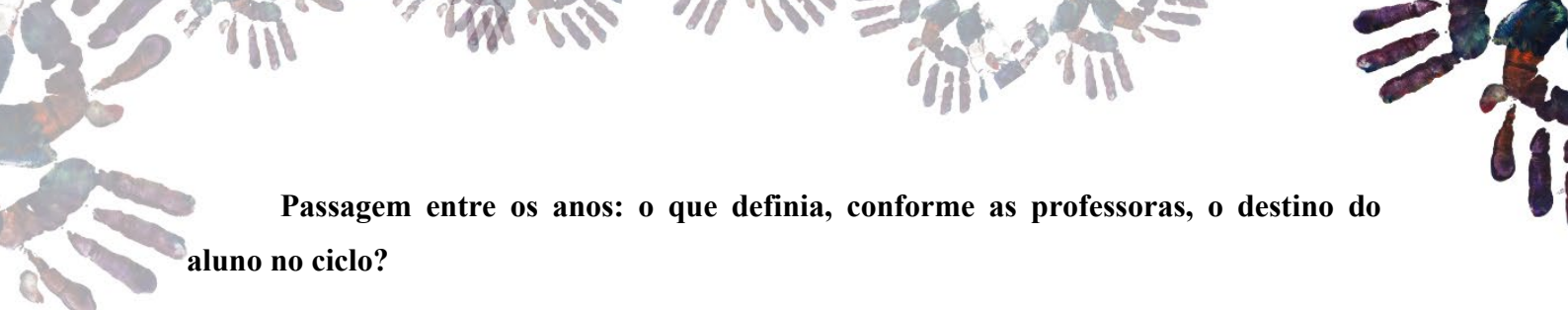
Olhe, não só a observação, né? No... como eles estão trabalhando, como eles estão realmente conceituando, estão compreendendo, não é? A (avaliação) sistemática, como também através de exercícios. Eu faço exercícios escritos. Por sinal, do 2º semestre pra cá eu comecei fazendo uns testeinhos individuais, onde eu já vinha fazendo assim, dois a dois, né? E, eu deixava aleatório pra eles escolherem quem seriam as duplas. E depois eu comecei impondo, colocando assim, um que tem uma compreensão mais rápida e outro não, e assim ia mesclando. Depois eu comecei juntando dois, que eram é... compreensão mais rápida, que entendiam mais assim, pra ver até onde eles iam. E comecei mesclando os grupos e eu vi que surtiu efeito (Professora Nélia, 2º ano, escola C).

As professoras apontaram algumas formas avaliativas bem amplas (observando/analizando as produções, de forma ampla, contínua). Esse discurso também vinha sendo bastante divulgado no meio acadêmico e, certamente, até nos encontros de formação continuada. Porém, as professoras pareciam continuar com dúvidas antigas quanto à operacionalização da avaliação. Já aparecia, contudo, a preocupação em reunir os alunos por níveis de desenvolvimento, a fim de não comprometer a interação com os colegas, bem como seu aprendizado.

Essas práticas conviviam com iniciativas anteriormente presentes no sistema seriado, como a aplicação de provas e testes, a fim de satisfazer uma exigência externa ao processo de ensino e de aprendizagem, a exigência dos pais. Entretanto, o registro, ao invés da nota, ganhava, gradativamente, um espaço nas práticas avaliativas. Essas alternativas revelam que a temática era nova, que os professores estavam num processo de transição, se apropriando e fabricando táticas de sobrevivência numa escolarização ciclada.

Embora tenhamos apreendido, por meio dos relatos, dúvidas quanto à operacionalização do ensino, da avaliação; verificamos iniciativas coletivas e individuais das professoras que revelavam formas de apropriação e de busca de alternativas que dessem conta das demandas do cotidiano em que essas profissionais estavam inseridas.

Vejamos como as mestras se posicionavam frente à promoção automática.



Passagem entre os anos: o que definia, conforme as professoras, o destino do aluno no ciclo?

Uma das características de algumas experiências de escolarização em ciclos é a passagem automática. Centrando-nos no interior do 1º ciclo da Secretaria Municipal de Ensino de Recife, três anos, pudemos apreender, na ocasião da pesquisa, que o aluno passava para o ano seguinte independentemente de ter construído as competências esperadas para o seu ano-ciclo. O curioso foi que algumas professoras destacaram que a retenção era possível no último ano do ciclo I, mas tal afirmação ficou meio dúbia, já que, oficialmente, a passagem era automática.⁶⁶ Esse aspecto pareceu inquietar as professoras que estavam antes inseridas num sistema seriado, com autonomia para aprovar ou reprovar o aprendiz. Como esse procedimento perdia espaço, num sistema como o de ciclos, daí que essas profissionais passaram a se perguntar como avaliar.

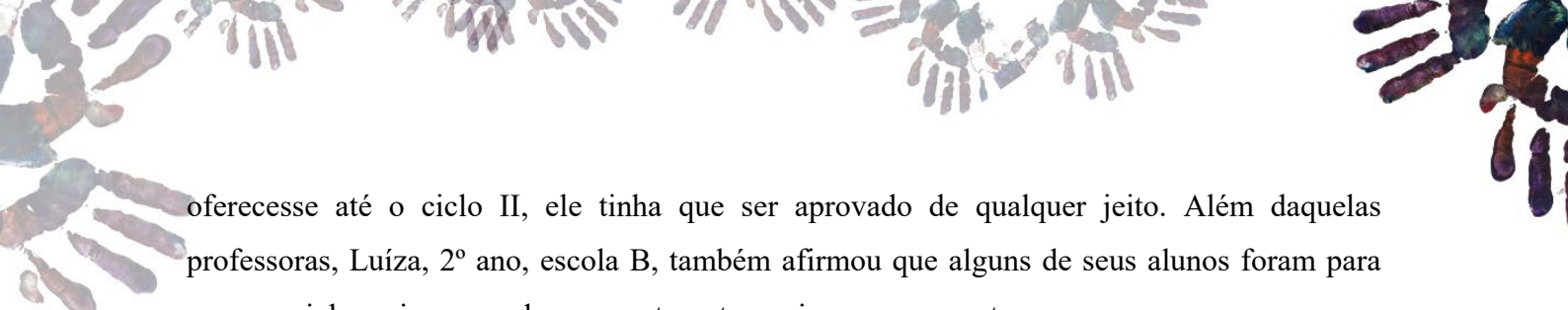
Na verdade, a não-concordância com a promoção automática foi unânime nas três escolas. Foi considerada algo extremamente complicado diante da realidade de salas superlotadas, ausência de material, e, sobretudo, de orientações mais precisas quanto à operacionalização da proposta. A reprovação encobria o que então estava vindo à tona: aquele aluno que, conforme as professoras pesquisadas, era imaturo para passar para o ano seguinte, não estava preparado. Então, o que fazer, se não podia mais retê-lo?

Outro aspecto que dificultava o trabalho das professoras eram aqueles casos em que tinham que receber o aluno no meio do ano letivo. A rede considerava a faixa etária, porém, na opinião das professoras, desconsiderava o nível de desenvolvimento em que o aprendiz se encontrava.

Diante das estratégias presentes na proposta, apreendemos, nas entrevistas, algumas táticas (CERTEAU, 1994) que estavam sendo fabricadas. Foi justamente nessa discussão da passagem entre os anos do ciclo que vieram à tona.

Com base em algumas palestras assistidas pelas professoras Eliane e Leila, 2º e 3º anos da escola A, ficou claro que o ciclo dava certa liberdade de fazer o que elas denominaram de rodízio, ou seja, mesmo que estrategicamente o aluno tivesse que passar de forma automática, as docentes taticamente registravam o nome dele no ano-ciclo seguinte, mas, na prática, ele permanecia no ano-ciclo em que era para ser retido. No entanto, segundo as mestras, a tática tinha um limite: se o aluno chegasse ao último ano do ciclo II e a escola só

⁶⁶Notamos que havia opiniões diversas a respeito da retenção no último ano do ciclo I.



oferecesse até o ciclo II, ele tinha que ser aprovado de qualquer jeito. Além daquelas professoras, Luíza, 2º ano, escola B, também afirmou que alguns de seus alunos foram para um ano-ciclo mais avançado, enquanto outros, vieram para sua turma.

Até que a gente tava se atacando, né? A falta de reprovação. Porque, como é que o aluno não pode ser reprovado? Quer dizer que o aluno passou o ano, a gente fez de tudo, fez isso, fez aquilo, faltou, 80% dos dias, a gente vai poder é reprovar esse aluno? Então a gente tinha mil dúvidas, né? Aí não. Apesar do ciclo, se são três anos no ciclo, num ciclo. Então pode fazer esse rodízio, né? Menino vai ter três anos pra aprender, né? Passando por outras pessoas, por outras metodologias, por outras formas, né? (Professora Eliane, 2º ano, escola A).

Continuando com a lógica do rodízio, a professora Eliane explicitou o seguinte:

A gente troca muito, né? Assim, os mais fortes ficaram com ela, porque já é um ano adiantado e os mais fracos mesmo que estejam na turma dela, como esse ano que chegou em setembro, ele vai ter que passar pra caderneta dela porque ele não tem uma falta, né? E só pode ser reprovado aluno por falta, né? Vai ter que ir pra... pra... pra o ciclo, né? Pra o 2º ano, mas aí ele volta como ouvinte, porque, porque eu já vou estar com alunos, na mesma, né? Mais ou menos no nível dele (Professora Eliane, 2º ano, escola A).


Não resta dúvida de que a maior preocupação das mestras era com a promoção automática (MAINARDES, 2001). Para isso, fabricavam táticas que pareciam se adequar melhor às suas expectativas ao cotidiano em que atuavam. Além do rodízio, a preocupação com a promoção era tão evidente que as professoras referiram-se às faltas como uma alternativa para reter o aprendiz quando ele não tivesse condições de ser promovido. Foi o que atestou professora Taís (1º ano, escola A):

À tarde os meus alunos que leem, os meus alunos que têm... eu tenho um que tá com 62 faltas esse ano. Ele não escreve nem o nome dele, ele vai passar pra 2ª série, se não for reprovado por falta. Eu vivo dan... querendo um jeito dele re... pra faltar mais. Não, não é 60 não, ele tá com 51 ou 52 (faltas). Ele... eu querendo que ele falte mais, tentando criar situação pra ele faltar mais, se chegar atrasado, volta. Fico... que ele é muito de chegar atrasado, mesmo. Fico criando situação pra ele chegar no limite de ser reprovado por falta. Porque se ele não for reprovado por falta, ele desse jeito, ele vai pra 2ª série. Não tem... não tem jeito, não. Isso aí é totalmente louco. Eu acho isso muito louco.

Com a imprecisão das competências delimitadas para cada ano do ciclo, as professoras pareciam depositar na docente do ano seguinte a tarefa de assegurar o desenvolvimento de competências que não foram construídas: do primeiro, no segundo, e, assim, sucessivamente. Daí a responsabilidade da professora do último ano do ciclo em reter ou promover o aluno⁶⁷.

A professora Luíza afirmou ser importante um trabalho diferenciado, com uma sala especial que atendesse, sobretudo, o aluno que está no último ano do ciclo em que, de acordo com a professora, era necessária a retenção. Esse trabalho precisaria ter um apoio, no sentido também de permitir fazer esse aluno retornar ao ano-ciclo de origem.

⁶⁷Numa mesma rede encontrávamos diferentes concepções da proposta. Em relação à retenção, por exemplo, alguns afirmavam que podia reter no último ano do ciclo, outras professoras afirmaram que não.



Seis das nove professoras entrevistadas destacaram a relevância de reter o educando, caso não construísse os conhecimentos esperados para cada ano do ciclo. Revelaram essa preocupação, embora a imprecisão dessas competências na proposta curricular da rede municipal de ensino de Recife fosse visível, na ótica delas. Segue depoimento da professora Mirele (3º ano):

Eu acho que a retenção deveria haver sim, desde que o aluno não tivesse alcançado as competências mínimas, mínimas que seria escrever mesmo com dificuldades, sem a escrita estar ortograficamente, né? Completa, mas que se lesse na fase silábica, que ele lesse mesmo que não fosse com tanta compreensão, mas que ele soubesse o ato mecânico de ler, juntando, é... mesmo que fosse vacilando, aquela leitura. Mas é isso que eu digo, não tem. Aí um menino desse, ir pra o 2º ano do ciclo, 1º ano do 2º ciclo que corresponde a uma 3ª série, eu acho que esse prejuízo vai se ver lá adiante. Porque mesmo que a professora se esforce, mesmo que ela faça de tudo, diversifique atividades e tal, precisa, essas crianças precisam de uma assistência maior. Eu sou contra, eu acho que deveria haver a retenção sim. Segundo a rede, a retenção só se dá por falta, né? Se o aluno for muito faltoso e mesmo assim, ainda essa semana eu pedi essa informação à secretária. Mesmo assim, que eu tenho caso de alunos faltosos, é... ela me explicou, se ele for submetido a um teste, ele vai ser submetido a um teste, se ele for capaz, estiver dentro das competências mínimas, ele passa (Professora Mirele, 3º ano, escola B)⁶⁸.

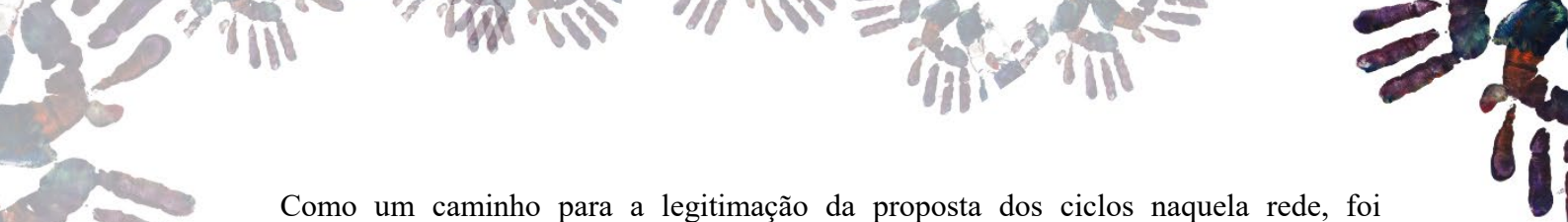
Subjacente a não concordância com a promoção automática, estava o não acesso objetivo aos registros, a não clareza sobre como proceder com aqueles alunos que ainda apresentavam dificuldades extremas para o ano-ciclo de atuação, a não definição clara das competências por ano-ciclo, e aí cabe ressaltar que a proposta curricular, segundo as professoras, estava muito vaga.

Embora discordassem da promoção automática, as professoras não deixavam de reconhecer que, a partir dos ciclos, houve um respeito maior ao ritmo do aluno, flexibilizando-se o tempo escolar. Não deixavam, entretanto, de ressaltar os problemas que permaneciam em relação ao atendimento à diversidade.

Concluindo um ciclo... (re)iniciando o debate...

Como fora destacado na abertura dessa sistematização, julgamos que a partir da implantação da proposta de ciclos na secretaria municipal de ensino de Recife, as práticas de ensino e de avaliação viriam a passar por um processo de mudança, visto que os pressupostos que então seriam priorizados não convergiam com a lógica do sistema seriado. Aspectos como o registro de desempenhos alcançados em substituição às notas, a promoção automática, enfim, as formas de avaliação ora discutidas, estariam desencadeando um novo formato e uma nova dinâmica no cotidiano das escolas públicas municipais de Recife.

⁶⁸A professora Mirele parecia estar, de início, relacionando leitura à leitura de textos, porém, quando mencionou que o aluno podia ler na fase silábica, sugere estar elaborando outra compreensão.



Como um caminho para a legitimação da proposta dos ciclos naquela rede, foi elaborado um documento contendo os princípios norteadores, os pressupostos político-ideológicos, as competências a serem desenvolvidas com os alunos. Esse se constituiu, certamente, num documento referência à prática dos professores em sala de aula.⁶⁹

No que se refere especificamente à prática avaliativa, as professoras revelaram estar preocupadas com o acompanhamento processual do desempenho dos alunos. Notamos, no entanto, que essa adesão ao avaliar continuamente, processualmente, em geral, estava situada muito num plano ideológico, se constituía mais numa visão utópica de avaliação (HADJI, 2001), visto que as formas de operacionalização da mesma pareciam não assumir uma concretude no cotidiano da sala de aula.

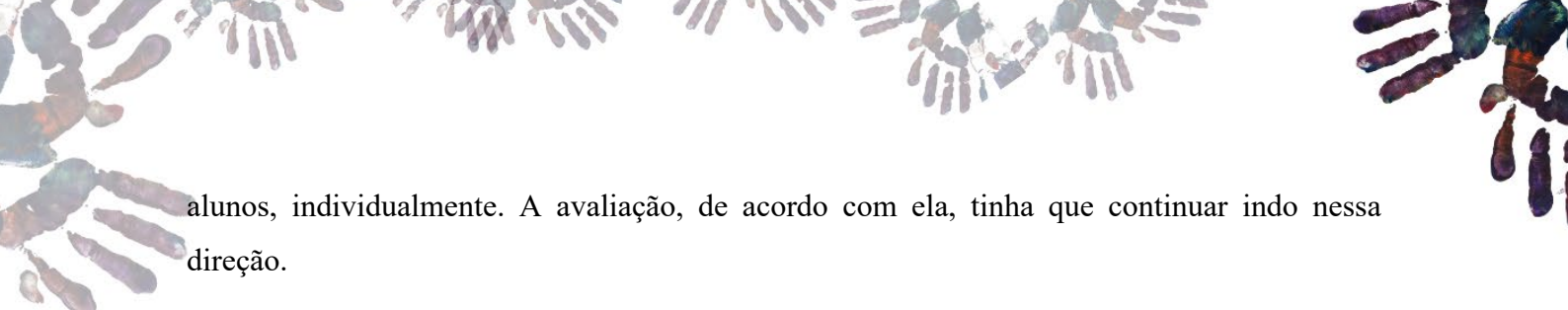
Diante desses impasses, as professoras expuseram algumas alternativas que ajudariam a melhorar as práticas de avaliação no ciclo. No rol das sugestões, registramos a preocupação com a centralização das proposições da secretaria de educação. Segundo as mestras, era preciso assegurar maior participação dos professores, adotando, verdadeiramente, um projeto coletivo. As professoras declararam, ainda, a importância de um trabalho articulado entre o corpo docente da escola e o coordenador pedagógico.

Preocupadas com a delimitação das competências a serem construídas por ano ciclo, as professoras realçaram a urgência em aprofundar a discussão da proposta pedagógica vigente. Seria preciso, segundo elas, “avaliar a concepção e a proposta de avaliação contida nesse material”. O grande desafio se constituía, portanto, na promoção de um debate que se aproximasse da realidade de sala de aula, conforme explicitaram as professoras Leila e Mariana.

A formação continuada se constituiu num item priorizado nas declarações das professoras. Conforme as mestras: “era preciso munir o professor de todos os instrumentos necessários para desenvolver melhor sua prática de ensino e de avaliação”.

Algumas iniciativas individuais estavam compondo o leque de mudanças nas práticas de avaliação das professoras. Luíza, por exemplo, assinalou que sua prática melhorou extraordinariamente com a proposta dos ciclos, já que passou a fazer um dossiê de seus

⁶⁹PREFEITURA DA CIDADE DE RECIFE. Secretaria de Educação. *Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife: 'Construindo Competências'*. Recife: PCR, 2002.



alunos, individualmente. A avaliação, de acordo com ela, tinha que continuar indo nessa direção.

A partir das concepções evocadas pelas professoras a respeito das práticas de registro, de avaliação das aprendizagens, apreendemos que algumas das alternativas adotadas conviviam com iniciativas presentes no sistema seriado, a exemplo da aplicação de provas e testes. Isso ocorria, segundo elas, para atender, também, a uma exigência externa ao processo de ensino e de aprendizagem. A opção por esses instrumentos revelava que a temática era nova e que as docentes estavam num processo de transição, se apropriando e fabricando táticas de sobrevivência numa escolarização ciclada.

Por outro lado, conforme pontuamos nessa seção, já havia quem recorresse ao registro como forma de acompanhar os avanços e limites vividos pelos educandos em seu processo de aprendizagem.

Os dados aqui discutidos revelam a complexidade que norteia a temática da avaliação no ciclo e provoca todos aqueles interessados no assunto a continuar desvelando, através da prática pedagógica, os caminhos adotados para se chegar à operacionalização de uma avaliação formativa que atenda às diversas demandas do cotidiano escolar.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. *Apropriações de propostas oficiais de ensino de leitura por professores: o caso do Recife*. 2002. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições, 70, 1977.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. *Cadernos de pesquisa*, n.º 108, novembro/1999, p. 27-48.

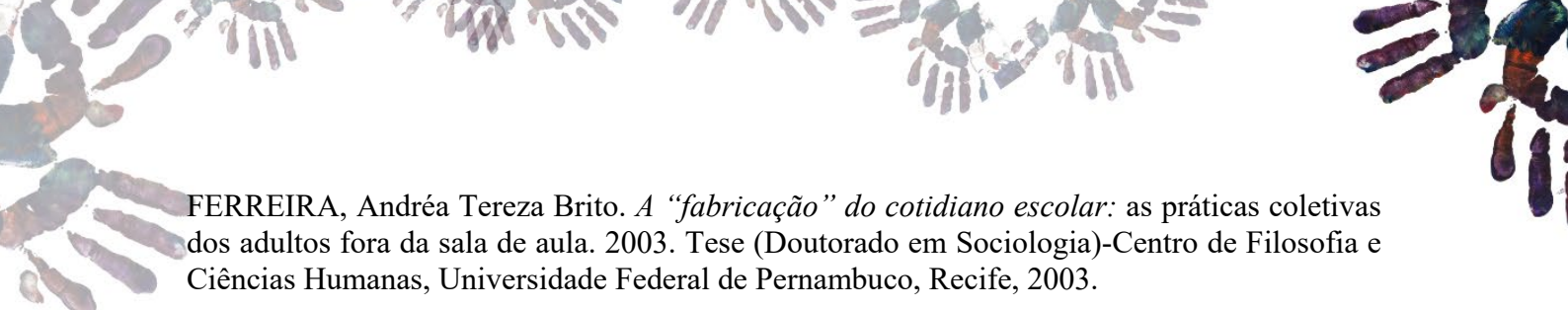
CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. In: SZMRECSANYI, M. I. de F. (Org.). *Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano*. São Paulo: FAUUSP, 1985.

CHARTIER, Anne-Marie. Réussite, échec et ambivalence de l'enseignement de la lecture. *Recherche et formation: Innovation et réseaux sociaux*, n. 34. p. 41-56, 2000.

CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991.

DARSIE, Marta Maria Pontin. Avaliação e aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*. n.º 99. nov. São Paulo, 1996. p. 47-59.



FERREIRA, Andréa Tereza Brito. *A “fabricação” do cotidiano escolar: as práticas coletivas dos adultos fora da sala de aula*. 2003. Tese (Doutorado em Sociologia)-Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

KRUG, Andréa. *Ciclos de formação: uma proposta transformadora*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Artur Gomes de. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: Brasil. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE, 2006.

LEAL, Telma Ferraz. O planejamento como estratégia de formação de professores: organização e reflexão sobre o cotidiano da sala de aula. In LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. *Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Intencionalidades da avaliação em língua portuguesa. In: SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da Aprendizagem*. São Paulo/SP: Cortez 2011.

MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, Creso. (Org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

OLIVEIRA, Solange Alves de. *O ensino e a avaliação do aprendizado do sistema de notação alfabética numa escolarização organizada em ciclos*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação)-Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

RECIFE (Prefeitura). Secretaria de Educação. *Tempos de aprendizagem – Identidade cidadã e organização da educação escolar em ciclos: proposta pedagógica da rede municipal de ensino de Recife*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2003.

_____. *Proposta pedagógica da rede municipal de ensino do Recife: construindo competências*. Recife: SE/PCR, 2002.

_____. *Ciclos de aprendizagem e a organização escolar*. Recife: SE/PCR, 2001.

SILVA, Janssen Felipe da. Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, 2003.



CAPÍTULO 32

CULTIVANDO NOVOS HÁBITOS ALIMENTARES: EDUCAÇÃO ALIMENTAR NA ESCOLA DE ATIVIDADE COMPLEMENTAR FAZENDINHA ESPERANÇA, MARITUBA/PA.

Kleberon Almeida de Albuquerque, Pedagogo e graduando em Ciências Sociais, UFPA

Resumo

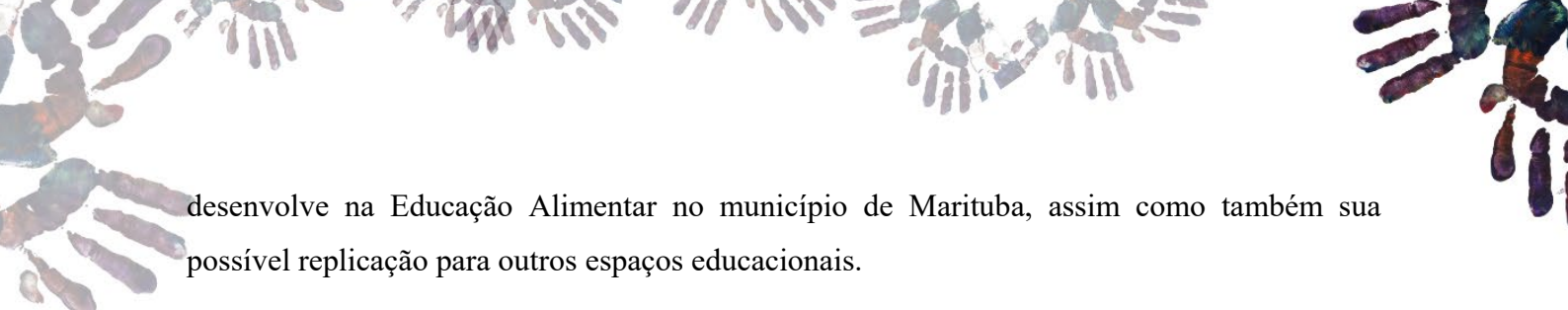
O presente trabalho investigou percepções sobre a educação alimentar desenvolvida na Escola de Atividade Complementar Fazendinha Esperança EACFE, buscou-se desenvolver esta pesquisa com os principais atores da educação local, alunos, responsáveis e educadores. A partir da análise dos dados coletados, conclui-se que a maioria dos pais e responsáveis veem como positiva a alimentação que os atendidos pela EACFE recebem, além de notarem mudanças destes hábitos alimentares em suas casas, pois seus filhos deixam de recusar comer frutas e legumes que anteriormente não aceitavam, foi possível constatar críticas a cerca da alimentação que as escolas regulares oferecem, pois a mesma é escassa em valor nutritivo, utilizando muitos produtos industrializados.

Palavras-chave: Educação alimentar, Merenda escolar, Educação básica, Educação Integral.

Introdução

A merenda escolar é direito do educando garantido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sendo destacada como principal meio de troca de vivências a experiência alimentar nas escolas que favorecem novos hábitos para uma alimentação saudável (ACCIOLY, 2009). Pertencente ao Instituto Pobres Servos da Divina Providencia (IPSDP) e gerida pelo Centro Social e Educacional de Marituba (CESM), a Escola de Atividade Complementar Fazendinha Esperança (EACFE) é uma escola de complementação pedagógica no contra turno escolar, onde os alunos revisam assuntos concernentes à grade curricular da educação básica por estarem vinculados a escolas de ensino regular, além de participarem de formações voltadas para valores éticos, oficinas de danças, educação ambiental e esportes.

A EACFE fica localizada em um bairro periférico do município de Marituba, atende crianças e adolescentes em vulnerabilidade socioeconômica, sendo este um dos principais fatores que definem os hábitos alimentares (ACCIOLY, 2009). Neste relato apresentamos percepções da comunidade escolar acerca contribuições que a EACFE



desenvolve na Educação Alimentar no município de Marituba, assim como também sua possível replicação para outros espaços educacionais.

Desenvolvemos esta pesquisa com os principais atores da educação local: alunos, seus responsáveis e educadores. Realizamos entrevistas com questionamentos abertos para pais, alunos, professores, manipuladores de alimentos e demais funcionários da escola, além da observação não participante durante o período de um mês. Os dados obtidos nas entrevistas e observações *in loco* foram analisados de forma qualitativa.

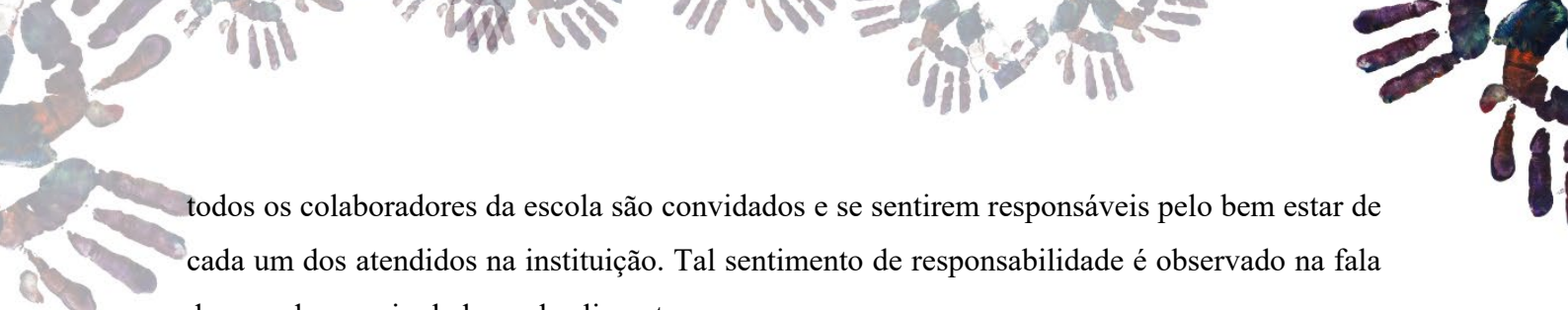
Nesta pesquisa, nos basearemos nos estudos sobre Educação alimentar de Accioly (2009) e Loureiro (2004) para dialogar com as percepções da comunidade escolar da EACFE quanto aos hábitos alimentares dos alunos, visto que a escola é um espaço propício para tal incentivo e instrução. Diante da execução de suas atividades no contra turno escolar e no enfoque de uma educação para a vida, decidimos fazer relação com a educação integral apresentada em Zanardi (2015), Antunes e Padilha (2010), a fim de apresentar como a educação deve integralizar este tema, onde a real importância está na qualidade dos conhecimentos construídos no processo de ensino e aprendizagem.

Apresentaremos inicialmente a relação da Educação integral com as atividades existentes na EACFE, quanto à participação ativa de todos os colaboradores com o intuito de promover uma educação de qualidade aos atendidos. Daremos espaço para que as falas dos nossos interlocutores dialoguem com teóricos que abordam a educação e hábitos saudáveis na alimentação escolar. Por fim, apresentaremos nossas conclusões sobre o que foi analisado na pesquisa.

Desenvolvimento

A Educação Integral precisa ser vista como uma construção coletiva, não mais dependente da passiva transmissão de conteúdos, mas visando a formação do sujeito completo, não necessitando exclusivamente a integralidade do tempo, mas sim a qualidade deste na construção do sujeito (Zanardi, 2015). Processo este que necessita da identificação da educação em todos os atores responsáveis pela mesma, tanto educandos, professores, gestores, quanto “a merendeira que mostra aos alunos de onde vêm os alimentos, o tempo que leva para preparar as refeições e como as faz” (ANTUNES; PADILHA, p.25, 2010).

A EACFE trabalha com por meio de projetos interdisciplinares no intuito de fomentar a Educação Integral, no contra turno escolar, não apenas com atividades, mas com uma complementação pedagógica que permeia diversas necessidades dos educandos, onde



todos os colaboradores da escola são convidados e se sentem responsáveis pelo bem estar de cada um dos atendidos na instituição. Tal sentimento de responsabilidade é observado na fala de uma das manipuladoras de alimentos,

Temos crianças aqui que quando chegaram não gostavam de comer legumes, não gostavam de comer salada, e hoje come muito bem por sinal. Tenho o relato de mãe que já chegou pra mim perguntando o que eu faço na minha sopa e na minha canja, que em casa os filhos não comiam, e já estão comendo até os legumes. O omelete que eu faço pra eles, sempre coloco legumes e é bem aceito, assim também no arroz, a gente tem crianças que no começo não comiam, mas hoje comem, graças a deus!(Manipuladora de alimentos A)

A Organização das Nações Unidas (ONU) apoia uma alimentação saudável por meio da Agenda 2030, onde estabelece os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), a fim de chegar a um acordo global para sanar problemas socioambientais de grande impacto em nossa sociedade. O objetivo de número dois visa acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável. Destarte, este é um objetivo que a EACFE tem buscado desenvolver por meio do atendimento oferecido aos seus alunos.

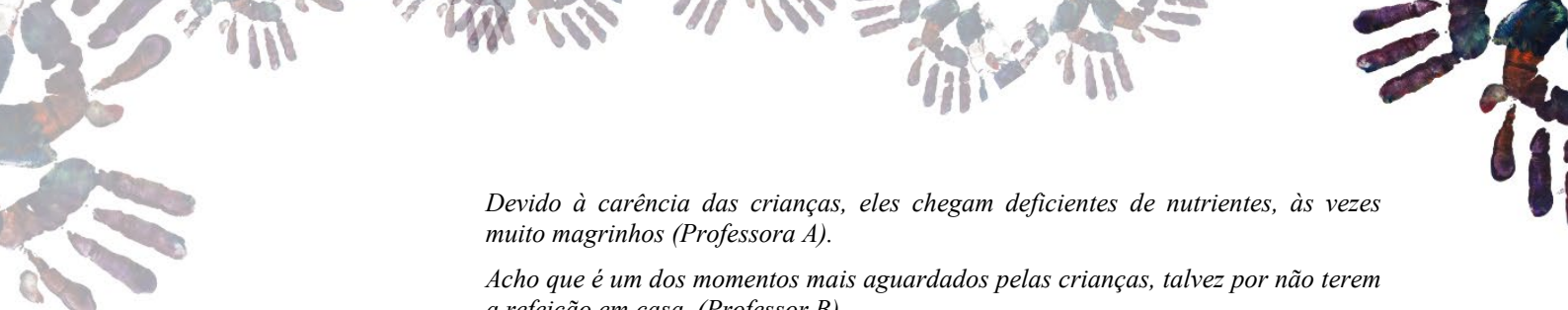
Segundo dados da ONU, mais de 90 milhões de crianças com menos de cinco anos de idade estão seriamente abaixo do peso. Estando este problema relacionado à má alimentação. Os alunos da EACFE apresentam mudanças de hábitos na alimentação, como se percebe na fala do aluno,

“A alimentação da fazendinha é muito boa, tem bastante frutas, legumes. Quando eu entrei, quase que eu não comia aqui em casa, eu não era muito de ficar comendo fruta, mas quando eu entrei na fazendinha eu comecei a comer bastante fruta” (Aluno A).

A importância da alimentação dos alunos da escola pode ser ressaltada pelo colaborador da instituição, ao afirmar,

A alimentação aqui da fazendinha esperança é muito importante para as crianças, devido muitas não ter uma alimentação saudável em casa. Aqui tem muitas crianças carentes, então a Fazendinha Esperança nutre as necessidades das crianças, muitas delas chegam aqui sem ter tido nem uma refeição em casa, então é nosso dever servir uma alimentação de boa qualidade pra elas, ao sair daqui elas saem com um semblante diferente, mais alegres e com mais energia (Colaborador A).

Diante do contexto socioeconômico onde a EACFE está inserida, percebe-se que a mesma tem provido não apenas uma alimentação saudável, mas também a segurança alimentar de extrema necessidade para famílias de baixa renda em vulnerabilidade socioeconômica. Assim como apresentado na fala dos professores ao mencionar como os alunos chegam à escola e como é o momento da alimentação,



Devido à carência das crianças, eles chegam deficientes de nutrientes, às vezes muito magrinhos (Professora A).

Acho que é um dos momentos mais aguardados pelas crianças, talvez por não terem a refeição em casa. (Professor B)

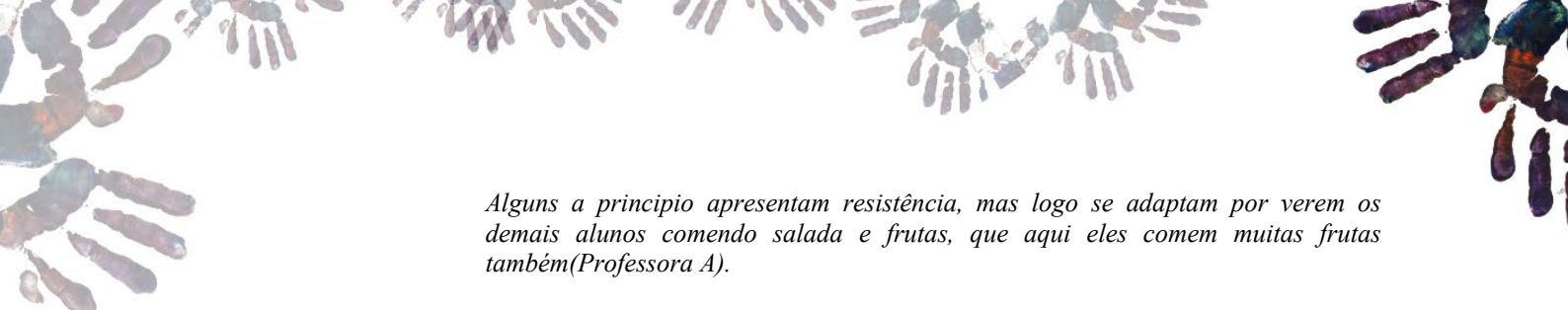
Na pesquisa apresentada por Saho (1990), percebe-se que os hábitos alimentares podem ser condicionados culturalmente, recebendo influência da estrutura familiar existente no convívio com a criança como a presença do pai e da mãe, assim como o grau de escolaridade destes, principalmente a formação da mãe no que diz respeito à educação formal e nível de instrução sobre segurança alimentar. Nesta mesma conclusão chegaram também os estudos apresentados por Sawaya et al (2019), André et al (2018), Sanches Marins e Andrade Rezende (2011), apontando problemas como amaciça propaganda existente de produtos de baixo valor nutritivo produzidos pelas indústrias alimentícias, além do elevado preço de alimentos que poderiam garantir a segurança alimentar para as famílias.

A alimentação atrelada à saúde deve ser garantida pelo Estado, mas também pela família, sendo assim, entende-se a relevância do incentivo a hábitos que promovam a segurança alimentar das crianças. Assim “as experiências de vinculação na infância e a educação que se recebe nos primeiros anos de vida até à adolescência são determinantes na adoção de atitudes e comportamentos relacionados com a saúde” (LOUREIRO, P.44, 2004). A escola tem papel ímpar no incentivo destes hábitos alimentares que visam promover saúde aos estudantes, já que “considerando a escola como espaço de convivência e de troca de vivências a experiência alimentar na escola pode ser levada ao núcleo familiar e, nesse aspecto, destaca-se o papel da merenda escolar” (ACCIOLY, p.3, 2009).

Neste sentido Dayrell e Geber afirmam que,

A relação de crianças e jovens com seus pais normalmente são centrados nas dimensões não escolares, como aspectos afetivos, morais e culturais. Os pais, principalmente os de famílias pobres, intervêm pouco na formação acadêmica de seus filhos. Além disso, a interação entre pais e filhos tem diminuído nas últimas décadas em decorrência das demandas do mundo do trabalho para a população pobre. As extensivas jornadas, inclusive aos finais de semana, e o tempo gasto com a locomoção vêm diminuindo o tempo de relação de pais trabalhadores com seus filhos (DAYRELL; GEBER, p. 51, 2015).

Ao se propor mudanças na alimentação de crianças não podem ter por direcionamento ordem opressivas com as quais os mesmos se sintam coagidos a comer, visto que “os programas mais eficazes para a adoção voluntária de comportamentos alimentares saudáveis resultam de um conjunto de estratégias concertadas entre os níveis individual, social e ambiental” (LOUREIRO, P.44, 2004). Assim como apresentado pelos educadores



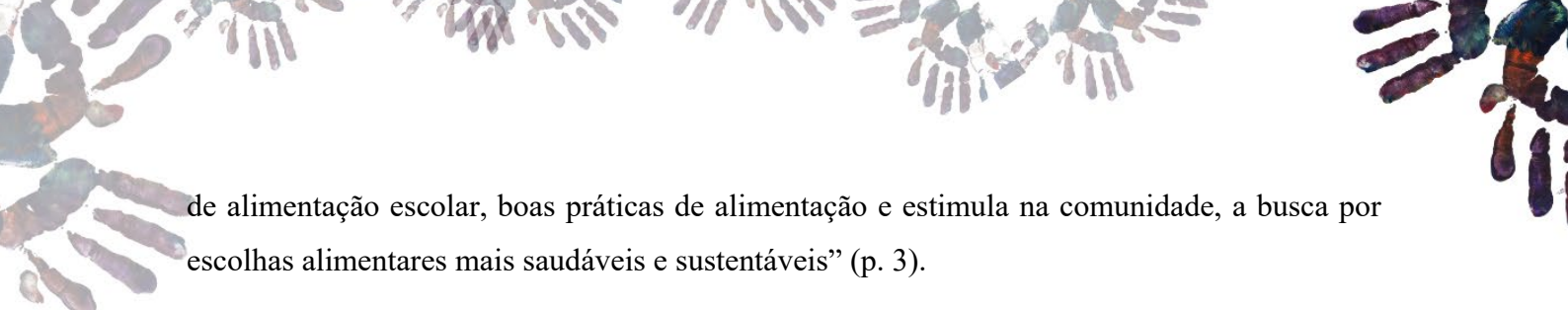
Alguns a princípio apresentam resistência, mas logo se adaptam por verem os demais alunos comendo salada e frutas, que aqui eles comem muitas frutas também.(Professora A).

Muitas chegam, no início não gostam de comer verduras, legumes, tomar sopa, alguns alimentos, mas ao longo do tempo eles vão se adaptando e gostando, vão comendo, assim a gente vê uma melhora nisso. Os professores falam muito sobre isso em sala também, falando sobre a importância da alimentação saudável. Assim eles acabam adquirindo isso, tem a questão da salada, que eles gostam muito. Então tem sido positivo. Muitos chegam e não gostam de legumes e deixam no prato, mas depois com o tempo após nossas conversas e interações com demais colegas, passam a comer.(Professor B)

Geralmente quando as crianças chegam na fazendinha elas rejeitam os legumes e verduras da comida, muitas não têm costume de comer frutas, aí a gente conversa nas nossas aulas, incentivamos a se alimentarem de forma saudável, falando sobre os benefícios, que influencia no crescimento na aprendizagem. Principalmente com nossas aulas práticas, eles acabam gostando, eles acabam comendo, já teve aula de culinária para fazermos juntos saladas de verduras e legumes, salada de frutas. Na aula prática principalmente, eles demonstram bastante interesse em ingerir esses alimentos, e com o passar do tempo eles vão criando esse hábito de se alimentar com frutas e verduras. Os professores na fazendinha procuram ensinar isso todos os dias, até porque a gente acompanha eles tanto na sala de aula quanto na merenda. A gente tem tido um resultado muito bom, porque crianças assim que só comiam coxinha, comiam biscoito e esquilho, começam perceber o gosto a importância desses alimentos pra saúde e acabam adquirindo esse hábito.(Professora C)

Esta apresentação positiva de legumes, frutas e verduras, têm apresentado resultados positivos, pois afirmam acompanhar a participação ativa dos alunos na alimentação destes produtos oferecidos na escola, destaca-se também a interação que os professores desempenham com os educandos, proporcionando uma relação afetiva ao desenvolvimento destes novos hábitos alimentares pelos alunos. Desta forma, entende-se que “a alimentação é um ato, não apenas fisiológico, mas, também, de integração social e, portanto, é fortemente influenciada pelas experiências a que são submetidas às crianças e os exemplos em seu círculo de convivência” (ACCIOLY, p.3, 2009).

A interação que os alunos atendidos pela EACFE não se limita somente a relação com os professores em sala de aula, mas vai além, ao propor aulas teóricas e práticas de alimentação saudável de agroecologia. As crianças participam semanalmente de oficinas que fazem uso do espaço privilegiado que a escola possui para desenvolverem atividades de compostagem, cultivo de plantas ornamentais, medicinais e hortaliças, na horta escolar existente em seu vasto terreno de mais de dois hectares. Sedo desta forma, o que Accioly (2009) denomina de escola promotora de saúde, pois a mesma “estimula, através do programa



de alimentação escolar, boas práticas de alimentação e estimula na comunidade, a busca por escolhas alimentares mais saudáveis e sustentáveis” (p. 3).

A promoção de saúde está relacionada também ao rendimento escolar dos alunos, visto que necessitam de nutrientes específicos para as diversas funções orgânicas do corpo humano, neste sentido Accioly (2009) aponta a relevância de se promover a educação alimentar nas escolas, a fim de favorecer o desenvolvimento adequado dos estudantes para que estejam aptos a ter compreensão do que estudam, propiciando fatores adequados para o processo de ensino e aprendizagem.

Desta forma, os pais afirmam estar satisfeitos com a alimentação dos seus filhos, observando mudanças nos hábitos alimentares dos mesmos.

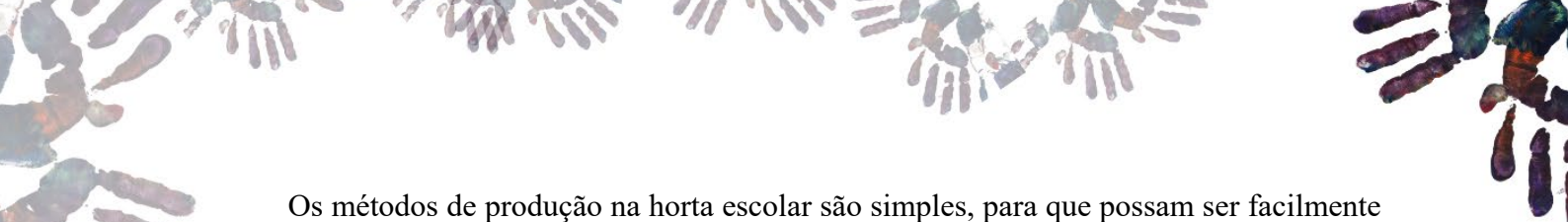
A alimentação da Fazendinha é muito rica e variada e boa pra criança aprender a comer tudo que faz bem pra saúde, tem variedades de frutas, legumes, verduras, e isso é muito bom, muito maravilhoso para crianças que estão começando a gostar de coisas saudáveis, lá eles ensinam isso. Diferente da escola que ela estuda, lá eles não tem essas coisas, eles não tem essa variação de comer frutas, legumes, verduras, lá não tem isso, eu acho diferente. É muito boa a educação na fazendinha por isso, ensinam as crianças a se alimentar bem (Responsável A)

A alimentação da fazendinha é bem saudável e bem higienizada, ela contém verduras, frutas, legumes, tudo que as crianças precisam. O mais maravilhoso é que muitas das verduras são colhidas na fazendinha, então são coisas muito saudáveis. Em relação a outras escolas, existe diferença porque como a fazendinha tem menos alunos do que as outras escolas, ela consegue dar uma atenção melhor para a alimentação saudável das crianças (Responsável B).

Minha filha já esta a três anos na fazendinha, aqui em casa ela não gostava de comer legumes, frutas e verduras, era aquela coisa pra comer, mas desde quando ela começou a ir, graças a deus ela já come. Na fazendinha eles ensinaram ela a se alimentar bem, ela começou a comer legumes, verduras, frutas, ela já ama frutas. Aqui em casa ela já até cobra, dizendo que quer comer algo, ela diz que aprendeu a gostar na fazendinha (Responsável C).

“A alimentação da fazendinha é muito boa, tem bastante frutas, legumes. Quando eu entrei, quase que eu não comia aqui em casa, eu não era muito de ficar comendo fruta, mas quando eu entrei na fazendinha eu comecei a comer bastante fruta”

A agência *Food and Agriculture Organization* (FAO), pertencente ONU, incentiva a agricultura sustentável, a erradicação da fome e extrema pobreza. Esta propõe que as escolas criem hortas de tamanho moderado para aprendizagem, que possam ser facilmente geridas por alunos, professores e pais. Mas que incluam uma variedade de vegetais e frutas nutritivas, bem como, ocasionalmente, alguns animais de pequeno porte, tais como galinhas e coelhos (FAO, 2005).



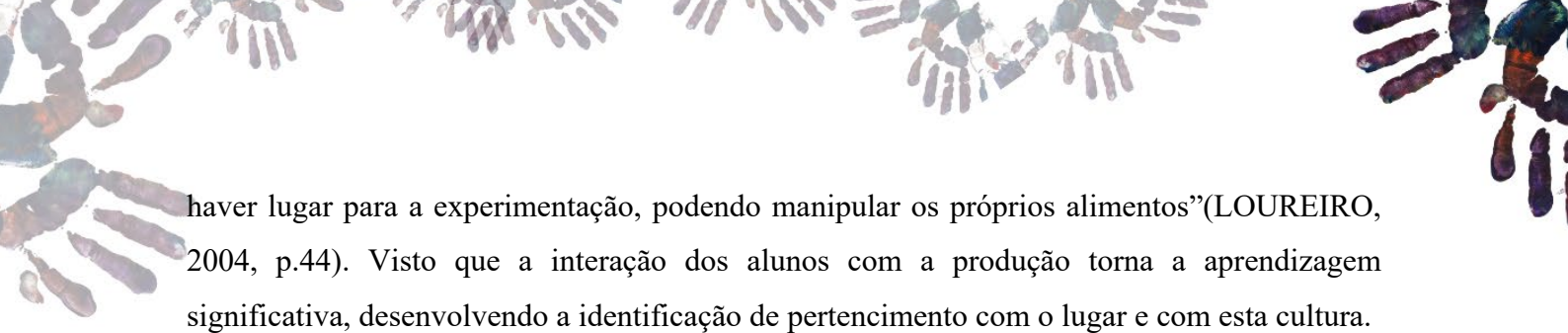
Os métodos de produção na horta escolar são simples, para que possam ser facilmente replicados pelos alunos e pais nas suas casas. Assim sendo, infere-se que os esforços da EACFE têm seguido estes propósitos, ao promoverem também projetos com a participação de pais e responsáveis na integração com a horta escolar, como o Projeto Quitais Produtivos, que fez uso do espaço da EACFE para capacitar famílias na prática de agricultura urbana agroecológica (ALBUQUERQUE et al, 2018).

Como apontado por Guy et al(1996), a execução de trabalhos com hortas escolares vão além de cultivar plantas, mas também tem haver com o cultivar pessoas e obter ajuda. A execução de uma horta escolar requer não só conhecimentos de horticultura, mas também capacidade para lidar com pessoas e senso comum. Outras qualidades úteis são o entusiasmo, a capacidade de organização e de divulgação. É necessário planejar e gerir, encontrar recursos, obter ajuda e apoio, manter contato com as pessoas envolvidas, organizar o trabalho da horta e das aulas, motivar as pessoas e divulgar os resultados (FAO, 2005).

Hortas escolares têm sido inseridas em escolas afim de tornar-se uma ferramenta prática para o desenvolvimento de diversas atividades em educação ambiental e alimentar, unindo teoria e prática de forma contextualizada, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem e estreitando relações através da promoção do trabalho coletivo e cooperado entre os agentes sociais envolvidos, sendo assim, se faz necessário a participação de toda a comunidade escolar (PIMENTA; RODRIGUES, 2011). Assim, os “conhecimentos sobre alimentação saudável, associados ao desenvolvimento da capacidade crítica, parecem ser um bom preditor de escolhas saudáveis” (LOUREIRO, 2004, p.44).

A horta escolar da EACFE produz verduras, legumes e frutas que são utilizados como complementação na merenda escolar. Até mesmo o processo de descarte das cascas das frutas é utilizado como proposta de educação ambiental, onde lhes é indagado o destino destes resíduos orgânicos na escola, assim desenvolvem atividades de acolhimento de outras instituições em um projeto chamado de “Eco-trilha”, nestas crianças de outras escolas podem utilizar o espaço da EACFE para serem conduzidos a vivências práticas na casa de compostagem com a produção de adubo orgânico e a horta escolar agroecológica com a produção de alimentos saudáveis (ALBUQUERQUE et al, 2018; 2020).

Na EACFE as crianças podem desenvolver esta relação crítica com a alimentação, não apenas consumindo os produtos que consomem, mas também auxiliando no processo de produção destes. Desta forma, entende-se que “em educação alimentar torna-se importante



haver lugar para a experimentação, podendo manipular os próprios alimentos”(LOUREIRO, 2004, p.44). Visto que a interação dos alunos com a produção torna a aprendizagem significativa, desenvolvendo a identificação de pertencimento com o lugar e com esta cultura.

Considerações finais

Podemos apontar que a maioria dos pais e responsáveis vê como saudável a alimentação que os atendidos pela EACFE recebem, além de notarem mudanças destes hábitos alimentares em suas casas, pois seus filhos deixam de recusar comer frutas e legumes que anteriormente não aceitavam. Ademais, foi possível perceber críticas acerca da alimentação que as escolas regulares oferecem, já que a mesma é escassa em valor nutritivo e muitas vezes, são utilizados produtos industrializados, diferente da alimentação saudável das duas refeições diárias que os alunos da EACFE recebem, sendo na primeira o café da manhã ou um lanche e a segunda sendo o almoço ou janta.

A EAFCE oportuniza a interação dos alunos com a horta escolar existente em seu espaço físico, valorando para os alunos aquilo que eles consomem em sua alimentação de forma saudável. A escola contribui, portanto, para a educação e segurança alimentar das crianças, podendo ser tomada como modelo por outras escolas públicas da região, criticadas pelos pais pela baixa qualidade da alimentação oferecida aos alunos.

Referências


ACCIOLY, Elizabeth. A escola como promotora da alimentação saudável. Vol. 2, Nº2. Rio de Janeiro, Revista Ciência em Tela, 2009. Disponível em: <http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/0209accioly.pdf>> Acesso em: jul. 2019.

ALBUQUERQUE, K. A.; BARBOSA, A. S. A.; SILVEIRA, R. C. Projeto Ecotrilha: Prática de educação ambiental. In: Anais do Simpósio Internacional Interdisciplinaridade, Sustentabilidade e Desenvolvimento: crítica e atualização do debate na produção do conhecimento na Amazônia, Belém-PA, 2018.

ALBUQUERQUE, K. A.; BARBOSA, A. S. A.; SILVEIRA, R. C. Projeto quintais produtivos agroecológicos: Diagnóstico inicial. In: Anais do Simpósio Internacional Interdisciplinaridade, Sustentabilidade e Desenvolvimento: crítica e atualização do debate na produção do conhecimento na Amazônia, Belém-PA, 2018.

ALBUQUERQUE, Kleberon Almeida de. Et al. Oficina de compostagem como prática de educação ambiental. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 08, Vol. 01, pp. 74-86. Agosto de 2020.

ANDRE, Hercilio Paulino et al . Indicadores de insegurança alimentar e nutricional associados à anemia ferropriva em crianças brasileiras: uma revisão sistemática. Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro , v. 23, n. 4, p. 1159-1167, Apr. 2018



.Availablefrom<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232018000401159&lng=en&nrm=iso>. accesson 12 Aug. 2020.

ANTUNES, Ângela; PADILHA, Paulo Roberto. Educação Cidadã, Educação Integral: fundamentos e práticas. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010.

AUTH, Milton A.; FABER; Daiane. T.; SANDRI, Vanessa; STRADA, Verena. Práticas Pedagógicas na Formação Inicial em Ciências: entre sabores e dissabores. In: Galiazzi et al (Orgs). Aprender em rede na educação em ciências. 1ª ed. Ijuí/RS: Editora Unijuí, p. 126-138, 2008.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDBEN - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CAMARGO, Sergio; NARDI, Roberto. Formação de Professores de Física: os Estágios Supervisionados como Fonte de Pesquisa sobre a Prática de Ensino. Abrapec, v. 3, p. 34-55, 2003.

DAYRELL, Juarez; GEBER, Saulo. OS "NOVOS" EDUCADORES DOS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS AGENTES CULTURAIS. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 45-62, dez. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000400045&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 12 ago. 2020.

FAO. Criar e gerir uma horta escolar: manual para professores, pais e comunidades. Disponível em: <http://www.fao.org/3/a-a0218o.pdf>. Acesso em: 29/01/2019

Guy, L.A., Cromell, C. & Bradley, L.K.. Success with school gardens: how to create a learning oasis in the desert. Phoenix, Arizona Master Gardeners Press (in cooperation with the University of Arizona), 1996.

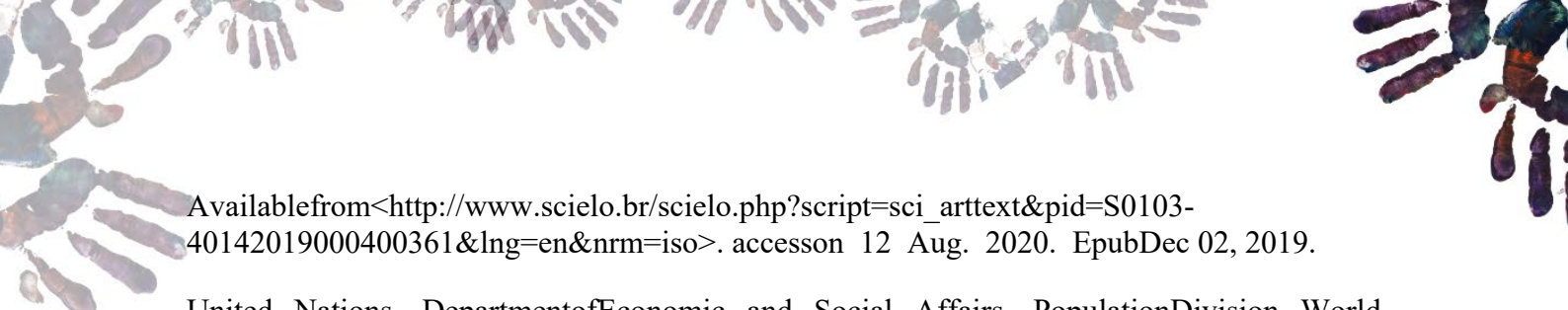
LOUREIRO, I. A importância da educação alimentar: o papel das escolas promotoras de saúde. Revista Portuguesa de Saúde Pública. v. 22, nº 2, p. 43- 55, jul./dez. 2004.

Pimenta, J.C. & Rodrigues, K.S.M. Projeto horta escola: ações de Educação Ambiental na escola Centro Promocional Todos os Santos de Goiânia (GO). In: II SEAT – Simpósio de Educação Ambiental e Transdisciplinaridade. Goiânia, GO, 2011.

SAHO, Mari. Determinantes de hábitos alimentares em crianças de 0 a 4 anos. Rev. bras. enferm., Brasília, v. 43, n. 1-2-3-4, p. 85-87, Dec. 1990. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71671990000100013&lng=en&nrm=iso>. accesson 12 Aug. 2020.

SANCHES MARINS, S.; ANDRADE REZENDE, M. . Percepções e práticas de mães de pré-escolares brasileiros sobre a alimentação de seus filhos. Doente glob., Murcia, v. 10, n. 21 de janeiro de 2011. Disponível em <http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S169561412011000100015&lng=es&nrm=iso>. Acessado em 13 de agosto de 2020.

SAWAYA, Ana Lydia et al. A família e o direito humano à alimentação adequada e saudável. Estud. av., São Paulo, v. 33, n. 97, p. 361-382, Dec. 2019.



Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142019000400361&lng=en&nrm=iso>. accesson 12 Aug. 2020. Epub Dec 02, 2019.

United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division World Population Prospects: The 2017 Revision, Key Findings and Advance Tables. Working Paper No. ESA/P/WP/248. 2017.

ZANARDI, T. A. C. Educação integral, tempo integral e Paulo Freire: os desafios da articulação conhecimento-tempo-território. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.14, n.01, p. 82 – 107 jan./mar.2016.



CAPÍTULO 33

PERCEPÇÃO DE ALUNOS ACERCA DA QUALIDADE DO ENSINO A DISTÂNCIA DURANTE A PANDEMIA DO SARS-COV-2: UMA ANÁLISE QUANTITATIVA

Ana Carolina Gomes, Graduanda em Engenharia de Produção, Unifavip Wyden
Ana Caroline Lins de Oliveira, Graduanda em Engenharia de Produção, Unifavip Wyden
Erika Carlos Medeiros, Docente Unifavip Wyden
Giseli Cezina Silva, Graduanda em Engenharia de Produção, Unifavip Wyden
Medianeles da Silva Bezerra, Graduanda em Engenharia de Produção, Unifavip Wyden
Patrícia Cristina Moser, Docente Universidade de Pernambuco

RESUMO

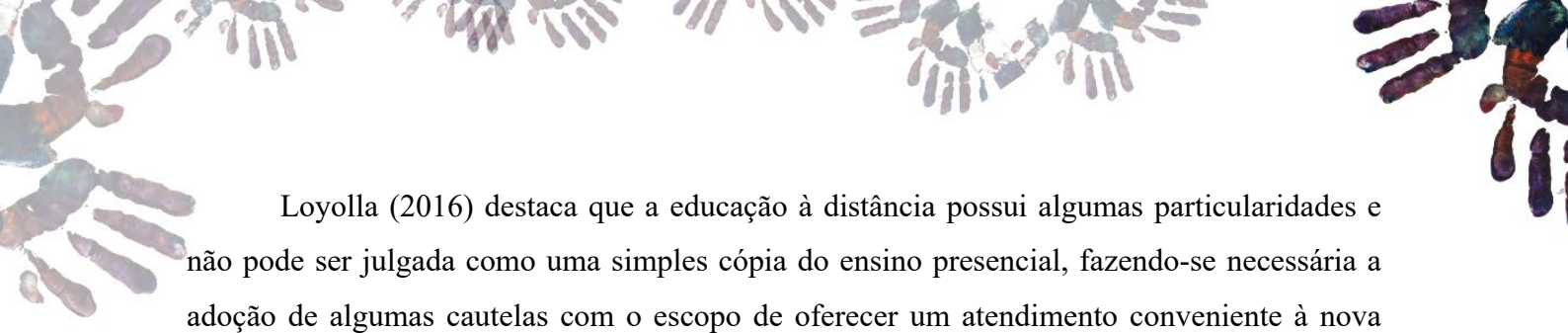
A educação é de extrema importância para o desenvolvimento pessoal do indivíduo em sua capacidade de exercer o papel de cidadão e em sua formação profissional para o mercado de trabalho. Além disso, a educação é fundamental para o desenvolvimento do país e da ciência, sendo, portanto, indispensável. Em março de 2020 decretou-se pelo fechamento temporário de escolas e universidades, a fim de evitar e diminuir as taxas de disseminação, contágio e mortes causadas pelo vírus Sars-Cov-2. Para dar continuidade a educação de jovens e adultos decretou-se pela adoção do ensino a distância em todos os níveis escolares. Diante desse contexto e sob o cenário atual, tem-se como objetivo analisar, neste artigo, através da pesquisa com método *Survey*, a percepção dos estudantes acerca da qualidade do ensino a distância durante a pandemia do Sars-Cov-2.

Palavras-chave: Ensino à Distância; Ensino Superior; Survey; Análise de dados.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de tecnologias de informação propiciou o desenvolvimento de novas alternativas de ensino. Neste contexto surgiu o ensino a distância (EAD). Segundo Veiga *et al.* (1998), não há consenso sobre o conceito de “ensino a distância”, sendo definido basicamente por seus elementos centrais, a saber: separação física entre professor e aluno, uso de tecnologia como mediadora dos processos de aprendizagem e comunicação de mão-dupla.

A educação a distância (EAD) se mostra como forte alternativa de amparo às necessidades de atualização metodológicas e tecnológicas necessárias ao setor de educação e treinamento. A modalidade EAD permite acesso ao conhecimento e à certificação profissional por meio da Internet, derrubando restrições de fronteiras geográficas (LITTO, 2010).



Loyolla (2016) destaca que a educação à distância possui algumas particularidades e não pode ser julgada como uma simples cópia do ensino presencial, fazendo-se necessária a adoção de algumas cautelas com o escopo de oferecer um atendimento conveniente à nova demanda que surge desta metodologia de ensino.

Vilela (2016) afirma que a educação à distância deve ser compreendida como um método de ensino com características peculiares, não podendo ser comparada ao ensino presencial tradicional, por seus diferentes aspectos, uma vez que a influência da tecnologia na educação promove a independência do aluno, fazendo-o mais responsável com relação a sua formação, na proporção em que o induz ao exercício da autonomia na busca de informações e do conhecimento.

Em meio ao crescente desenvolvimento tecnológico, o ensino a distância desponta como alternativa de formação em todos os níveis de educação básica e superior. Especialmente em 2020, em decorrência da pandemia provocada pelo vírus Sars-Cov-2, iniciada no Brasil em março de 2020, em que medidas de isolamento social foram adotadas como formas de conter o avanço da doença, o ensino a distância ganhou forte notoriedade (BARBOSA; VIEGAS; BATISTA, 2020). A crise sanitária mundial provocou de forma abrupta a interrupção de funcionamento de estabelecimentos de diversos setores econômicos. Instituições de ensino, escopo deste artigo, tiveram interrupção de suas atividades presenciais, sendo a escolha da modalidade de educação a distância, o único meio de dotar tais instituições de condições para atender à demanda por ensino não presencial (BARBOSA; VIEGAS; BATISTA, 2020).

O entendimento da percepção do aluno acerca da qualidade das soluções adotadas tornou-se crucial para ajustes no planejamento do processo ensino-aprendizagem, sendo este um dos maiores desafios enfrentados pelas instituições (VILELA, 2016). Neste contexto, este artigo apresenta uma pesquisa descritiva do tipo *survey*, com vistas a analisar tais percepções. A pesquisa foi realizada em junho de 2020, ocasião em que os respondentes estavam tendo aulas na modalidade EAD, por ocasião da quarentena, imposta como medidas de contenção ao avanço do vírus Sars-Cov-2.

Este artigo além desta introdução, quatro seções. A Seção 2 deste artigo descreve o Referencial Teórico. A Seção 3 descreve o método. A Seção 4 apresenta a análise dos dados. A Seção 5 apresenta as conclusões e limitações. Por fim, as referências são apresentadas.



REFERENCIAL TEÓRICO

A aplicabilidade dos recursos da Internet potencializou o alargamento da educação a distância, uma vez adotada como instrumento mediador do processo de ensino e aprendizagem. A formação através do ensino a distância permite configurar diferentes cenários formativos que combinados proporcionam uma aprendizagem significativa e colaborativa (MERCADO et al., 2009).

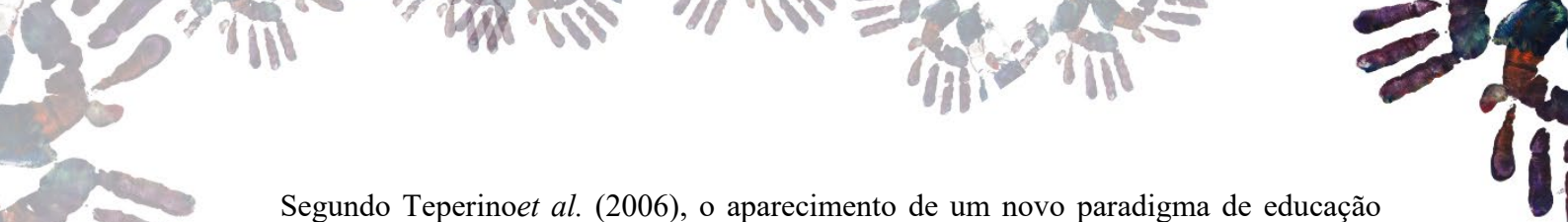
A educação a distância se mostra tão ou mais complexa que a modalidade presencial, devendo, portanto, receber uma atenção especial quanto a sua estrutura, recursos humanos, preparação, distribuição do material didático, organização do plano de ensino e da aula, organização administrativa e de responsabilidades, pois disso dependerá sua qualidade (KONRATH; TAROUÇO; BEHAR, 2009).

O processo de aprendizagem na modalidade EAD possui características distintas da modalidade presencial e compreender isso é crucial, devendo ser levada em consideração dentro da estrutura pedagógica que dá suporte ao desenvolvimento de conteúdo. A mera reprodução de materiais ou adaptações que não compreendam o perfil do público alvo na EAD, pode ser um dos principais fatores que levam à evasão escolar, levando ao insucesso do curso (SILVA *et al.*, 2017).

Para uma boa aprendizagem em ambiente virtual convém considerar também os aspectos relativos a carga horária de modo que não sobrecarregue professores e alunos, por facilidades de aplicação de atividades assíncronas. As atividades devem ser programadas conforme os objetivos que se deseja alcançar, com o perfil do público-alvo, tamanho da turma, carga horária e recursos didáticos (DINIZ; LINDEN; FERNANDES, 2011).

Segundo Behar (2009), na modalidade EAD o papel do professor não se modifica. O mesmo continua a ser responsável pelo conteúdo e pela didática. No entanto, há espaços para que os alunos interajam, tornando-os atores ativos do processo ensino-aprendizagem. No modelo EAD, o professor continua tendo papel de destaque no processo de interação, mas só sua presença não é um fator determinante para que esta ocorra.

Neste ambiente o aluno passa a ser mais autônomo e participativo, não se restringindo a condição de espectador. O aluno entra neste cenário como alguém que precisa ter comprometimento, disciplina e organização do seu tempo e espaço de trabalho para que tenha êxito em seu aprendizado (KONRATH; TAROUÇO; BEHAR, 2009).



Segundo Teperinoet *al.* (2006), o aparecimento de um novo paradigma de educação provoca rejeição, desconfianças, incômodos, desinstala rotinas de sistemas consolidados porque questiona verdades e desmonta conceitos, ameaçando estruturas administrativas conservadoras e impondo mudanças que são muitas vezes vistas com reserva e temor.

A manutenção da atenção e do foco do aluno em discussões e conteúdos ministrados em ambientes de ensino a distância apresenta-se como desafio, caso haja dificuldades em manuseio de aparatos tecnológicos inseridos no contexto da aula (DINIZ; LINDEN; FERNANDES, 2011).

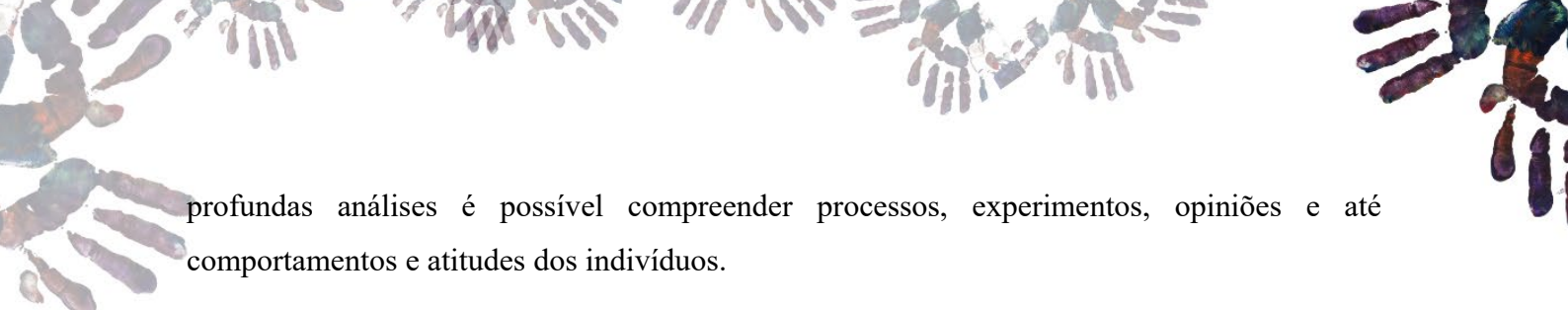
Segundo Konrath, Tarouco e Behar (2009), nesse contexto o aluno precisa aprender o que é ser aluno virtual e que isso implica em comprometer-se, organizar-se, ter iniciativa, autonomia e disciplina. Os atores envolvidos na prática do ensino a distância precisam ter competências e habilidades mínimas, os primeiros para atuarem de forma qualificada e o aluno como forma de obter êxito em sua aprendizagem.

Neste contexto, percebe-se que a disseminação do ensino a distância tem transformado o modo como professores e alunos se relacionam entre si, bem como com o objeto de estudo/aprendizagem. A partir da adoção massiva da modalidade EAD nas instituições de ensino no Brasil, durante a quarentena imposta pela pandemia do vírus Sars-Cov-2, tornou-se necessário entender a percepção de alunos do ensino fundamental, médio e superior acerca das práticas adotadas, uma vez que se impôs, de forma abrupta, necessidades de novas competências e habilidades por parte destes. As seções a seguir descrevem o método *Survey* aplicado para buscar tais percepções.

MÉTODO

Esta pesquisa foi feita através do método *Survey*, que segundo Gil (2008) resulta em colher informações de um grupo signficante da população a ser estudada. O método *Survey* se adequou a esta pesquisa, uma vez que está se enquadra como descritiva, cuja análise foi feita de forma quantitativa.

Segundo Prodanov (2013), às pesquisas do ponto de vista da forma de abordagem do problema quantitativo, traduz os resultados de opiniões e informações em números, deixando-os mensuráveis para classificação e análise dos dados através de técnicas estatísticas. Essa abordagem pode ser utilizada em diversos tipos de pesquisas, principalmente quando se deseja buscar as causas para determinado efeito, através da sua facilidade na interpretação de



profundas análises é possível compreender processos, experimentos, opiniões e até comportamentos e atitudes dos indivíduos.

A coleta de dados foi feita através de questionário, composto de 20 questões fechadas, nas quais, as 5 primeiras são perguntas introdutórias referente ao perfil do respondente, as outras 15 são questionamentos referente a acessibilidade às aulas durante o período de pandemia e sobre a qualidade de aprendizado dos respondentes com o uso das plataformas digitais utilizando a escala de Likert, onde tomou como base os estudos de Tortorelli, Paixão e Campos (2014), Santos Junior e Monteiro (2020) e Oliveira e Souza (2020), para a formulação das perguntas o questionário se encontra disponível em: <https://www.surveio.com/survey/d/N6J6Q8Z0A6K0M2N7B>.

A coleta de dados foi realizada através da plataforma online Survio e enviada por e-mail e através de plataformas resultando em 175 respondentes. Para a análise dos dados foram utilizados os softwares Microsoft *Excel* e o *Tableau*. A coleta de dados se deu em junho de 2020. Como definição inicial para o *survey*, foi utilizada uma amostragem não-probabilística por acessibilidade ou conveniência (GIL, 2008).

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Essa seção será dividida em duas partes. A primeira parte constará com a análise descritiva a partir de um gráfico de pizza. Na segunda parte, será realizada correlação entre perguntas através do software *Tableau*, sendo possível saber se uma pergunta está diretamente relacionada com a outra, e qual o impacto que isso poderá trazer para o resultado final da pesquisa.

Resultado dos respondentes

Das 20 questões do questionário, 4 são perguntas onde o respondente deveria escolher entre as opções listadas. Por questão de espaço abordar-se-á com gráficos neste artigo apenas 10 das 20 questões do questionário, sendo as 5 primeiras introdutórias, referentes ao perfil do público da pesquisa conforme o parágrafo abaixo.

Obteve-se como resultado que 65% dos respondentes são do gênero feminino e 35% do gênero masculino, onde desses 63% pertence a faixa etária de 17 a 24 anos, 23% são menores de 16 anos, 11% estão na faixa etária de 25 a 34 anos, 2% estão na faixa etária de 35 a 45 anos e apenas 1% possuem mais de 46 anos. Desses 62% se encontram no ensino superior, 29% no ensino médio e apenas 9% são do ensino fundamental. Sobre a plataforma

usada durante as aulas, 37% usam o Zoom, 28% usam o Classroom, 10% usam aulas gravadas e exercícios pré-definidos, 5% utilizam o Youtube e 14% usam outra plataforma, a maioria acessa essas plataformas através do computador 46,3% e do telefone celular 41,1%.

No questionário foram feitas 15 afirmações com a escala de Likert, as quais os respondentes deveriam informar o quanto concordam, discordam ou se são indiferentes com as afirmações. As afirmações 6, 8, 11, 13 e 14 são apresentadas no Quadro 1 abaixo, e as demais são explanadas posteriormente com gráficos de pizza.

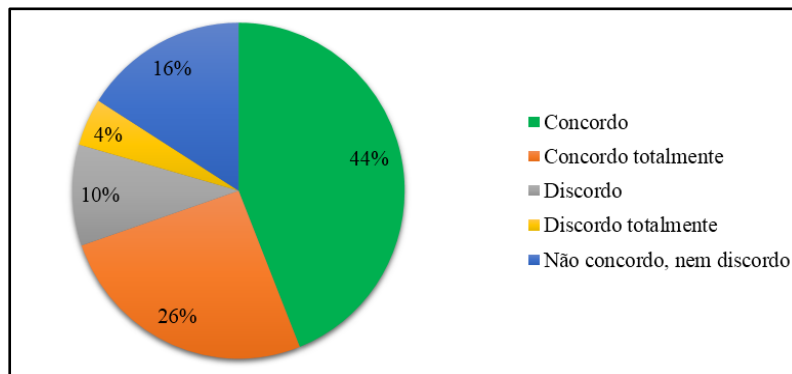
Quadro 1 - Respostas em porcentagem

Título do questionário: Educação on-line durante a pandemia: acessibilidade e aprendizado					
Perguntas	Respostas em porcentagem				
	Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo, nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente
6- O sistema usado na plataforma de aula remota é de fácil manuseio e adaptação.	16%	44%	19%	16%	5%
8- Durante o uso da plataforma na aula remota, a internet costuma falhar e afetar o meu processo de aprendizagem	30%	32%	20%	9%	9%
11- A transição para a forma de aula a distância ocorreu de forma satisfatória.	3%	18%	22%	31%	26%
13- O ensino a distância me proporciona maior flexibilidade e autonomia para o estudo que não tenho no ensino presencial.	5%	18%	18%	27%	31%
14- Na educação a distância é preciso que os alunos sejam autônomos em relação aos estudos sem ficar na dependência do professor.	14%	40%	22%	13%	11%

Fonte: As autoras (2020)

A questão 7 se refere a um possível motivo para a evasão do ensino a distância: “A falta de domínio dos recursos tecnológicos é um dos motivos que leva à evasão da educação a distância.” Os dados dos respondentes estão representados no gráfico da Figura 1. Pela análise do gráfico é possível perceber que 70% concordam que a falta de domínio das tecnologias leva as pessoas de alguma forma a saírem do ensino a distância 16% ficaram neutros e apenas 14% discordam que somente a falta de domínio de tecnologia possa levar a evasão, pode-se concluir que a falta de conhecimento ou domínio sobre as tecnologias utilizada no ensino a distância é um dos fatores de desistência do ensino a distância.

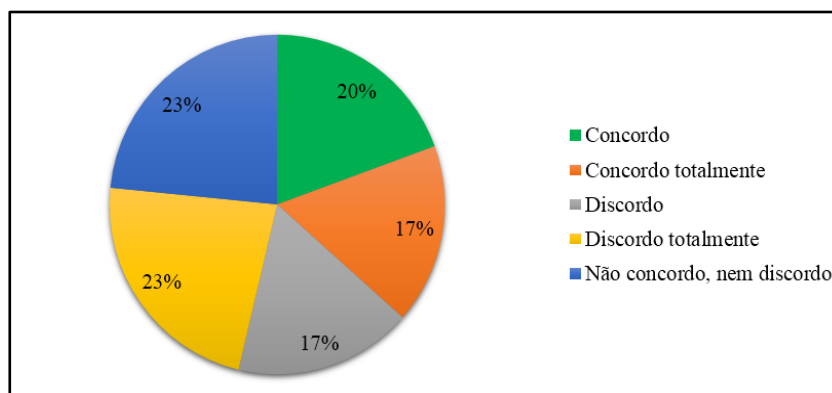
Figura 1 - Evasão da educação a distância



Fonte: As autoras (2020)

A questão 9 refere-se ao comprimento da carga horária das aulas: “As aulas de maneira remota cumprem a mesma carga horária que as aulas presenciais.” A resposta está representada na Figura 2. Percebe-se que 30% concordam que é a mesma carga horária de aulas presenciais, 37% discordam do comprimento da carga horária e 23% não concordam nem discordam sobre o comprimento da carga horária. Pela análise do gráfico percebe-se que há divergências entre as respostas sobre a carga horária.

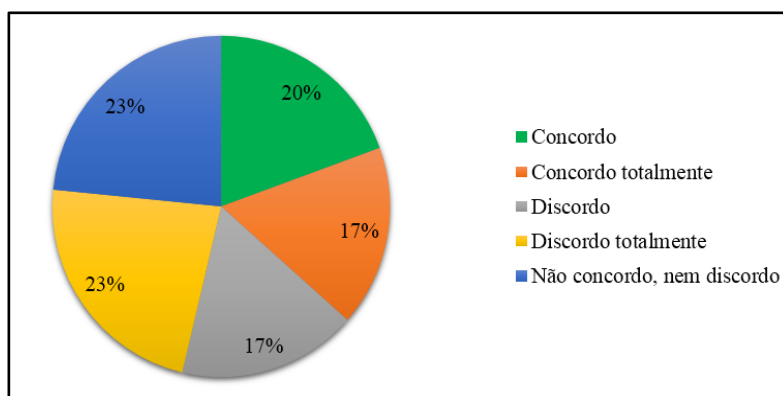
Figura 2 - Mesma carga horária



Fonte: As autoras (2020)

A questão 10 se refere a aprendizagem dos alunos no formato online: “Através da utilização da plataforma online, é possível aprender com clareza e obter o conhecimento necessário das disciplinas.” A resposta está representada no gráfico da Figura 3. Pela análise do gráfico é possível perceber que 57% discordam que aprendem os conteúdos das disciplinas com clareza, 22% ficaram neutros e 21% concordam que aprendem os conteúdos com clareza, pode-se concluir que através da plataforma online os alunos estão com dificuldade de aprender os conteúdos passados.

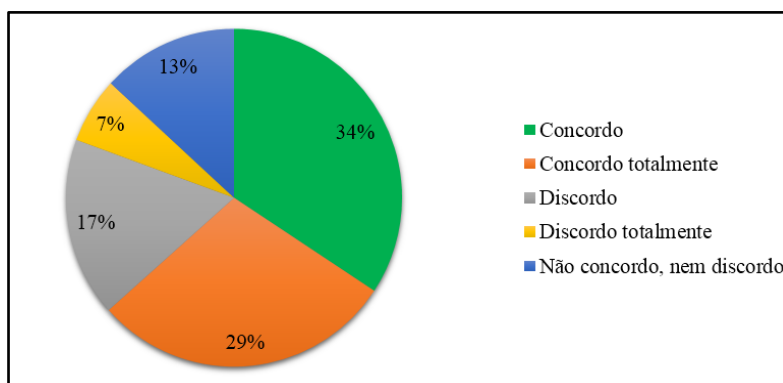
Figura 3 - Aprender os conteúdos com clareza



Fonte: As autoras (2020)

A questão 12 é sobre a dificuldade em tirar dúvidas: “Sinto dificuldade em tirar dúvidas durante as aulas a distância.” A resposta está representada na Figura 4. Nota-se que 63% concordam que sentem dificuldade em tirar dúvidas, enquanto apenas 24% discordam que sentem dificuldades em tirar dúvidas e 13% são neutros sobre a pergunta. Aprontando que boa parte dos alunos tem dificuldades para tirar dúvidas durante as aulas online.

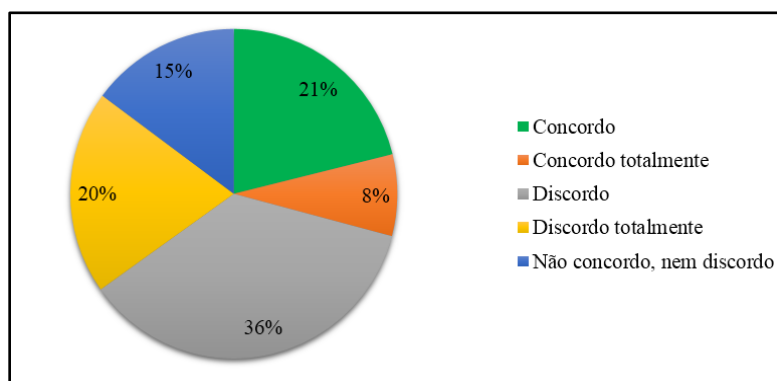
Figura 4 - Sinto dificuldade em tirar dúvidas



Fonte: As autoras (2020)

A questão 15 do questionário refere-se às exigências do ensino a distância: “No ensino a distância os professores costumam fazer as mesmas exigências e com o mesmo rigor do ensino presencial.” A resposta pode ser visualizada na Figura 5. Percebe-se uma maior concentração nas respostas de discordância, mais especificamente, 55% dos respondentes discordam que durante as aulas a distância estão tendo as mesmas exigências que seriam cobradas no ensino presencial, apenas 8% concordam totalmente com esse questionamento.

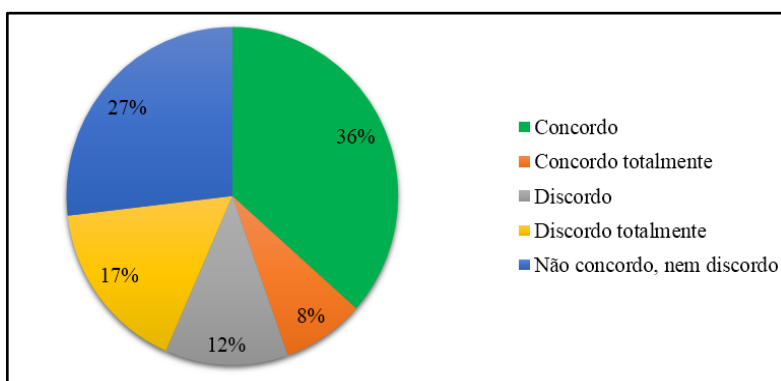
Figura 5 - Mesmas exigências



Fonte: As autoras (2020)

A questão 16 faz referência ao ensino sem o contato físico com o professor: “A educação a distância prevê a comunicação via tecnologia, sendo possível uma educação sem contato com o professor diariamente.” A resposta pode ser visualizada na Figura 6. É notório que uma grande quantidade de respondentes se mantiveram neutros quanto esse questionamento um total de 27%, a maioria de 44% concorda e afirma que mesmo sem o contato com o professor é possível ter uma educação. Os outros 29% discordam com o questionamento. Pode-se concluir que quando o assunto é ensino sem a presença física do professor há uma divergência de opinião.

Figura 6 - Sem contato com o professor

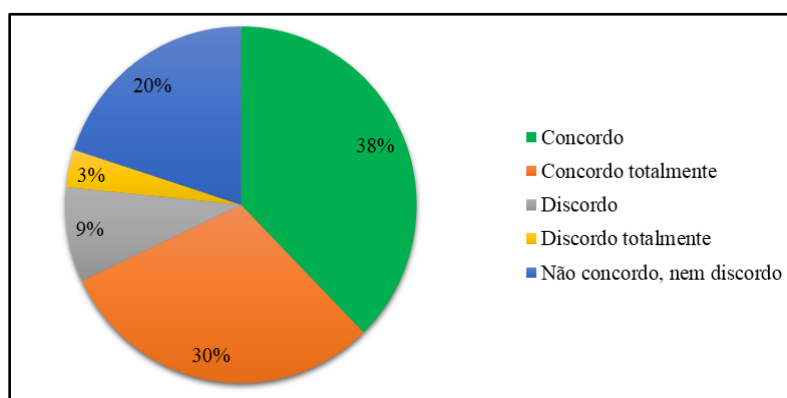


Fonte: As autoras (2020)

A questão 17 refere-se ao nível de aprendizagem com o formato a distância: “Para haver um processo de aprendizagem eficiente é preciso o contato direto com o professor.” A resposta pode ser visualizada na Figura 7. Percebe-se que há uma maior concentração nas respostas de concordância com 68% e apenas 12% de discordam que no ensino a distância é possível ter um aprendizado eficiente sem ter o contato com o professor. O que leva à

conclusão de que, o formato de ensino a distância não consegue proporcionar o mesmo nível de aprendizado que o ensino presencial, chegando a ser um problema para os respondentes.

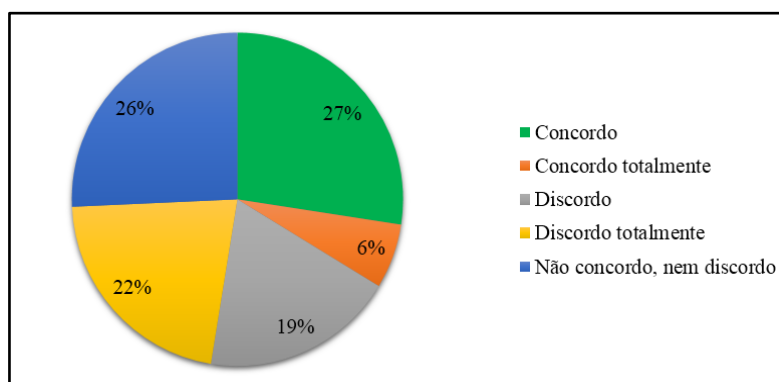
Figura 7 - Contato direto com o professor



Fonte: As autoras (2020)

A questão 18 é referente ao material didático nas aulas: “Estou satisfeito com o material didático utilizado e disponibilizado nas aulas pelos professores.” A resposta está representada na figura 8. Percebe-se que 41% discordam, 26% são neutros e 33% concordam que o material didático utilizado pelos professores satisfaz as necessidades dos alunos. Demonstrando pela análise do gráfico que quando o assunto é material didático há uma divergência de opinião.

Figura 8 - Material didático

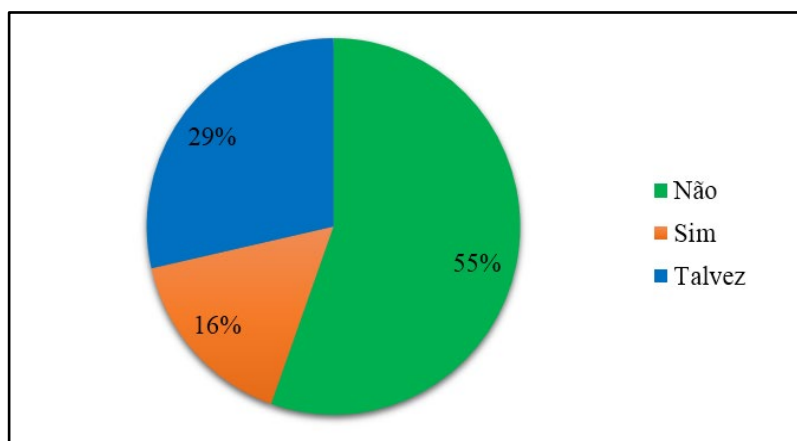


Fonte: As autoras (2020)

A questão 19 refere-se a continuação dos alunos com o formato a distância até a conclusão do ano letivo: “Concordo em continuar no formato de aula a distância até o final do ano letivo.” A resposta pode ser visualizada na Figura 9. Percebe-se que 55% dos respondentes não concordam com o questionamento e não gostariam de continuar com o formato a distância, no qual tem apenas 16% de aprovação por parte dos respondentes que a

partir da sua experiência presente gostaria de continuar seus estudos a distância. Sendo possível concluir que, de acordo com as experiências dos respondentes com as aulas a distância essa não seria uma opção de conclusão do ano letivo.

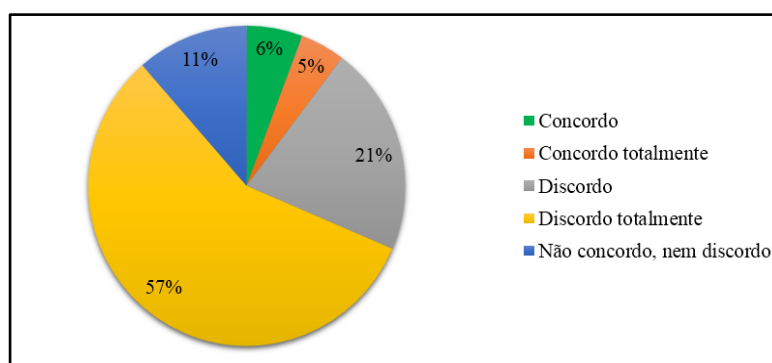
Figura 9 - Formato online até a conclusão do ano letivo



Fonte: As autoras (2020)

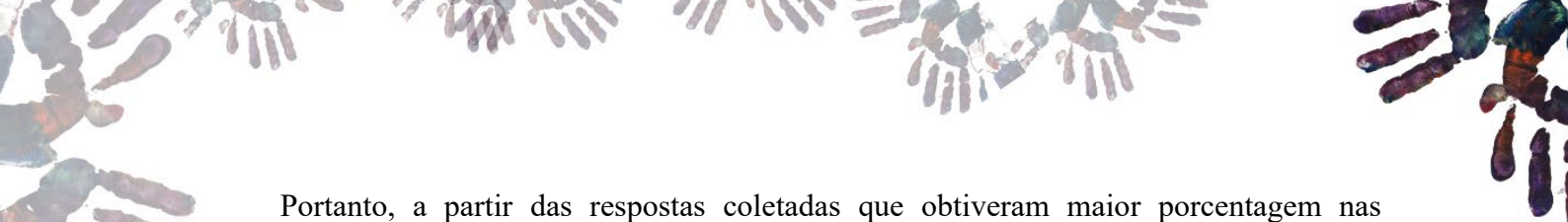
A questão 20 refere-se a satisfação das aulas a distância e sua continuidade até a conclusão do ensino: “Estou satisfeito e continuaria com este formato de aula até a conclusão do meu ensino.”

Figura 10 - Continuar com esse formato de aula



Fonte: As autoras (2020)

A resposta pode ser visualizada na Figura 10. Através da pergunta notou-se o alto percentual de alunos que estão insatisfeitos com as aulas a distância, 57% discordam totalmente e 21% apenas discordam, totalizando assim 78% de alunos que não continuariam no formato de educação a distância até a conclusão do ensino, enquanto apenas 5% concordam totalmente em continuar nesse formato de aula, e 11% são neutros. Concluindo que os alunos são avessos ao formato de aula a distância que foi imposta no momento de pandemia.



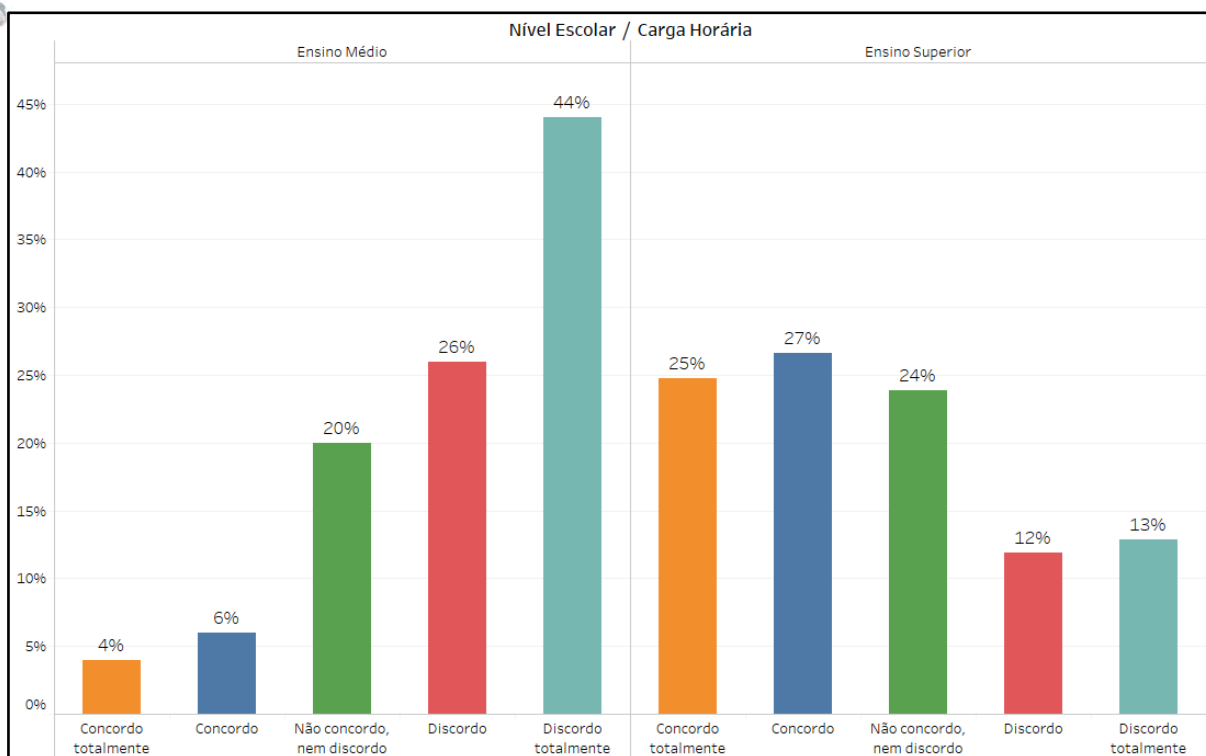
Portanto, a partir das respostas coletadas que obtiveram maior porcentagem nas respostas explanadas nos gráficos pizza, é possível concluir que, a falta de domínio das tecnologias é um forte motivo para a evasão do ensino a distância, bem como os alunos têm dificuldades de aprender os conteúdos com clareza e também há dificuldades em tirar dúvidas, foi verificado ainda que a maior parte dos respondentes discordam que os professores fazem a mesma exigências como no ensino presencial e concordam que para haver uma aprendizagem eficiente é preciso o contato direto com o professor. Levando aos respondentes a não quererem continuar no formato online até o final do ano letivo, e fazendo-os manter o mesmo pensamento quanto a continuar no formato a distância até a conclusão do ensino, mostrando assim, a insatisfação com o formato de aula a distância pelos respondentes.

Análise dos resultados com o Software Tableau

Através da exposição dos resultados da pesquisa posteriormente, foram selecionadas algumas das perguntas com um grau de compatibilidade para relacioná-las, as mesmas foram concretizadas a partir do Software *Tableau*. As respostas indicaram análises interessantes por conduzirem em observação comparativa as questões explanadas a priori, visto que, seguem uma tendência. Utilizando o Software *Tableau* foi possível realizar uma análise dos dados e demonstrar visualmente a correlação entre dois resultados obtidos pelas respostas dos respondentes.

A análise foi concebida a partir da correlação com a questão 9, que se refere ao cumprimento da carga horária durante as aulas online em comparação às aulas presenciais e a pergunta 3, referente ao nível escolar do respondente. O resultado pode ser visualizado na Figura 10. No ensino médio o cumprimento da carga horária obteve o total de 70% entre discordo e discordo totalmente, enquanto o ensino superior, obteve no total 25% entre discordo e discordo totalmente, assim, demonstrando um alto grau de diferença entre o cumprimento da carga horária dos níveis de ensino. Podendo assim concluir, que no ensino médio a carga horária não estaria de acordo com o formato presencial, demonstrando certa falta de comprometimento com o ensino médio no formato EAD.

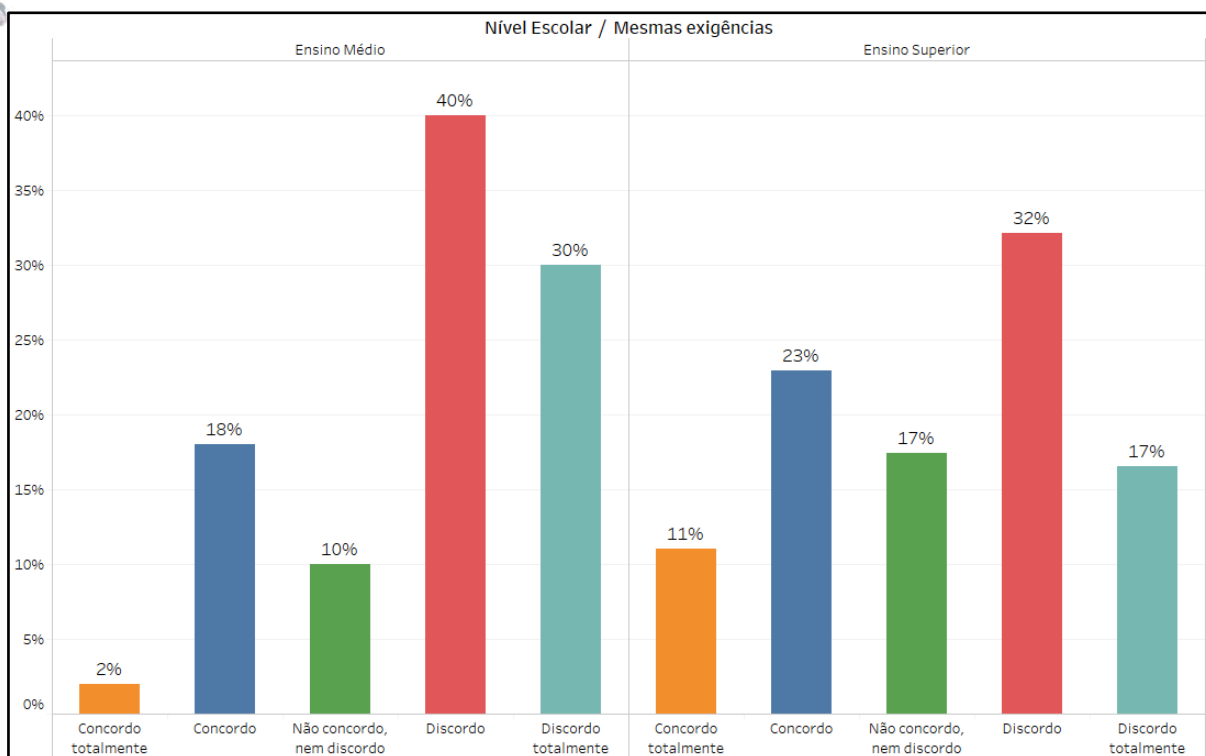
Figura 10 - Análise do nível escolar e carga horária



Fonte: As autoras (2020)

A segunda análise foi formada a partir da questão 15, referindo-se às exigências e o rigor que os professores costumam fazer no ensino a distância, e da pergunta 3, referente ao nível escolar do respondente. O resultado pode ser visualizado na Figura 11. Para os respondentes do ensino médio o grau de discordância é mais expressante, tendo no total 70% dos respondentes deste nível escolar discordando que no ensino a distância os professores fazem as mesmas exigências e tem o mesmo rigor de cobrança que o ensino presencial, contendo apenas 20% de concordância. No ensino superior há uma divergência de respostas, mas a porcentagem de discordância ainda é superior, tendo 47% do total de respondentes deste nível escolar. Concluindo, portanto, que mesmo em níveis diferentes de escolaridade, a educação a distância não proporciona, para os estudantes, o mesmo grau de exigência e rigor nos conteúdos por parte dos professores como no ensino presencial. O que influencia na aceitação da aplicação desta modalidade de ensino.

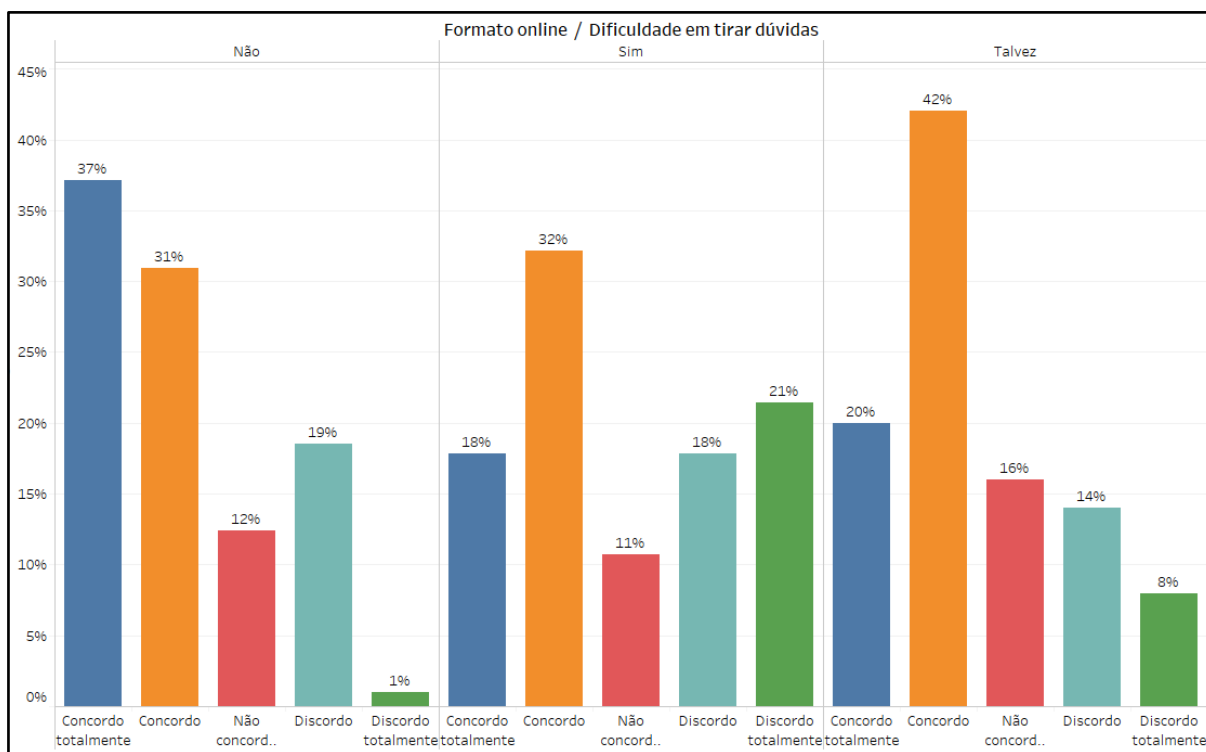
Figura 11 - Análise do nível escolar e mesmas exigências



Fonte: As autoras (2020)

A terceira análise foi realizada a partir questão 20, sobre o interesse do respondente em continuar no formato a distância até a conclusão do ano letivo e da questão 12 referente a dificuldade em tirar dúvidas durante as aulas a distância poderia afetar a sua decisão. O resultado pode ser visualizado na Figura 12. Notou-se que 68% dos respondentes que tiveram dificuldades em tirar dúvidas optaria por não continuar de forma online e dos respondentes que não sentem dificuldades em tirar suas dúvidas durante as aulas 50% continuariam no formato online e 62% talvez aderissem o formato online como método de ensino. Por tanto, pode-se concluir que a relação da dificuldade em tirar dúvidas é um fator capaz de determinar a continuação ou não dos estudantes em aderirem o formato de aprendizagem online.

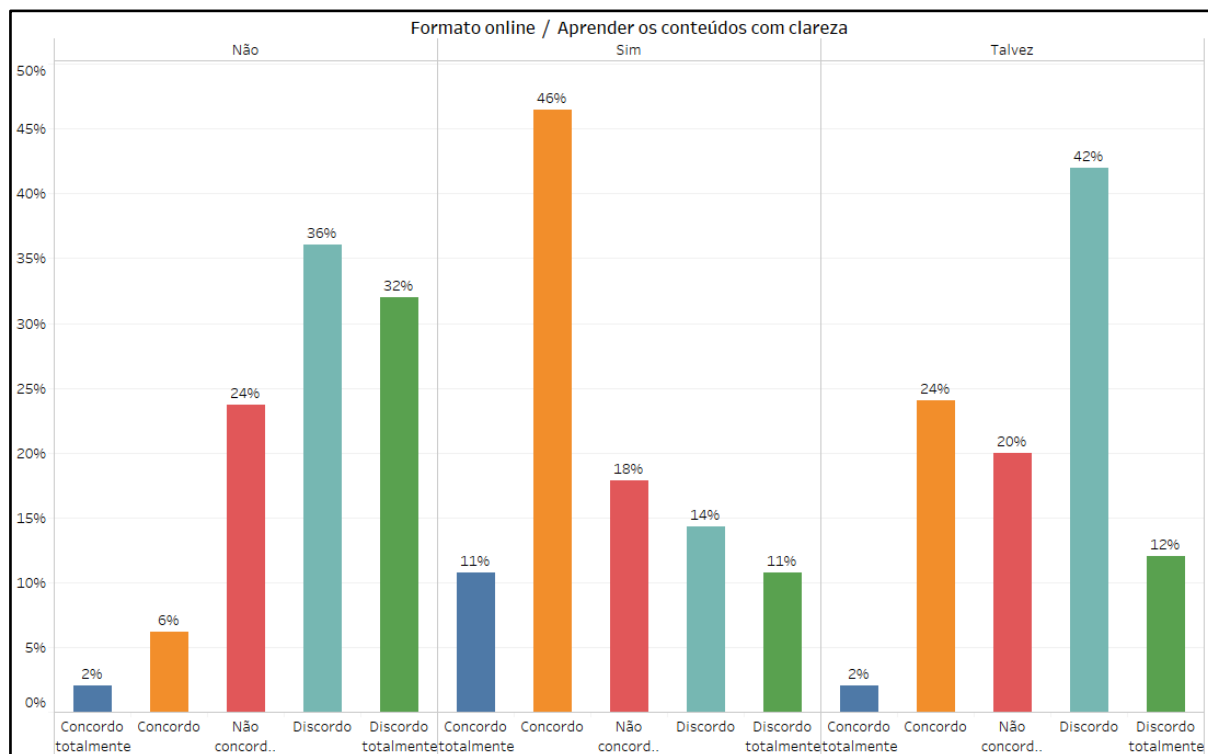
Figura 12 - Análise do formato online e dificuldade em tirar dúvidas



Fonte: As autoras (2020)

A quarta análise foi realizada a correlação entre a questão 20, acerca do interesse do respondente em continuar no formato a distância até a conclusão do ano letivo e a questão 10 referente ao aprendizado dos conteúdos com clareza a partir das plataformas online. O resultado pode ser visualizado na Figura 13. Entre os que responderam que continuariam online 57% concordam que aprendem com clareza os conteúdos passados no formato EAD, enquanto os que responderam que não continuaria online apenas 8% concordam que aprendem os conteúdos com clareza e dos respondentes que talvez continuaria online 26% concordam que aprendem com clareza o conteúdo. Desta forma pode-se concluir que aprender o conteúdo com clareza foi um fator que impactou na questão de continuar ou não em formato online para a conclusão do ano letivo.

Figura 13 - Análise do formato online e aprender os conteúdos

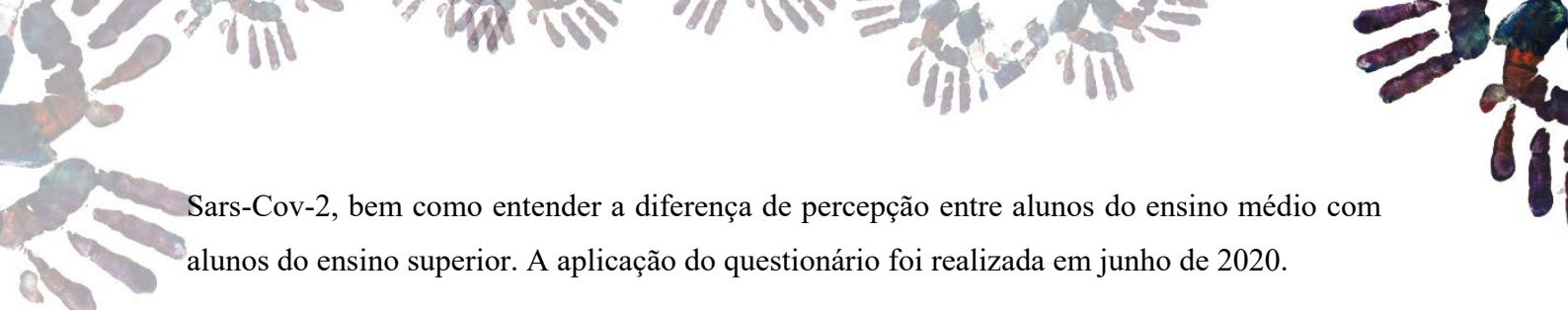


Fonte: As autoras (2020)

Por tanto, a partir da primeira análise é possível concluir que os alunos do ensino médio durante a pandemia não estão conseguindo ter a mesma carga horária de aula, podendo afetar o aprendizado dos mesmos, neste ano letivo. A segunda análise mostra o grau de discordância que ambos os alunos do ensino médio quanto os do ensino superior tem em relação às exigências e rigor que são feitas pelos professores durante as aulas a distância. Na terceira e quarta análise foram realizadas correlações, nas quais, foi possível atrelar a dificuldade que os alunos têm em tirar dúvidas e a dificuldade em aprender os conteúdos durante as aulas a distância como causas da escolha dos alunos em não quererem continuar com o formato de aula a distância.

CONCLUSÕES

Este artigo teve como objetivo a realização de uma pesquisa, para analisar o entendimento acerca da qualidade do ensino a distância adotado durante a pandemia do vírus



Sars-Cov-2, bem como entender a diferença de percepção entre alunos do ensino médio com alunos do ensino superior. A aplicação do questionário foi realizada em junho de 2020.

A mudança de percepção dos alunos do ensino médio e superior acerca da qualidade do ensino a distância adotado durante a pandemia do vírus Sars-Cov-2 pôde ser constatada. Entendeu-se que a necessidade abrupta das instituições de ensino em adotar o ensino a distância, em função da quarentena adotada no mundo para conter o avanço do vírus Sars-Cov-2, fez com que educação e tecnologias fossem vistos em conjunto e por vezes, adotados como formas de minimizar as perdas de receitas resultantes.

Foram apresentadas as motivações para esta pesquisa, bem como as bases conceituais sobre ensino a distância, que embasaram a criação do instrumento de coleta. O método *survey* foi adotado como forma de obter os dados.

Os resultados das amostras constam 175 respondentes, em sua grande maioria do sexo feminino, com faixa etária de 17 a 24 anos e de nível escolar superior. De acordo com as respostas obtidas, é possível concluir que, os professores do ensino médio não conseguem ter as mesmas exigências e rigor tal qual o ensino presencial, e ao fazer a relação deste resultado com o superior no ensino a distância, existe a mesma discordância. A diferença no aprendizado entre os níveis escolares é ainda maior quando é levado em consideração a carga horária de ensino a distância em meio a pandemia, deixando os alunos do ensino médio bastante defasados em relação a hora-aula. Desse modo, a insatisfação com o material didático utilizado e disponibilizado nas aulas pelos professores, a dificuldade em tirar dúvida durante as aulas a distância e aprender os conteúdos das disciplinas com clareza por parte dos estudantes, resulta numa adversidade ao ensino a distância no momento atual, logo, os estudantes não concordam em continuar inseridos neste modelo de aula a longo prazo ou até a conclusão do ensino.

Como sugestão, sugere-se uma nova rodada do questionário após o término da quarentena, a fim de investigar se as percepções dos estudantes acerca da qualidade do ensino a distância convergem com os resultados das análises feitas nesta pesquisa.

Como limitações da pesquisa, destaca-se que o envio do questionário por e-mail e através de plataformas de mensagens instantâneas pode ter limitado o tamanho da amostra. O fato da amostra ser não-probabilística também apresenta-se como limitação. Há que se destacar também, o fato de não haver mecanismos para checagem da veracidade das informações disponibilizadas pelos respondentes.



BIBLIOGRAFIA

BARBOSA, Andre Machado; VIEGAS, Marco Antônio Serra; BATISTA, Regina Lucia Napolitano Felício Felix. AULAS PRESENCIAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. **Revista Augustus**, v. 25, n. 51, p. 255-280, 2020.

BEHAR, Patrícia Alejandra. **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Artmed Editora, 2009.

DINIZ, E. De C.; LINDEN, MMGVD; FERNANDES, Terezinha Alves. Educação a distância: coletânea de textos para subsidiar a docência on-line. **João Pessoa: Editora da UFPB**, 2011.

DE OLIVEIRA, Hudson do Vale; DE SOUZA, Francimeire Sales. Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: reflexões educacionais em tempos de pandemia (COVID-19). **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 2, n. 5, p. 15-24, 2020.

DOS SANTOS JUNIOR, Verissimo Barros; DA SILVA MONTEIRO, Jean Carlos. EDUCAÇÃO E COVID-19: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS MEDIANDO A APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA. **Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, p. 01-15, 2020.

GIL, Antônio Carlos. Introdução à Metodologia do Trabalho Científico: elaboração de trabalhos na graduação. **São Paulo: Altas**, 2008.

KONRATH, Mary Lúcia Pedroso; TAROUCO, Liane Margarida R.; BEHAR, Patrícia Alejandra. Competências: desafios para alunos, tutores e professores da EaD. **RENOTE-Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 7, n. 1, 2009.

LITTO, Fredric M. **Aprendizagem a distância**. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2010.

LOYOLLA, Waldomiro. Novas tecnologias no contexto educacional. **Revista de EDUCAÇÃO do Cogeime**, v. 12, n. 22, p. 141-143, 2016.


MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. Fundamentos e práticas na educação a distância. 2009.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico-2ª Edição**. Editora Feevale, 2013.

SILVA, AdrieneStéfane et al. Teorias da aprendizagem na EAD: ideias de professores autores de material didático impresso. 2017.

TEPERINO, Adriana Silveira et al. Educação a distância em organizações públicas: mesa-redonda de pesquisa-ação. 2006.

TORTORELI, Adélia Cristina; PAIXÃO, Priscilla CampioloManesco; CAMPOS, Velbia Fabíola de Oliveira. **Educação a distância: a visão dos alunos dos cursos de licenciatura em artes visuais e pedagogia do ensino presencial noturno (2013) de um centro**



universitário na região sul do país. 2015. 10 f. TCC (Graduação) - Curso de Investigação Científica, Educação Superior, Unicesumar, Paraná, 2015. Cap 1. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/226.pdf>>. Acesso em: 10 de junho de 2020

VEIGA, Ricardo Teixeira et al. O ensino a distância pela internet: conceito e proposta de avaliação. **XXII Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação**, v. 22, 1998.

CAPÍTULO 34

PRÁTICA EDUCACIONAL DE NEUROCIÊNCIAS SOBRE TIPOS DE RECEPTORES SENSORIAIS UTILIZANDO A METODOLOGIA ATIVA DE APRENDIZAGEM: ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES, NO IFPE-CAMPUS RECIFE

Isabela Vieira de Carvalho, Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas, UFRPE
Fernando Jun-ho Peixoto Kim, Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, IFPE

Flávia Carolina Lins da Silva, Docente orientador do Programa de Residência Pedagógica do Núcleo de Biologia, UFRPE

Jessiklécia Josinalva de Siqueira, Mestranda em Educação em Ciências e Matemática, UFPE,

Keila Pessoa de Oliveira, Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas, UFRPE
Laurici Maria Pires dos Santos, Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, IFPE

RESUMO

Os conteúdos sobre o sistema nervoso apresentam uma fácil abordagem, quando comparados com outros com maior dificuldade para contextualização. A metodologia tradicional de ensino, apesar de importante, pode deixar lacunas no processo ensino-aprendizagem, que podem ser compensadas com aulas práticas. As metodologias ativas são um ramo promissor no que diz respeito às abordagens pedagógicas, colocando o aluno como integrante e protagonista da aula, promovendo autonomia e instigando interação com as dinâmicas educacionais. Dentre as metodologias ativas, destaca-se a rotação por estações que torna a aula dinâmica por abordar o conteúdo de diferentes perspectivas. Por isso, o presente trabalho teve como objetivo uma abordagem metodológica utilizando a modalidade de rotação por estações para prática sobre receptores sensoriais, otimizando o processo de ensino-aprendizagem e promovendo autonomia dos estudantes pela designação de tarefas. Para isso, foram organizadas estações contendo diferentes experimentos sobre receptores sensoriais. Após os experimentos foi realizada uma roda de diálogo, para socialização das experiências e dúvidas, assim como, um questionário para avaliar a recepção dos estudantes à uma metodologia ainda não vista. Em relação à avaliação da metodologia pela turma, a aprovação foi de 100%. Dos alunos avaliados, 75% deles afirmaram ter autonomia para desempenhar seu papel durante a aula. O resultado positivo corrobora com outros trabalhos a respeito das metodologias ativas que descrevem sua importância e eficácia para o processo de ensino-aprendizagem. Com isso, constatamos que a modalidade de rotação por estações é eficiente para promoção da dinâmica em sala e auxilia no processo de instigação da autonomia.

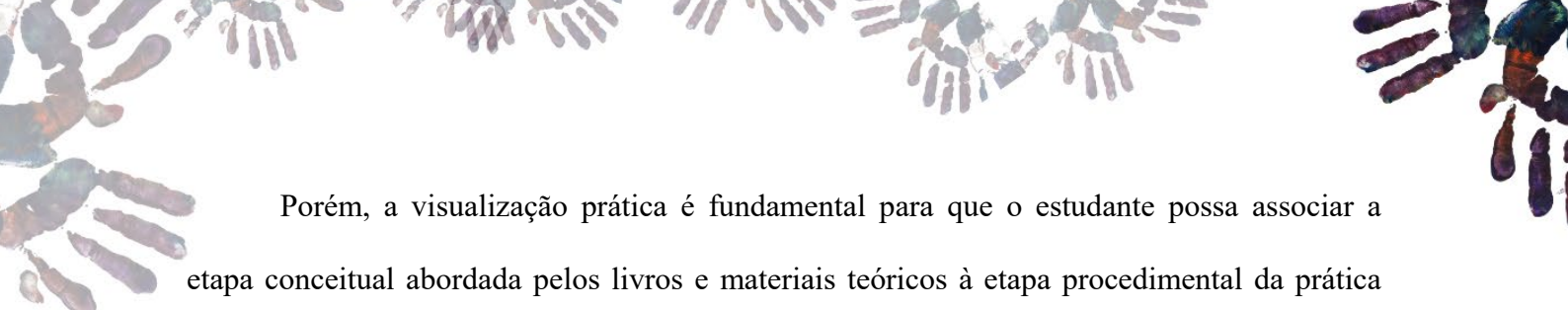
Palavras-chave: Educação, Rotação por estações, Metodologia Ativa, Neurociência.



INTRODUÇÃO

A neurociência é um assunto de fácil abordagem visto que é um conteúdo contemplado de curiosidades, indagações e possíveis contextualizações que aproximam a vivência do aluno com o embasamento teórico científico da aula, facilitando o processo de ensino-aprendizagem (FILIPIN et al, 2015). Ao falar dos sentidos e dos receptores sensoriais, o aluno se depara com a funcionalidade do próprio corpo que está em constante uso para manutenção da sua vida em sociedade, mas também entende a relevância da inclusão e do respeito para aqueles que possuem algum tipo de deficiência ou perda de um ou mais sentidos e/ou órgãos dos sentidos.

Porém, a visualização prática é fundamental para que o estudante possa associar a etapa conceitual abordada pelos livros e materiais teóricos à etapa procedimental da prática educacional com sensações e experiências reais e atuais vividas por eles, para que assim, a etapa atitudinal seja viável (CANDIDO, 2015). É importante salientar também a perspectiva de protagonismo do aluno diante da aula, pois, a medida que eles estão inseridos na teorização e nas etapas procedimentais de ensino, novos elementos são trazidos e tratados por eles para incrementar a aula e auxiliando na sensibilização e internalização no tocante ao assunto abordado (BARBOSA et al, 2013). A neurociência é um assunto de fácil abordagem visto que é um conteúdo contemplado de curiosidades, indagações e possíveis contextualizações que aproximam a vivência do aluno com o embasamento teórico científico da aula, facilitando o processo de ensino-aprendizagem (FILIPIN et al, 2015). Ao falar dos sentidos e dos receptores sensoriais, o aluno se depara com a funcionalidade do próprio corpo que está em constante uso para manutenção da sua vida em sociedade, mas também entende a relevância da inclusão e do respeito para aqueles que possuem algum tipo de deficiência ou perda de um ou mais sentidos e/ou órgãos dos sentidos.

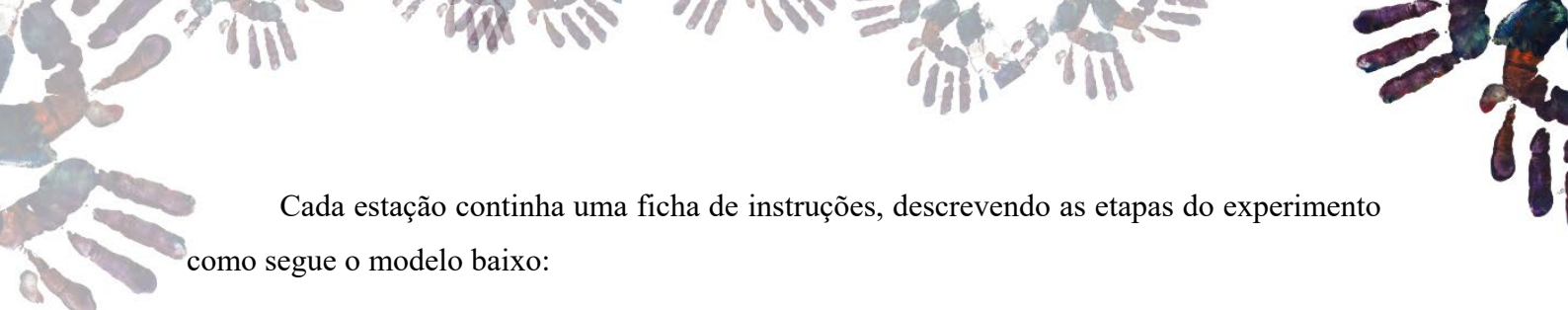


Porém, a visualização prática é fundamental para que o estudante possa associar a etapa conceitual abordada pelos livros e materiais teóricos à etapa procedimental da prática educacional com sensações e experiências reais e atuais vividas por eles, para que assim, a etapa atitudinal seja viável (CANDIDO, 2015). É importante salientar também a perspectiva de protagonismo do aluno diante da aula, pois, a medida que eles estão inseridos na teorização e nas etapas procedimentais de ensino, novos elementos são trazidos e tratados por eles para incrementar a aula e auxiliando na sensibilização e internalização no tocante ao assunto abordado (BARBOSA et al, 2013).

DESENVOLVIMENTO

Para realizar a prática nas estações de quimio/fotorreceptores foram necessários: 6 garrafas pet- 500 ml cada; Sucos em pó de 3 sabores diferentes; 3 corantes de cores diferentes; 3 essências com cheiros diferentes; 2 pipetas; 2 vendas para olhos; Ficha de instrução. Para estações de mecano/nocirreceptores foram utilizados: 1 caixa de palitos de dente; 2 vendas para os olhos. Antes de iniciar aula as seguintes instruções foram dadas a turma:

- A turma deve se dividir em 4 grupos de no máximo 6 pessoas
- As estações estarão replicadas, ou seja, duas estações de quimio/fotorreceptores e duas estações de mecano/nocirreceptores contendo o mesmo conteúdo. Cada grupo deverá ir a duas dessas estações sendo obrigatoriamente uma de cada tipo. Entretanto, uma estação independe da outra, logo não há sequência entre elas.
- O grupo deverá ter um aluno COBAIA, um MONITOR e os outros serão os AVALIADORES.*Cobaia: Aluno que experimentará as sensações das estações (o aluno cobaia de uma estação NÃO precisa ser cobaia da outra, isso ficará a critério do grupo)*Monitor: Será o aluno responsável por ler para os avaliadores e explicar as instruções de cada estação na cobaia, transmitindo as sensações propostas.*Avaliadores: Responsáveis por anotar os dados para análise final em grupo feita na sala de aula.



Cada estação continha uma ficha de instruções, descrevendo as etapas do experimento como segue o modelo baixo:

FICHA DE INSTRUÇÃO DA ESTAÇÃO FOTO/QUIMIORRECEPTORES

ATENÇÃO, MONITOR:O aluno cobaia não poderá ler as informações presentes nessa ficha, pois os dados por ele descritos podem sofrer interferência e deste modo perder a credibilidade. Discretamente, as informações devem ser passadas aos avaliadores.

INSTRUÇÕES:

Primeiro acomode a cobaia na cadeira disposta na estação mostre as soluções pra ele.

Separe 3 colherese coloque uma colherada de cada solução na boca do cobaia, com pausas entre cada solução. A cada colherada, pergunte a ele qual éo sabor que ele está sentindo. Peça ajuda ao avaliador para vendar a cobaia e repita o processo. Ele terá direito a duas provas de cada solução. Enquanto isso, os avaliadores deverão estar atentos às respostas e anotando os possíveis erros e acertos nas duas etapas.

RESPOSTA CORRETA DE CADA SOLUÇÃO:

Solução laranja/avermelhada: Sabor Maracujá

Solução azul: Limão

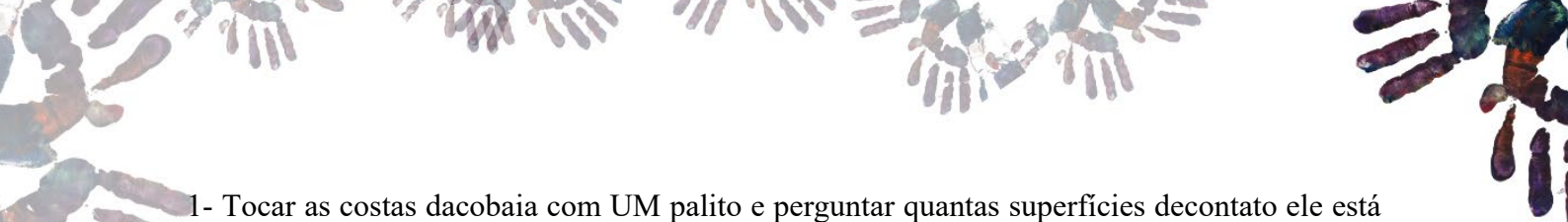
Solução verde: Graviola

FICHA DE INSTRUÇÃO DA ESTAÇÃO MECANORRECEPTORES

ATENÇÃO, MONITOR:O aluno cobaia não poderá ler as informações presentes nessa ficha, pois os dados por ele descritos podem sofrer interferência e deste modo perder a credibilidade. Discretamente, as informações devem ser passadas aos avaliadores.

INSTRUÇÕES:

Peça auxílio a um dos avaliadores para vendaracobaia eacomodá-lo na cadeira disposta na estação.Estará disposta na banca uma caixa contendo palitos de dente. O monitor, e se precisar de auxílio, um dos avaliadores, devem seguir as seguintes etapas:




1- Tocar as costas da cobaia com UM palito e perguntar quantas superfícies de contato ele está sentindo
2- Tocar (ao mesmo tempo) as costas da cobaia com TRÊS palitos na MESMA região e perguntar quantas superfícies de contato ele está sentindo
3- Tocar (ao mesmo tempo) as costas da cobaia com TRÊS palitos com distância de mais ou menos 4 dedos entre os palitos e perguntar quantas superfícies de contato ele está sentindo
4- Tocar (ao mesmo tempo) a ponta do dedo indicador da cobaia com DOIS palitos com distância mínima ou zero entre os palitos e perguntar quantas superfícies de contato ele está sentindo
5- Tocar (ao mesmo tempo) a ponta do dedo indicador da cobaia com QUATRO palitos com distância mínima ou zero entre os palitos e perguntar quantas superfícies de contato ele está sentindo
6- Tocar (ao mesmo tempo) a o lábio inferior da cobaia com TRÊS palitos com distância mínima ou zero entre os palitos e perguntar quantas superfícies de contato ele está sentindo
7- Tocar (ao mesmo tempo) a palma da mão da cobaia com TRÊS palitos com distância de dois dedos entre os palitos e perguntar quantas superfícies de contato ele está sentindo. Enquanto isso, os avaliadores deverão estar atentos às respostas anotando os possíveis erros e acertos nas duas etapas.

Ditas as etapas, e após a realização das mesmas, os estudantes foram convidados a participar de uma roda de diálogo para revisão sobre o conteúdo teórico já abordado em sala e para explicar suas opiniões, indagações, dúvidas e conceitos internalizados e construídos. Por fim, em um espaço virtual, utilizando a ferramenta do Google Formulários foi realizado um questionário acerca da metodologia da aula e se esta promoveu autonomia e protagonismo dos alunos em sala.

Sabendo que receptores sensoriais dos seres vivos são a ponte entre o mundo externo e o sistema nervoso, permitem a captação e a transdução dos estímulos ambientais, sejam ondas eletromagnéticas, estímulos químicos (RODRIGUES, 2018). Logo, os receptores sensoriais têm um papel não só fisiológico, mas também social, visto que os mecanismos bioquímicos proporcionados através deles têm uma importante parcela de contribuição para manutenção do indivíduo inserido na sociedade (SOARES, 2006).

A Neurociência está inserida em todos os processos que envolvem o ser humano, e sua popularização nas escolas tem um papel não só científico, mas também incrementa na educação cidadã, tanto na educação típica como na inclusiva, já que quando tratamos do sistema sensorial é imprescindível que a visibilidade ao deficiente seja explorada em sala e assim a perspectiva da Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente – CTSa seja contemplada (VARGAS et al., 2014)

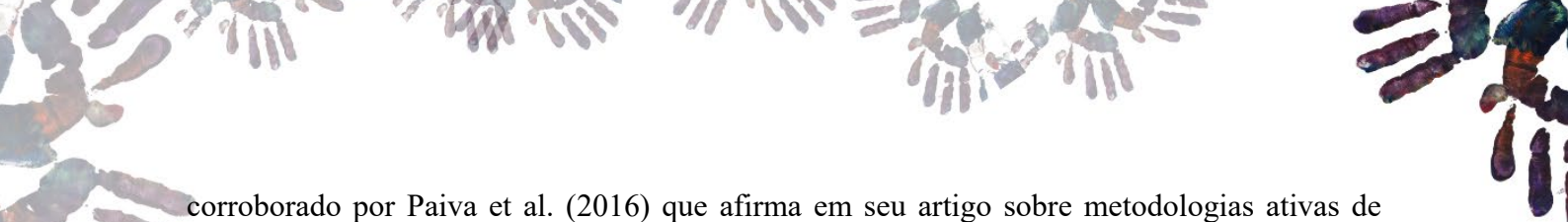


Na construção do processo de ensino-aprendizagem, na etapa de roda de diálogo com os alunos, foi nítida a interação por parte deles, demonstrando interesse positivo para a parte não experimental da prática. Como foi descrito na metodologia, foi divulgado um questionário online para que os alunos avaliassem a metodologia aplicada a partir de perguntas esquematizadas. A primeira pergunta do questionário foi “Você tinha algum tipo de dificuldade no assunto abordado pela aula prática?” para que desta forma houvesse uma sondagem da dificuldade prévia em relação ao conteúdo específico. Dos discentes que participaram da aula, 50% respondeu “Não” e a outra metade respondeu “Razoavelmente”, corroborando com o artigo sobre a popularização da neurociência nas escolas onde Filipinet al.(2015) ressalta a facilidade da abordagem dos conteúdos do sistema nervoso visto que há muitas possíveis contextualizações tornando o conteúdo de fácil assimilação para os estudantes.

A segunda pergunta foi “Após a aplicação da prática, o assunto teórico fez mais sentido para você?” para obter dados acerca da conexão do conteúdo com a aula prática. Dos estudantes que participaram da atividade, 75% respondeu que sim e 25% marcou a alternativa “ajudou um pouco”. Lima e Garcia(2011) em um artigo sobre a importância da aula prática obtiveram resultados semelhantes ao do presente trabalho e descreveram a contribuição das aulas práticas como importantes e eficazes para o processo de ensino-aprendizagem e internalização do conteúdo.

A pergunta número 3 “Sobre a metodologia da prática, você gostou do modelo de rotação por estações?” A fim de atestar a recepção dos alunos com a metodologia de rotação por estações e 100% respondeu “sim, foi dinâmico”. A aceitação total pode ser respaldada pela publicação de Rempellet al. (2016) sobre a aplicação de metodologias ativas em sala e descreve a motivação em massa dos alunos ao se deparar com uma metodologia ativa pois estas instigam autonomia e desenvolvimento das habilidades, facilitando a aceitação por parte dos alunos.

As pergunta de números 4 e 5 foram estruturada para avaliar a modalidade de rotação por estações no tocante a promoção de autonomia e protagonismo sendo “Quando houve a distribuição de papéis (Cobaia, Monitor e Avaliador) você sentiu autonomia na aula e para desempenhar seu papel?” e “Você se sentiu protagonista da aula?” os conteúdos das respostas 4 e 5 respectivamente. 100% respondeu que “sim” para pergunta de número 4, e para pergunta de numero 5 os alunos se dividiram entre a resposta “sim” e a “ em partes”, ambos os dados demonstram que de fato os estudantes se sentiram o centro da aula e esse resultado é



corroborado por Paiva et al. (2016) que afirma em seu artigo sobre metodologias ativas de ensino-aprendizagem que durante a aula com metodologia ativa o aluno é estimulado a assumir uma postura ativa em seu processo de aprender pois se fundamenta em uma pedagogia problematizadora.

CONCLUSÃO

Apesar de ser um tema ainda recente no tocante a vivência prática nas escolas, embora já seja consolidado na academia, as metodologias ativas são de fato instigantes e proporcionam um caráter dinâmico as aulas, contribuindo para desconstrução da figura do professor como detentor do conhecimento. O presente trabalho adotou a metodologia de rotação por estações na modalidade offline e os resultados das práticas dando ao professor e ao aluno uma nova perspectiva enquanto construtores de conhecimento e propiciando o protagonismo do estudante, figura em formação na instituição de ensino que já carrega um conhecimento prévio. Ainda há lacunas nos trabalhos publicados com metodologia ativa e poucos exemplos de como aplica-la na prática tendo em vista as limitações de cada instituição escolar, por isso faz-se necessário novos estudos diante de um tema tão promissor para a inovação do modelo atual de ensino.

BIBLIOGRAFIA

- BARBOSA, E.F.; DE MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013.
- BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.
- BONDIOLI, A. C. C. V.; VIANNA, S. C. G.;SALGADO, M. H. V. Metodologias ativas de Aprendizagem no Ensino de Ciências: práticas pedagógicas e autonomia discente. **Caleidoscópio**, v. 2, n. 10, p. 23-26, 2019.
- CANDIDO, M. D. **A importância dos experimentos nas aulas de ciências**. 2015.
- DE LIMA, D. B.; GARCIA, R. N. Uma investigação sobre a importância das aulas práticas de Biologia no Ensino Médio. **Cadernos do Aplicação**, v. 24, n. 1, 2011
- DE SOUZA, P. R.; DE ANDRADE, M.C.F. Modelos de rotação do ensino híbrido: estações de trabalho e sala de aula invertida. **Revista E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial-ISSN-1983-1838**, v. 9, n. 1, p. 03-16, 2016.
- FILIPIN, G.; CASAROTTO, F. D.; MARONEZE, B. M.; MELLO-CARPES, P. B. POPNEURO: relato de um programa de extensão que busca divulgar e popularizar a neurociência junto a escolares. **Revista Brasileira de Extensão Universitária, Porto Alegre**, v. 6, n. 2, p. 87-95, 2015.
- SOARES, A. in GUYTON, A.C.; HALL, J.E.; **Tratado de fisiologia médica**. Elsevier Brasil, 2006.



PAIVA, M. R. F.; PARENTE, J. R. F.; BRANDÃO, I. R.; QUEIROZ, A. H. B. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE-Revista de Políticas Públicas**, v. 15, n. 2, 2016.

REMPEL, C.; GRAVE, M. T. Q.; FASSINA, P.; JOHANN, L.; BITELLO, A. R. Vivências de Docentes Participantes do Projeto Qualifica/Univates/Lajeado/RS com Metodologias Ativas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 9, n. 19, p. 39-50, 2016.

RODRIGUES, F. V. **Fisiologia sensorial**. v. 5, p. 25-33, Revista da Biologia, 2018.

VARGAS, S.L.; MENEZES, J.; ALVES, N.; SOSA, P.; MELLO-CARPES, P. B.; Conhecendo o sistema nervoso: ações de divulgação e popularização da neurociência junto a estudantes da rede pública de educação básica. **Ciências & Cognição**, v. 19, n. 2, 2014.

CAPÍTULO 35

SUSTENTABILIDADE DE RECURSOS EDUCACIONAIS ATRAVÉS DO COMPARTILHAMENTO DE LIVROS ACADÊMICOS

Neyliane Costa de Souza, Departamento de Engenharia Sanitária e Ambiental, Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

Áurea Kelly Jordão Borges de Araújo, Graduando do Curso de Engenharia Sanitária e Ambiental, UEPB

Tayná Macedo Dantas, Graduando do Curso de Engenharia Sanitária e Ambiental, UEPB

Myllena Kevellyn Souza de Medeiros, Graduando do Curso de Engenharia Sanitária e Ambiental, UEPB

Marcia Ramos Luiz, Departamento de Engenharia Sanitária e Ambiental, UEPB

RESUMO

Os desafios enfrentados para a consolidação de sociedades sustentáveis podem ser amenizados, colocando-se a educação como pilar principal dessa causa. O desenvolvimento da consciência ecológica em diferentes camadas e setores da sociedade mundial acaba por envolver as instituições de ensino superior, por exemplo. Observando, as demandas e necessidades de alunos de ensino superior, cujo ao longo do tempo de seu curso, precisam adquirir uma grande quantidade de materiais didáticos (livros, material digital e impresso), os mesmos após o término das disciplinas entram em desuso. Portanto,

desenvolveu-se um projeto de extensão que adquiri materiais didáticos através de doações, para a comunidade acadêmica do Centro de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual da Paraíba. O projeto “Estante Solidária: compartilhamento sustentável de livros acadêmicos”, tem como objetivo propor soluções sustentáveis através da implantação e implementação de uma estante solidária de livros, para a comunidade acadêmica, no qual o acervo é constituído mediante doações de professores, funcionários e alunos. Buscando, propor a responsabilidade sobre as coisas públicas, e também implementar a sustentabilidade de recursos educacionais e o consumo sustentável. A pesquisa constituiu em momentos principais: revisão bibliográfica para compreender a sustentabilidade ambiental e a responsabilidade social; busca das demandas acadêmicas e de recurso educacionais; preparação de uma estante e obtenção de materiais e livros acadêmicos, através de doações; divulgação do projeto; organização e classificação destes materiais, e implementação de empréstimos de livros. Os materiais doados, por sua vez, são etiquetados, catalogados e organizados em fichas. A duração do empréstimo dura um mês e se não houver a devolução do exemplar o aluno tem que doar um quilo de alimento. Vários alunos adquiriram materiais do projeto, e relataram ter auxiliado e facilitado o aprendizado nas disciplinas. A introdução do projeto promoveu o incentivo a comunidade acadêmica para enriquecer o aprendizado, adicionalmente sensibilizar o público para responsabilidade e/ou consciência ambiental.

Palavras-chave: Sustentabilidade. Materiais didáticos. Recursos educacionais



INTRODUÇÃO

A sustentabilidade, pode incorporar novas aspirações, na medida em que esses consigam ser reconhecidos coletivamente. O compartilhamento de bens de consumo, podem ser colocados, como possibilidade de que um conjunto de pessoas podem criar espaços alternativos de atuação, enfrentamento e buscando soluções coletivas para os problemas que parecem ser individuais (BRASIL, 2005). Para que haja essa mudança de rumos deverá ser traçada uma estratégia para o pleno desenvolvimento humano e da natureza, assim será necessário a implementação de programas capazes de promover a importância da Educação Ambiental, a importância da adoção de práticas que visem à sustentabilidade e a diminuição de qualquer impacto que nossas atividades venham a ter no ecossistema que nos cerca e nos mantém.

Educação Ambiental é uma forma de obter-se a sustentabilidade, pois esta pode recuperar o desenvolvimento para determinados fins e ações que propiciam a sustentabilidade. Alunos de ensino superior, necessitam de livros e materiais didáticos para seu aprendizado, portanto, os que possuem menor poder aquisitivo, não podem adquirir materiais didáticos devido as suas condições financeiras. Apesar do subsídio de materiais pelas bibliotecas, as universidades públicas em sua maioria não suprem a demanda de livros, na qual muitas vezes estão desatualizados ou em falta para alguns conteúdos disciplinares.

Partindo do princípio da economia compartilhada, fenômeno que chegou para quebrar os paradigmas atuais de consumo, o acesso torna-se mais importante que a posse, e todos podem ser fornecedores e consumidores ao mesmo tempo (TCU, 2017). Os alunos de cursos superiores, adquirem livros e materiais didáticos ao longo da vida acadêmica, e assim, quando é concluído o curso, muitos destes materiais não serão mais utilizados. Assim, como os professores do ensino superior, que também podem adotar vários livros para elaborar suas disciplinas acadêmicas, dos quais podem entrar em desuso, quando não mais ministrarem a disciplina ou mesmo quando o professor adquirir uma versão mais atualizada do livro.

Contudo, o trabalho busca coletar materiais didáticos em desuso, e obter recursos educacionais digitais, e depois disponibiliza-los sem burocracia para a comunidade acadêmica dos cursos do centro de ciências e tecnologia da Universidade estadual da Paraíba, afim de melhorar o aprendizado e facilitar o acesso.



REFERENCIAL TEÓRICO

Sustentabilidade e desenvolvimento sustentável

As analogias entre sustentabilidade e desenvolvimento sustentável avançam na direção da compreensão das inter-relações de um único sistema composto pelas atividades humanas e ambientais. De acordo com Feil (2017), apesar da ausência de consenso sobre o conceito destes termos, existe a aceitação geral em relação à busca do equilíbrio entre as necessidades do ser humano e o meio ambiente, e em entender suas complexas dinâmicas de interação, para aprofundar e ampliar seu significado. As diversas discussões atreladas aos termos sustentável, sustentabilidade e desenvolvimento sustentável ocorreram visando à obtenção do bem-estar humano por meio da gestão do sistema ambiental humano (SEAGER, 2008).

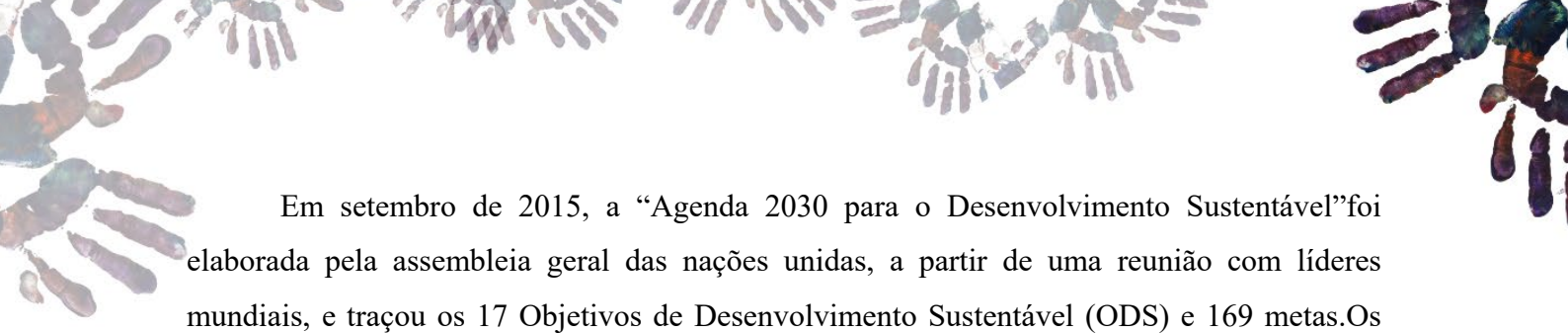
O conceito de sustentabilidade, conforme Ferreira (2010), é a condição ou qualidade de algo que pode se sustentar, defender, manter ou conservar. A sustentabilidade é um termo que expressa a preocupação com a qualidade de um sistema que diz respeito à integração indissociável (ambiental e humano), e avalia suas propriedades e características, abrangendo os aspectos ambientais, sociais e econômicos (FEIL, 2017), dessa forma, a sustentabilidade refere-se ao nível da qualidade do sistema ambiental humano.

O atual modelo econômico não garante o suprimento básico à sobrevivência de todos os indivíduos de nossa espécie, portanto o crescimento econômico gera desigualdade de distribuição de renda entre ricos e pobres. Diante disto, há urgente necessidade de se refletir sobre a forma de produção, consumo e a tendência deste modelo econômico em frente dos limitados recursos naturais.

O desenvolvimento sustentável é o acesso para atingir a sustentabilidade. Que é um processo estabelecido a longo prazo, por tanto, para haver um desenvolvimento sustentável é necessário melhorar o atual modelo de desenvolvimento (capitalista-industrial), para uma maneira mais sustentável (ROOS e BECKER, 2012).

A ideia de desenvolvimento sustentável foi entendida inicialmente, da seguinte forma: “[...] uma sociedade sustentável é aquela que pode satisfazer as suas necessidades sem comprometer as chances de sobrevivência das gerações futuras” (BROWN, 1981, p. 20).

Segundo Cavalcanti (2001), a aceitação geral da ideia de desenvolvimento sustentável indica que se fixou voluntariamente um limite (superior) para o progresso material. Por sua vez, corresponde seguir uma prescrição política, e o dever da ciência é explicar como, de que forma, ela pode ser alcançada, quais são os caminhos para se chegar à sustentabilidade.



Em setembro de 2015, a “Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável” foi elaborada pela assembleia geral das nações unidas, a partir de uma reunião com líderes mundiais, e traçou os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas. Os ODS constituem uma ambiciosa lista de tarefas para todas as pessoas, em todas as partes, a serem cumpridas até 2030. Os 17 Objetivos são integrados e indivisíveis, e mesclam, de forma equilibrada, as três dimensões do desenvolvimento sustentável: a econômica, a social e a ambiental

Adicionalmente, o objetivo ou ODS 4, mantém a educação (inclusiva, equitativa e de qualidade) como elemento fundamental rumo à sustentabilidade do planeta e destaca a tecnologia no processo de impulsionar o progresso humano, eliminar o fosso digital e fomentar o desenvolvimento de sociedades do conhecimento (NAÇÕES, 2015).

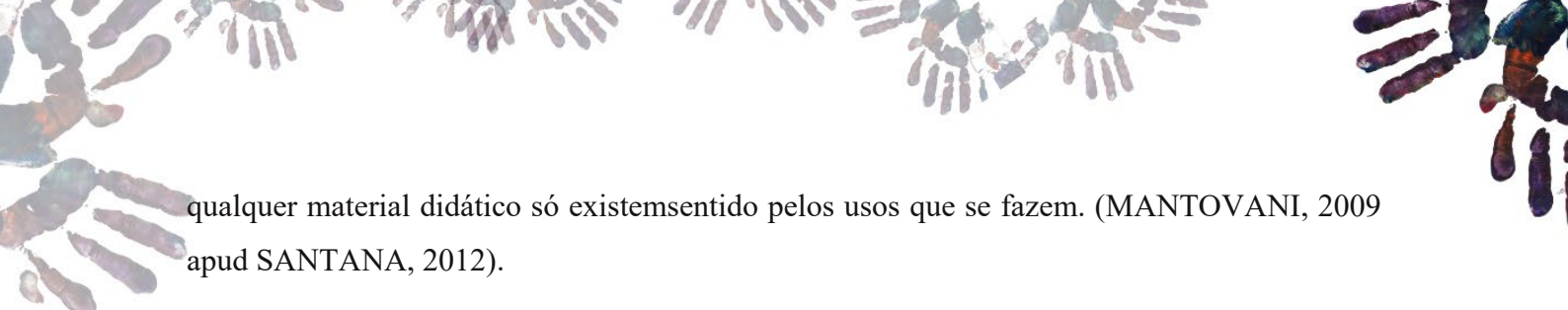
Deve-se ter em mente que a educação ambiental (EA) voltada para a sustentabilidade prever a redução da vulnerabilidade das pessoas. Na construção deste mundo de maneira real, sustentável, EA e a educação para o desenvolvimento sustentável, podem ser compreendidas, metodologicamente, como formas de alcançar tais propósitos. Esses modelos de educação surgiram com a definição de novos paradigmas de sustentabilidade que propõem a construção de valores éticos, de igualdade e de qualidade de vida para todos, tornando-se imprescindível para o desenvolvimento de novas posturas e novas práticas do homem para com o meio ambiente (BRANCO, 2011). Para tanto, a educação tem uma contribuição fundamental. E, nesse âmbito, a biblioteca, e o acesso a material didático educacional, cumpre uma de suas funções mais nobres, em sentido mais amplo: a consolidação da cidadania e a educação para a justiça social.

Materiais didáticos e recursos educacionais

A literatura da educação, independente da tradição ou linha teoria, afirma a importância de livros didáticos e outros materiais de apoio no processo ensino-aprendizagem. Antes mesmo dos recursos tecnológicos emergirem, já se discutia sobre a

importância dos recursos didáticos para o ensino e os seus efeitos sobre a aprendizagem.

Os materiais didáticos, além de reunir conteúdos, esses materiais utilizados nos processos de ensino-aprendizagem reproduzem valores sociais e têm papel importante nos processos de socialização. Sem afirmar, contudo, que ferramentas, impressas, digitais, ou



qualquer material didático só existe sentido pelos usos que se fazem. (MANTOVANI, 2009 apud SANTANA, 2012).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no relatório Educação para Todos, em 2007, afirmou que a disponibilização de escolas, professores, livros e equipamentos é fator-chave para a melhoria na qualidade de todo o sistema educacional. Nota-se que a disponibilidade dos materiais educacionais é primordial para que seja promovida uma educação gratuita e de qualidade, principalmente em países em desenvolvimento.

A biblioteca escolar tem influência marcante, e de longo alcance, no processo de aprendizagem ao longo da vida, por possibilitar o aumento do índice de leitura, que, por sua vez, contribui para o aumento do PISA (*Programme for International Student Assessment*). Entre os objetivos da biblioteca escolar segundo o manifesto da IFLA (Federação Internacional das Associações de Bibliotecários e de Bibliotecas) está o de “criar e manter o hábito e o prazer da leitura, da aprendizagem e da utilização das bibliotecas ao longo da vida” (IFLA, 2015).

Atualmente, para atender a demanda educativa, surgiu o movimento acesso aberto (open access, em inglês), que defende o acesso aberto à literatura e outros conteúdos de caráter acadêmico, científico ou técnico, sem restrições, online, livre de qualquer cobrança de taxa ou necessidade de assinatura, a qualquer pessoa, para que se possa ler, fazer download, copiar, distribuir, imprimir ou pesquisar (MÜLLER, 2012 apud ZANIN, 2017).

Segundo a Declaração da UNESCO (2012), os REA são materiais ou objetos de aprendizagem, ensino, extensão e pesquisa em qualquer suporte ou mídia, de natureza eletrônica multimodal e de hipermediação (texto, som, imagem), que estão sob domínio público ou licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam utilizados, distribuídos, compartilhados ou adaptados por qualquer pessoa. Podem abranger cursos completos, partes de cursos, módulos, livros didáticos, artigos de pesquisa, vídeos, software e qualquer outra ferramenta, material ou técnica que possa apoiar o acesso ao conhecimento.



MATERIAIS E MÉTODOS

• *Local de realização*

O projeto propõe soluções sustentáveis através de doações de materiais didáticos em desuso para compor uma estante solidária, e esta sendo realizado no Centro de Ciências e Tecnologia da universidade estadual da Paraíba, com intuito de contribuir no aprendizado da comunidade acadêmica.

A pesquisa constituiu em momentos principais: revisão bibliográfica para compreender a sustentabilidade ambiental e a responsabilidade social; busca das demandas acadêmicas e de recursos educacionais; preparação de uma estante e obtenção de materiais e livros acadêmicos, através de doações; divulgação do projeto; organização e classificação destes materiais, e implementação de empréstimos de livros.

• *Divulgação do projeto e obtenção de materiais*

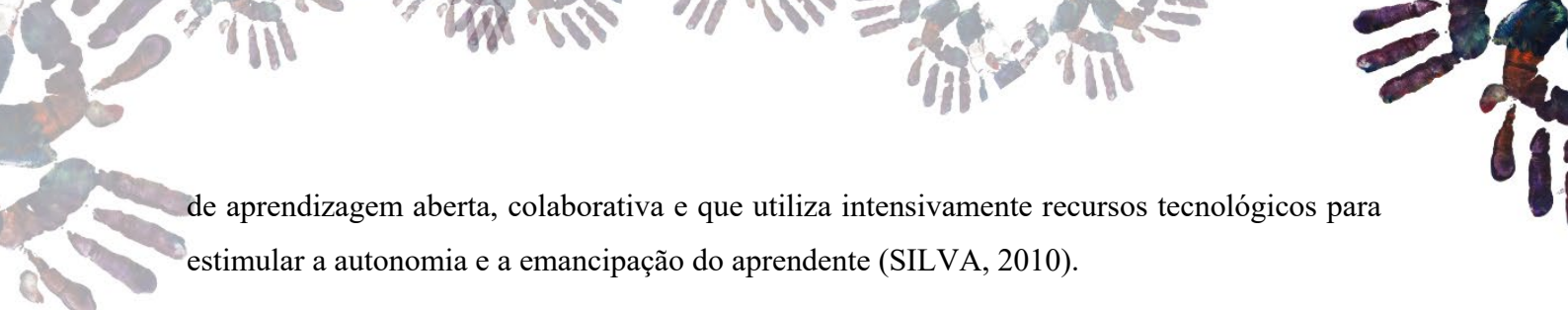
A divulgação do projeto foi através de mídia eletrônica (redes sociais), cartazes e comunicação na instituição. A estante foi constituída por livros doados, mesa e cadeiras foram doadas pela instituição. O acervo foi constituído mediante doações de professores e alunos, onde foram catalogados de forma manual, com informações do livro e material didático, para controle e organização. Parte do acervo, também é constituído de mídia eletrônica (REA) adquirido em bibliotecas virtuais e sites de downloads de livre acesso.

• *Empréstimos à comunidade acadêmica*

Para realizar o empréstimo, o aluno necessita preencher uma ficha com informação do curso, e dados de contato. A duração do empréstimo é válida durante o período de um mês e se não houver a devolução do exemplar o aluno terá o seu nome exposto em um mural, informando sua situação pendente. A duração do empréstimo é válida durante o período de um mês e se não houver a devolução do exemplar o aluno tem que doar um quilo de alimento, a ser doado em comunidades carentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O acervo é constituído por doações de professores, funcionários e alunos. Com isso, se propõe a sustentabilidade de recursos educacionais e a atenção ao consumo sustentável. São mais de 90 exemplares doados, entre livros, materiais impressos e REA, que são catalogados e organizados. Os recursos educacionais abertos (REA) estão alinhados com esse movimento



de aprendizagem aberta, colaborativa e que utiliza intensivamente recursos tecnológicos para estimular a autonomia e a emancipação do aprendente (SILVA, 2010).

A introdução do projeto promoveu o incentivo da comunidade acadêmica a enriquecer o aprendizado nas disciplinas curriculares, adicionalmente sensibiliza o público para responsabilidade e/ou consciência sustentável.

Durante a divulgação do projeto de extensão, percebeu-se acolhimento pelos estudantes e professores, devido a deficiência de materiais didáticos na instituição no que tange ao acervo de livros para os conteúdos do curso de Engenharia Sanitária e Ambiental. Além disso, foi de extrema importância levantar e alertar os estudantes em relação à sustentabilidade que é uma questão de extrema importância na comunidade acadêmica, assim como também, em toda sociedade.

Muitos alunos relataram a importância do projeto, pois não encontraram alguns livros, disponibilizados na biblioteca da Universidade. Enfatizaram, a facilidade com que puderam pegar os livros emprestados, mesmo quando, não havia representantes do projeto, sendo possível realizar o empréstimo, através de autoatendimento, somente preenchendo uma ficha de empréstimo, não afetando assim, o acompanhamento e controle dos livros.

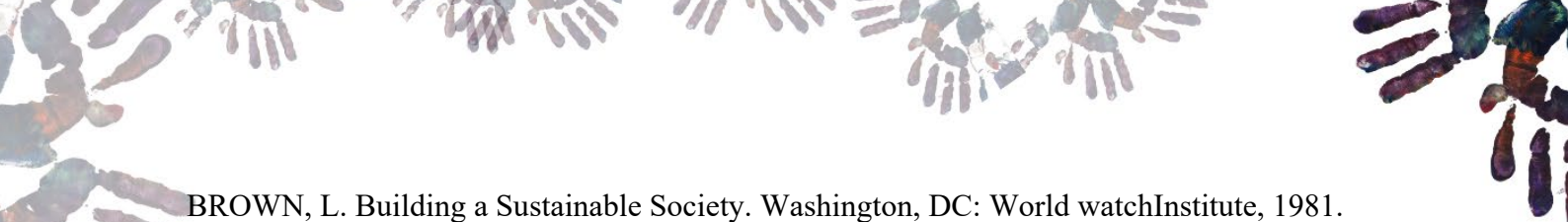
CONCLUSÃO

O desenvolvimento da consciência ecológica em diferentes camadas e setores da sociedade mundial, deve envolver também o setor da educação, o compartilhamento de livros, são exemplos de sustentabilidade ambiental, na qual possibilita que um conjunto de pessoas possam criar espaços alternativos de atuação, enfrentamento e buscando soluções coletivas para os problemas individuais.

Observando as necessidades de alunos de ensino superior, principalmente os de menor poder aquisitivo, com relação a obtenção de livros e matérias didáticos, e os deficits nas bibliotecas das universidades, a implantação do projeto de compartilhamento de livros mostrou-se eficiente para suprir partes das necessidades de recursos educacionais em instituições públicas. Além de evidenciar uma melhoria no aprendizado e sensibilização do público alvo para responsabilidade e/ou consciência sustentável.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL: M.M.A. Consumo sustentável: Manual de educação. Brasília: ConsumersInternational/ ministério do meio ambiente- MMA/ MEC/ IDEC, 2005. 160 p.



BROWN, L. Building a Sustainable Society. Washington, DC: World watchInstitute, 1981.

CAVALCANTI, Clóvis (org.). Desenvolvimento e natureza: estudos para uma sociedade sustentável. 3.ed. São Paulo: Cortez, Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco, 2001.

COSTA, M. R. M.; Sustentabilidade Ambiental: dificuldades e alternativas. Monografia apresentada ao Curso de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Santa Catarina. 2008.

IFLA. International Federation of Library Associations and Institutions. Diretrizes da IFLA para a biblioteca escolar. Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares, 2015. Disponível em: <https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines-pt.pdf> . Acesso em 14 jun. 2020.

MACHADO, V. de F. A produção do discurso do desenvolvimento sustentável: de Estocolmo a Rio 92. Brasília, 2005. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. Disponível: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/> Acesso: 20 de junho 2020.

ROOS. A.; BECKER, E. L. S. Educação ambiental e sustentabilidade. Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental. v (5), nº5, p. 857 - 866, 2012.

SANTANA, C. R.; PRETTO, N. L.(Organizadores). Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas /Bianca– 1. ed., 1 imp. – Salvador: Edufba; São Paulo: Casada Cultura Digital, 2012.

SEAGER, T. P. The Sustainability Spectrum and the Sciences of Sustainability. Business Strategy and the Environment, v. 17, p. 444-53, 2008.

SILVA, E. L.; CAFÉ, L.; CATAPAN, A. H. Os objetos educacionais, os metadados e os repositórios na sociedade da informação. Ciência da Informação, Brasília: IBICT, v. 39, p. 93-104, 2010.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Declaração REA de Paris. Paris: UNESCO, 2012. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/WPFD2009/Portuguese_Declaration.html>

FEIL, A. A.; SCHREIBER, D. Sustentabilidade e desenvolvimento sustentável: desvendando as sobreposições e alcances de seus significados. Cad. EBAPE.BR, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 667-681, 2017.

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

EDUCAÇÃO
EM
FOCO

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM

2

PATRÍCIA GONÇALVES DE FREITAS
ROGER GOULART MELLO
(Organizadores)



2020



www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

EDUCAÇÃO
EM
FOCO

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM

2

PATRÍCIA GONÇALVES DE FREITAS
ROGER GOULART MELLO

(Organizadores)



2020

