

OLHARES DA EDUCAÇÃO:



**Cristiana Barcelos da Silva
Andrelize Schabo Ferreira de Assis
Patrícia Gonçalves de Freitas
Organizadoras**

AÇÕES, RUPTURAS E CONHECIMENTO NA CONSTRUÇÃO DE SABERES COLETIVOS



2022



OLHARES DA EDUCAÇÃO:



**Cristiana Barcelos da Silva
Andrelize Schabo Ferreira de Assis
Patrícia Gonçalves de Freitas
Organizadoras**

AÇÕES, RUPTURAS E CONHECIMENTO NA CONSTRUÇÃO DE SABERES COLETIVOS



2022



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

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

OLHARES DA EDUCAÇÃO: AÇÕES, RUPTURAS E CONHECIMENTO NA CONSTRUÇÃO DE SABERES COLETIVOS, VOLUME 1.

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

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

Conselho Editorial

Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade Federal de Santa Catarina
Alessandra Dale Giacomini Terra – Universidade Federal Fluminense
Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Andrelize Schabo Ferreira de Assis – Universidade Federal de Rondônia
Bianca Gabriely Ferreira Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Cristiana Barcelos da Silva – Universidade do Estado de Minas Gerais
Cristiane Elisa Ribas Batista – Universidade Federal de Santa Catarina
Daniel Ordane da Costa Vale – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Danyelle Andrade Mota – Universidade Tiradentes
Dayanne Tomaz Casimiro da Silva - Universidade Federal de Pernambuco
Diogo Luiz Lima Augusto – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Edwaldo Costa – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Elis Regina Barbosa Angelo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Ernane Rosa Martins - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás
Fábio Pereira Cerdera – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Francisco Oricelio da Silva Brindeiro – Universidade Estadual do Ceará
Glaucio Martins da Silva Bandeira – Universidade Federal Fluminense
Helio Fernando Lobo Nogueira da Gama - Universidade Estadual De Santa Cruz
Inaldo Kley do Nascimento Moraes – Universidade CEUMA
João Paulo Hergesel - Pontifícia Universidade Católica de Campinas



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

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

O45 Olhares da educação [livro eletrônico] : ações, rupturas e conhecimento na construção de saberes coletivos: volume 1 / Organizadoras Cristiana Barcelos da Silva, Andrelize Schabo Ferreira de Assis, Patrícia Gonçalves de Freitas. – Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5364-057-3

1. Educação – Pesquisa – Brasil. 2. Prática de ensino.
3. Professores – Formação. I. Silva, Cristiana Barcelos da. II. Assis, Andrelize Schabo Ferreira de. III. Freitas, Patrícia Gonçalves de.
CDD 370.71

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Editora e-Publicar

Rio de Janeiro, Brasil

contato@editorapublicar.com.br

www.editorapublicar.com.br



2022

Apresentação

É com grande satisfação que a Editora e-Publicar vem apresentar a obra intitulada "Olhares da Educação: Ações, rupturas e conhecimento na construção de saberes coletivos, Volume 1". Neste livro engajados pesquisadores contribuíram com suas pesquisas. Esta obra é composta por capítulos que abordam múltiplos temas da área.

Desejamos a todos uma excelente leitura!

Editora e-Publicar

Sumário

CAPÍTULO 1	13
A CONTRIBUIÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS NO ENSINO REGULAR.....	13
	Iris Neles Silva Adriana Aparecida de Souza
CAPÍTULO 2	31
A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ESTUDANTES COM SÍNDROME DE DOWN.....	31
	Iris Neles Silva Adriana Aparecida de Souza
CAPÍTULO 3	50
A BOTÂNICA E OS SERVIÇOS QUE AS PLANTAS OFERECEM: ENTRE TEORIA E PRÁTICA.....	50
	Andreia Quinto dos Santos
CAPÍTULO 4	57
O PROCESSO DE REESCRITA DO CONTO “MARIA”, DE CONCEIÇÃO EVARISTO: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	57
	Beatriz Pinheiro Lucena Verônica Palmira Salme de Aragão
CAPÍTULO 5	75
TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO E COOCORRÊNCIAS: UMA VISITA À LITERATURA BRASILEIRA	75
	Bruna Cecim de Souza Geane das Chagas Silva Vanessa Machado Rodrigues Cleverton José Farias de Souza Lúcio Fernandes Ferreira
CAPÍTULO 6	87
EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES DE APOIO E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL EM CARANGOLA.....	87
	Cristiana Barcelos da Silva
CAPÍTULO 7	103
REESCREVENDO A DISCIPLINA DE ENERGIA E EFICIÊNCIA ENERGÉTICA USANDO ABORDAGEM DE ENSINO POR COMPETÊNCIAS.....	103
	Evandro André Konopatzki Cristiane Lionço de Oliveira Ismael Burgardt

CAPÍTULO 8.....	118
CARTAS DISSERTATIVAS: O SABER DOCENTE NO ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA CONCEITUAL..... 118	
	Fábia Janaína Marciel da Silva Rosilene Alves de Melo
CAPÍTULO 9.....	128
EDUCAÇÃO SEXUAL E ESPAÇO ESCOLAR: PERSPECTIVAS DA SOCIEDADE E DOS DOCENTES 128	
	Franciele Karine Zang Luana Tainá Klein
CAPÍTULO 10.....	143
CÓDIGO DE ÉTICA PROFISSIONAL: A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO DOS LIMITES ÉTICOS PARA A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO PEDAGOGO.. 143	
DOI: 10.47402/ed.ep.c2022161410573	Giovana Rodrigues Dall'Apria Scarsi
CAPÍTULO 11.....	150
RESISTÊNCIA E (RE)EXISTÊNCIA NEGRA NA ESCOLA..... 150	
	Graziela Silva Ferreira Rosana de Jesus Andrade Alcinéia Soares dos Santos
CAPÍTULO 12.....	159
PROPOSTAS DE USO DE NARRATIVAS AUDIOVISUAIS PARA O ENSINO DAS NOÇÕES DE ÉTICA, ESTÉTICA E FILOSOFIA DA LINGUAGEM..... 159	
	João Paulo Hergesel
CAPÍTULO 13.....	171
O ENSINO DE LITERATURA COMO INCENTIVO A LEITURA..... 171	
	Joniel Batista Dos Santos
CAPÍTULO 14.....	180
A PRÁTICA DOCENTE E O USO DE METODOLOGIAS ALTERNATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DE FÍSICA..... 180	
	Reinaldo Ronchetti Junior Joselia Cristina Siqueira da Silva
CAPÍTULO 15.....	190
UMA ESTRATÉGIA PARA AULA DE CAMPO NO ENSINO REMOTO DE BIOLOGIA..... 190	
	Laurici M Pires dos Santos
CAPÍTULO 16.....	199
BULLYING E INCLUSÃO ESCOLAR: PERCEPÇÃO DE UMA ESTAGIARIA DE PEDAGOGIA EM FORMAÇÃO 199	
	Leidiany Ferreira da Silva

CAPÍTULO 17	218
A EXPERIÊNCIA DE IMPLEMENTAÇÃO DE GRÊMIOS ESTUDANTIS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS..... 218	
	Nataliê Andiará Be Cardoso Lidnei Ventura
CAPÍTULO 18	234
ESTUDO DAS PERCEPÇÕES SOBRE INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS DOS ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL ANA CLEMENTINA DA CONCEIÇÃO EM JAÇANÃ – RN..... 234	
	Josefa Adeilza Cazé Maria do Socorro Bezerra da Silva
CAPÍTULO 19	249
MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS - CARTILHA DA MATA ATLÂNTICA: CONHECENDO A BIODIVERSIDADE DO PARQUE NATURAL MUNICIPAL DA SERRA DO MENDANHA/RJ..... 249	
	Moizés Barros Cordeiro Rejane Gomes-Pimentel
CAPÍTULO 20	266
PROPOSTAS DE JOGOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA UNIDADE TEMÁTICA DE LUTAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II..... 266	
	Pedro Henrique Magalhães do Nascimento Jefferson Campos Lopes Fábio Oliveira Santos
CAPÍTULO 21	280
VIVÊNCIAS NA SALA DE AULA: UMA ANÁLISE DA METODOLOGIA DO ENSINO..... 280	
	Vanessa Santos da Silva
CAPÍTULO 22	288
LEVANTAMENTO SOBRE ACIDENTES EM AMBIENTES ESCOLARES E PROPOSTAS PARA MINIMIZÁ-LOS..... 288	
	Wanderson Bandeira Da Silva
CAPÍTULO 23	304
ESTRESSE E VIDA ACADÊMICA: DESAFIOS NA EDUCAÇÃO EM SAÚDE E ESPIRITUALIDADE DURANTE A PANDEMIA 304	
DOI: 10.47402/ed.ep.c2022148423573	Gustavo Bianchini Porfírio David Livingstone Alves Figueiredo

CAPÍTULO 24	311
AS CONCEPÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE NO UNIVERSO INFANTIL	311
DOI: 10.47402/ed.ep.c2022148524573	Jackeline de Araujo Barreto Pessanha Bruna Grazielle Correa Machado Leandro de Andrade Gonçalves Marciano de Carvalho Batista Maria Suzilânia da Conceição Correia
CAPÍTULO 25	323
REFLEXÕES SOBRE O ESPAÇO DOS SEMINÁRIOS INTEGRADOS: UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE NO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO.....	323
DOI: 10.47402/ed.ep.c2022148625573	Lisiane das Neves Marques
CAPÍTULO 26	342
A RECREAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	342
DOI: 10.47402/ed.ep.c2022148726573	Pedro Carlos Silva de Aquino
CAPÍTULO 27	351
VALORIZAÇÃO DA ASTRONOMIA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO: ATENDIMENTO AO 4º ANO NO PLANETÁRIO E OBSERVATÓRIO	351
DOI: 10.47402/ed.ep.c2022148827573	Jéssica F. de S. Resterich Rachel Zuchi Faria Amâncio C. S. Friaça Bruno D. Faião
CAPÍTULO 28	359
INCLUSÃO ESCOLAR SOBRE A ÓPTICA DO PEDAGOGO E A MEDIAÇÃO	359
	Teriane Bastos Nunes
CAPÍTULO 29	375
IMPÉRIO ROMANO – ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO	375
DOI: 10.47402/ed.ep.c2022148929573	Adelcio Machado dos Santos Dreone Mendes Rubens Luis Freiberger
CAPÍTULO 30	386
OS JESUÍTAS E A EDUCAÇÃO	386
DOI: 10.47402/ed.ep.c2022149030573	Adelcio Machado dos Santos Rita Marcia Twardowski Audete Alves dos Santos Caetano Danielle Martins Leffer Alisson André Escher

CAPÍTULO 31	396
ANÁLISE DA MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA DE ESTUDANTES DE NUTRIÇÃO EM UMA FACULDADE COM METODOLOGIA ATIVA NO BRASIL.....	396
DOI: 10.47402/ed.ep.c2022149131573	Alicia Natalie Silva dos Santos Amanda Andrade Furtado Adriana Carla Santos de Menezes Ramos Enésia Eloyna da Costa Benício
CAPÍTULO 32	414
A INSERÇÃO DO ALUNO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AFETIVIDADE E ACOLHIMENTO NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	414
DOI: 10.47402/ed.ep.c2022149232573	Ana Paula Naked Chalita
CAPÍTULO 33	430
A PERCEPÇÃO DE NECESSIDADE DE ALUNOS DE UM CURSO TÉCNICO EM HOSPEDAGEM EM PARNAÍBA – PIAUÍ	430
DOI: 10.47402/ed.ep.c2022149333573	Márcio Aurélio Carvalho de Moraes Arthur Rodrigues dos Santos
CAPÍTULO 34	450
O DIÁLOGO E O TRABALHO COLETIVO COMO PRINCÍPIOS E METODOLOGIA DE UM PROCESSO DE REFORMULAÇÃO CURRICULAR VISANDO A TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA.....	450
DOI: 10.47402/ed.ep.c2022149434573	Cynara Teixeira Ribeiro Marisa Narcizo Sampaio Cláudia Rosana Kranz
CAPÍTULO 35	464
TÉCNICAS MNEMÔNICAS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO EM BIOLOGIA NAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DA BNCC.....	464
DOI: 10.47402/ed.ep.c2022149535573	Cláudio Santos Igor Adriano de Oliveira Reis
CAPÍTULO 36	478
PROCESSO DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: BREVES CONSIDERAÇÕES ACERCA DE GÍRIAS E EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS INTERPRETADAS PARA LIBRAS	478
DOI: 10.47402/ed.ep.c2022149636573	Anderson de Souza Edcarlos Paz de Lucena
CAPÍTULO 37	493
A IMPORTÂNCIA DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NA SALA DE AULA REGULAR, NA VISÃO DO ALUNO SURDO.....	493
DOI: 10.47402/ed.ep.c2022149737573	Caio dos Santos Farias Edcarlos Paz de Lucena Joseilda Alves de Oliveira

CAPÍTULO 38	508
A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA PARA O DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DO SURDO..... 508	
DOI: 10.47402/ed.ep.c2022149838573	Duana Deys Gonçalves de Souza Ferreira Edcarlos Paz de Lucena
CAPÍTULO 39	518
ACESSIBILIDADE CURRICULAR: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES QUE LECIONAM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE OURINHOS/ SP..... 518	
DOI: 10.47402/ed.ep.c2022149939573	Edilania Reginaldo Alves Priscilla Frida Salles Tojeiro Rosemary Pereira Costa e Barbosa
CAPÍTULO 40	536
NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR..... 536	
DOI: 10.47402/ed.ep.c2022150040573	Ellen Aniszewski Gabriela Simões
CAPÍTULO 41	545
UMA ANÁLISE TEÓRICA SOBRE PRÁTICA DOCENTE..... 545	
DOI: 10.47402/ed.ep.c2022150141573	Evanildo Moraes Estumano Jéssica Nathália do Carmo Magalhães
CAPÍTULO 42	558
A ESTÉTICA DA MORTE NAS AULAS DE ARTES, EM TEMPOS DE PANDEMIA 558	
DOI: 10.47402/ed.ep.c2022150242573	Fernanda Maria Macahiba Massagardi
CAPÍTULO 43	570
FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO INTERGERACIONAL: O CURSO DE FORMAÇÃO PILOTO DO CENTRO SARAH GOMES 570	
DOI: 10.47402/ed.ep.c2022150343573	Neila Barbosa Osório Fernando Afonso Nunes Filho Ana Karolline Soares Alves Miliana Augusta Pereira Sampaio Marlon Santos de Oliveira Brito
CAPÍTULO 44	579
CLASSE HOSPITALAR: INTERAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO SAÚDE E - UMA RELAÇÃO MULTIPROFISSIONAL, ENGAJAMENTO PARA QUALIDADE INCLUSIVA. 579	
DOI: 10.47402/ed.ep.c2022150444573	Genilda Alves Nascimento Melo Alyne Martins Gomes Marilu dos Santos Borba Joana Angélica Oliveira Campos

CAPÍTULO 1

A CONTRIBUIÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS NO ENSINO REGULAR

Iris Neles Silva
Adriana Aparecida de Souza

RESUMO

O artigo discute o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no processo de inclusão no ensino regular. Tem como objetivo geral refletir sobre o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma escola de ensino regular fundamental II na cidade de Natal-RN para a inclusão de pessoas com deficiência. E como questão de partida qual a importância do Atendimento Educacional Especializado numa escola de ensino regular fundamental II na cidade de Natal no Rio grande do Norte para a inclusão de pessoas com deficiência? A metodologia da pesquisa consiste no estudo de caso, em uma escola do ensino fundamental do Município de Natal. Pesquisa bibliográfica e entrevista semi estruturada com uma professora do AEE. Os resultados apontam que o AEE é fundamental para o processo de inclusão, e contribui para melhorar as práticas didático pedagógicas da escola de modo a melhorar o acesso e o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes com deficiência.

PALAVRAS-CHAVE: Atendimento Educacional Especializado. Ensino regular. Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

Entendemos que a inclusão é um tema que transita em vários espaços sociais e principalmente nos espaços escolares, o seu processo de efetivação ainda é um desafio. Embora reconheçamos avanços alavancados pela declaração de Salamanca e com a perspectiva urgente de oportunização e de garantias às pessoas com deficiência, houve a promulgação de vários documentos e convenções legais, nacionais e internacionais, com a intenção de construir uma prática pedagógica e social que contemplates, igualmente, as demandas e as necessidades de todos. Essa realidade começou a se configurar no Brasil devido a instituição de diversos Documentos legais, que contribuiriam na materialização de ações para a inclusão através de leis, decretos, estatutos e normativas, as quais determinam e direcionam a educação das pessoas com deficiência no país.

Entretanto, apesar dos avanços educacionais alcançados a inclusão é ainda um desafio enfrentado por todas as pessoas que fazem parte do processo de escolarização nos dias atuais. Entendemos que a educação de qualidade, envolve grandes mudanças no contexto escolar, que consiste não somente na aceitação, como também na valorização escolar.

Desse modo, nos questionamos: qual a importância do Atendimento Educacional Especializado numa escola de ensino regular fundamental II na cidade de Natal no Rio grande do Norte para a inclusão de pessoas com deficiência? E temos como objetivo geral refletir sobre o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma escola de ensino regular do ensino fundamental II na cidade de Natal-RN para a inclusão de pessoas com deficiência.

A metodologia é de caráter qualitativo a partir de uma revisão bibliográfica (MARCONI e LAKATOS, 2003) e estudo de caso caracterizado por ser um estudo detalhado e exaustivo de um fenômeno. Desse modo, a pesquisa aqui apresentada buscou apreender o papel da professora do AEE no processo de inclusão numa sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de uma escola regular de ensino fundamental do município de Natal-RN. A coleta de dados foi a partir de entrevista semi-estruturada, que consiste em um modelo de entrevista flexível, no qual elaboramos um roteiro prévio, com pergunta abertas sobre o papel da professora do AEE no processo de inclusão numa escola da rede regular de ensino.

O interesse por essa pesquisa surgiu de minha experiência em sala de aula com alunos com deficiência. Acrescentamos a isso a compreensão da importância dessa temática e reconhecer a necessidade de promover a ampliação da discussão sobre a educação inclusiva. Nesse sentido, contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem desses estudantes.

A inclusão do indivíduo com deficiência no ambiente escolar e na sociedade é um assunto de repercussão nacional. Desse modo, entendemos que a educação inclusiva é um processo de inclusão dos deficientes e/ou de distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino em todos os seus níveis. A educação inclusiva visa impedir a segregação e discriminação, pois coloca o deficiente em atendimento na escola comum, atendendo às suas exigências pessoais.

A IMPORTÂNCIA DO AEE PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Reconhecemos que as escolas públicas enfrentam vários desafios para conseguir desenvolver o ensino inclusivo, e práticas pedagógicas que visem o desenvolvimento da aprendizagem das pessoas com deficiência. Entendemos que a educação inclusiva é definida como o ato de oferecer as mesmas oportunidades a todos no que diz respeito ao processo educativo.

Destarte, a Inclusão escolar é acolher todas as pessoas, sem exceção, no sistema de ensino, independentemente de cor, classe social e condições físicas e psicológicas. É não deixar

ninguém de fora da escola regular, ou seja, ensinar a todas as crianças indistintamente. Para Mantoan (2003) a inclusão implica uma mudança na base da estrutura organizacional da escola, e nessa direção envolve uma ação formadora, na qual todos devem participar desde os professores, gestores, coordenadores e os outros profissionais da escola desde o porteiro ao pessoal do administrativo.

Ainda segundo a autora a escola deve se abrir para o novo, para o conhecimento de todos, para a valorização da diversidade. A autora chama a atenção para a criação de diálogo com novos conhecimentos para lidar com a diversidade, buscando aprender, e compreender o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos. Enfatiza a importância de romper com o ensino curricular nas escolas organizado em disciplinas, que isola, separa os conhecimentos. Esse modelo divide os alunos entre “normais e deficientes”, isto é, divide o ensino em regular e especial, bem como os professores em especialistas em uma ou outra manifestação das diferenças. Logo, a forma como a escola é organizada acaba ignorando o subjetivo, o afetivo, o criador, o que dificulta romper com esse modelo escolar (MANTOAN, 2003). A autora defende a necessidade de reconhecer as inter-relações e argumenta que para promover a mudança é necessário um novo paradigma de conhecimento, que estabeleça novos marcos de compreensão entre as pessoas e do mundo em que vivemos.

E para que essa mudança aconteça é fundamental que em nível institucional, ocorra a extinção das categorias e das oposições excludentes tais como: iguais x diferentes, normais x deficientes, e, em nível pessoal, promover as articulações, a flexibilidade, a interdependência, gerando assim transformações dos nossos pensamentos, das ações e dos sentimentos. Atitudes essas, que distanciam do que acontece nas escolas ditas tradicionais, em que fomos formados para atuar e ensinar. A escola inclusiva é basilar para conquistarmos uma cidadania global (MANTOAN, 2003).

No Brasil a educação inclusiva começou a se desenhar a partir da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais: Acesso e Qualidade que ocorreu na Espanha em 1994, na qual foi proclamada a Declaração de Salamanca (1994) que define as políticas, os princípios e as práticas da Educação Especial (SOUTO, 2014). Portanto, passou-se a considerar a inclusão dos estudantes com deficiência em classes regulares, como meio de democratizar as oportunidades educacionais. Bem como, determina que as escolas devem acolher todas as crianças, independente de sua diferença.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994):

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades; aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades; escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (SALAMANCA, 1994, p. 1).

Portanto, a Declaração de Salamanca foi um marco importante para a política inclusiva no país, pois apontou detalhamento de políticas e práticas voltadas à educação para todos, em específico, de crianças e jovens com necessidades educacionais específicas. Para Souto (2014) a Declaração de Salamanca reconhece que as escolas inclusivas são o meio para combater a discriminação; bem como determina que as escolas devem acolher todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas. Esse documento, enfatiza também que é o sistema regular de ensino, o local preferencial para o desenvolvimento do processo educacional. Assim, a inclusão dos estudantes com necessidades educativas específicas em classes regulares começou a se concretizar o que representou um avanço na democratização das oportunidades educacionais.

Carvalho (2008) e Mantoan (2006) destacam a importância de uma educação inclusiva a partir da criação de uma escola igualmente inclusiva e acolhedora para os estudantes, que respeitem suas singularidades e diferenças, e nesse sentido, tenha como objetivo a dissipação das barreiras para uma aprendizagem efetiva. Para tanto, é fundamental leis que garantam na prática essa percepção.

Dentre os documentos oficiais destacam-se: a Constituição Federal, conforme seu art. 208, inciso III que destaca o atendimento educacional especializado as pessoas com deficiência, preferencialmente deve ocorrer na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Apontamos também a Lei de diretrizes e bases para a educação nacional (LDB), Lei 9394/96, que define por educação especial a modalidade de educação escolar, para pessoas com necessidades especiais (BRASIL, 1996). Essa Lei traz em seu artigo 9:

[...] que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específica para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e a aceleração de estudos aos superdotados, para a conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a possibilidade de avanço nos cursos

e nas séries, mediante verificação do aprendizado, e oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996, não paginado).

Como podemos apreender esse art. 9, reza que é dever dos sistemas gerais de ensino garantir aos educandos as condições para o acesso e a permanência, ou seja, que as escolas devem dispor de currículo, métodos e recursos para o atendimento das pessoas com deficiência. Explana também, a necessidade da terminalidade, para os que em virtude de suas deficiências, não consigam atingir o nível esperado no ensino fundamental. E por fim, orienta sobre as estratégias de aceleração de estudos para os alunos superdotados (BRASIL, 1996).

Conforme consta na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) entende-se por pessoa com deficiência “aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008, p. 15) Isto é, é considerado pessoa com deficiência todas que possuírem impedimentos sejam eles físico, intelectual e/ou sensorial.

Vieira (2015) destaca a importância para todos os envolvidos com a escola, a necessidade de desenvolver um papel decisivo na inclusão dessas pessoas no contexto educacional, isto é, para o autor é importante que coordenadores, gestores além dos professores, busquem uma capacitação para assim, desenvolverem o processo de inclusão.

A Resolução nº 5 de 2 de outubro de 2009, institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, e estabelece as formas possíveis desse atendimento. As Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação básica, que é regulamentado pelo Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008. O AEE tem como função “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2011, não paginado). As Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE enfatizam que as escolas de ensino regular devem constar em seu Projeto Pedagógico a organização:

- a. Sala de recursos multifuncional: espaço físico, mobiliários, materiais 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 de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuam no apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção.

f. Articulação entre professores 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 (BRASIL, 2008, p. sp).

Desse modo, podemos dizer que o AEE, não se restringe à sala de recursos, mas sim envolve uma proposta pedagógica da escola. Isto é, o AEE se configura pelos recursos que os professores, as escolas, e o sistema de ensino precisam para garantir que a aprendizagem do aluno com deficiência aconteça.

De acordo com o decreto presidencial nº. 7.612 de 17 de novembro de 2011, em seu artigo 3, diz os objetivos do atendimento educacional especializado.

I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializado de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;

IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011, sp).

Segundo o decreto, devem-se promover as condições de acesso a todas as pessoas com deficiência, garantindo a transversalidade das ações educacionais e o desenvolvimento de recursos didáticos que possibilitem a aprendizagem destes.

O Plano Nacional de Educação - PNE aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 destaca os seguintes pontos específicos sobre educação inclusiva:

4.6) manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação; [...]

4.8) garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;

4.9) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários (as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude (BRASIL, 2014, sp).

Esse PNE marca um avanço na educação inclusiva no sentido de ampliação do acesso, garantia do atendimento especializado nas escolas regulares para os alunos com deficiência.

Entretanto, a inclusão ainda não é uma realidade para todos no Brasil. E em julho de 2015, foi sancionada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, comumente conhecida como (LBI), de nº 13.146/2015, em seu artigo 28 destaca (BRASIL, 2015, não paginado):

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

Esse documento ressalta a obrigatoriedade do papel do Estado em garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência na rede de ensino regular. Embora tenha acontecido esses avanços, reconhecemos ainda, resquícios de modelos educacionais assistencialistas, que se fundamenta por uma concepção de segregação, em que caracteriza-se pela separação e isolamento dos estudantes com alguma deficiência.

Outro ponto que podemos apontar é que, nem todas as escolas públicas no Brasil possuem salas de recursos disponíveis, para a realização desse atendimento especializado, conforme o Anuário da Educação Brasileira (2021), apenas 56,1% das escolas possuem salas de recursos multifuncionais e se especificarmos a zona urbana 31,9% tem a sala de recursos multifuncionais. Assim, reiteramos a importância de que todo aluno que possua necessidades educacionais específicas tenham acesso ao AEE.

O que corrobora a ideia de Souto (2014) que destaca que, apesar das mudanças de paradigmas educacionais que ocorreram ao longo da história do Brasil, a inclusão é um desafio a ser encarado por todas as pessoas que fazem parte do processo de escolarização nos dias atuais e que uma educação de qualidade, exige novas dimensões da escola, que consiste não somente na aceitação, como também na valorização escolar.

O AEE E A INCLUSÃO UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Nessa seção discutiremos a importância do AEE para a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino fundamental II. Pensar a educação inclusiva envolve mudanças no contexto escolar e também na formação de professores para atender uma perspectiva de educação inclusiva.

Nesse sentido, a educação inclusiva exige que se derrube as barreiras arquitetônicas, práticas e também as do processo didático-pedagógico, de modo que o ensino se adeque as

características da diversidade, incorporando recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam às necessidades educacionais dos educandos sejam eles com ou sem deficiência (MANTOAN, 2003).

Compreendemos que a inclusão implica uma mudança no caminho da modernização, sendo assim, é fundamental uma reestruturação das condições atuais das escolas principalmente na educação básica, e adotar uma postura em que assuma que as dificuldades de alguns alunos são de responsabilidade das escolas, provenientes do modo como o ensino é ministrado, concebido e avaliado no processo de aprendizagem.

Segundo Kimura (2008) ao desenvolver uma pesquisa que visava compreender a importância das condições de infraestrutura para o desenvolvimento da aprendizagem escolar, o autor destaca que essas condições são compreendidas pelos professores das escolas como um aspecto fundamental para o desenvolvimento de seu trabalho. Desse modo, reconhecemos que as salas de recursos multifuncionais são fundamentais para o processo de inclusão.

O AEE espaço de inclusão

A escola lócus do estudo aqui discutido atende o ensino fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos (EJA). No turno matutino funciona 1º ao 5º ano do ensino fundamental I, no vespertino funciona do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II e no noturno funciona ensino fundamental e médio na modalidade EJA.

A escola atendeu um público de 99 alunos com deficiência no ano de 2020, assim os alunos matriculados com deficiência estão distribuídos conforme quadro 19:

Quadro 1: total de alunos com deficiência matriculados

Alunos	Quantidade
Baixa visão	1
Deficiência auditiva	2
Deficiência física	10
Deficiência intelectual	74
Deficiência múltipla	1
Paralisia Cerebral	1
Transtorno do espectro autista	10
Total	99

Fonte: SIGEDUC, 2020

Como podemos perceber pelo quadro 1 tem um total de 99 alunos distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno. Sendo 1 com baixa visão, 2 com deficiência auditiva, 10 possuem deficiência física, 1 tem deficiência múltipla, 1 paralisia cerebral e 10 alunos possuem transtorno do espectro autista e 74 alunos com deficiência intelectual.

A escola possui boa estrutura para o desenvolvimento das atividades didático pedagógicas. Assim compreendemos que uma boa estrutura escolar e uma boa organização pode estimular o convívio entre os alunos e facilitar o processo de aprendizagem. Desse modo, contribuir para um bom resultado no aprendizado e no desenvolvimento dos alunos. Entendemos que os aspectos físicos, influenciam no processo de desenvolvimento dos estudantes. Para tanto, a escola precisa se apresentar como um espaço alegre, confortável e acolhedor para que o trabalho realizado ali seja prazeroso. Para Satyro e Soares (2008, p. 09):

Insumos escolares são entendidos como infraestrutura de todo tipo: número médio de alunos por turma, número de horas/aula, docentes com formação superior, construção e melhoria das dependências da escola, existência de biblioteca ou sala de leitura e outros aspectos positivos. Infraestrutura é, nesse caso, tudo aquilo que o dinheiro pode comprar.

Dessa forma, entendemos que um bom desempenho escolar é impulsionado por toda uma estrutura que a escola deve fornecer, como biblioteca, sala de aula confortável, espaço para a prática de esportes, professores capacitados para lecionar as disciplinas, entre outros fatores como participação dos pais, e a qualidade das condições de trabalho dos professores.

Além de uma boa estrutura a escola precisa estar preparada para atender os alunos com deficiência. De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação básica, regulamentado pelo Decreto nº 6.571/2008. A sala de Atendimento Educacional Especializado é denominada também como sala de recursos multifuncionais da escola, se configura conforme a figura 1 a seguir:

Figura 1: Sala de Recursos Multifuncionais (Atendimento Educacional Especializado - AEE)



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

O AEE é responsável pela identificação, elaboração e organização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade para possibilitar a participação dos alunos com deficiência de forma mais efetiva. Assim, a sala é equipada com dois computadores, um armário arquivo,

tapetes de EVA, uma cadeira de rodas, 4 cadeiras, 1 mesa e uma bancada, e funciona nos turnos matutino e vespertino.

A sala do AEE surgiu com o intuito de ajudar os professores que trabalham com estudantes que apresentam alguma deficiência. Trata-se de um atendimento primordial oferecido nas escolas regulares, sendo garantido pela Constituição Federal. Esse atendimento é oferecido no horário oposto ao horário da sala regular. Desse modo, podemos dizer que o AEE

[...] é uma ferramenta imprescindível para o êxito do processo de inclusão. Ele existe para que os alunos possam aprender o que é diferente dos conteúdos curriculares do ensino comum, e que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência (OLIVEIRA, 2021, não paginado).

Portanto, o AEE também tem algumas funções específicas, quais sejam: orientação dos professores das disciplinas comuns em relação ao desenvolvimento das práticas e das posturas para atender os estudantes com deficiência. E no contraturno, o espaço funciona como reforço dos conteúdos ministrados na sala regular, o trabalho é desenvolvido pelo profissional da sala de recursos em conjunto com os professores e também com a família. Logo, esse atendimento é muito importante pois contribui para que os alunos com deficiência evoluam positivamente ajudando assim, no desenvolvimento do trabalho do professor.

Quanto aos recursos humanos para trabalhar com a educação inclusiva a escola dispõe de 8 professoras de educação especial (auxiliares de sala). De acordo com a Lei de Inclusão (BRASIL, 2015) em seu inciso XIII destaca que:

XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015, não paginado).

Desse modo, compreendemos que esse profissional tem conexão direta com o trabalho escolar e apoio direto ao professor de sala de aula. A escola também tem duas professoras na sala de recursos multifuncionais uma que atende no turno matutino e outra no turno vespertino.

A professora do AEE e sua percepção sobre a inclusão de pessoas com deficiência

Nessa seção abordamos a percepção da professora do Atendimento Educacional Especializado - AEE, turno vespertino sobre a inclusão de alunos com deficiência.

O perfil da professora está distribuído conforme o quadro 2 a seguir:

Quadro 2: Perfil da professora do AEE participante da pesquisa

Professor	Formação	Sexo	Idade	Tempo de atuação na escola
P. AEE	Licenciatura plena em pedagogia/ especialização na EJA com ênfase no sistema prisional	F	38	8 anos

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

A professora está lotada na sala de recursos multifuncionais. Em entrevista informou que trabalha há 8 anos na Escola, mas que está na sala Multifuncional há um ano. Argumentou também que possui capacitações na educação inclusiva feita pela Secretaria de Educação Especial – SUESP.

Questionamos se a professora AEE se sente preparada para trabalhar na sala de recursos multifuncionais. Ela informou que: “sim, porque já trabalha como professora de educação especial há 4 anos atuando em outra escola. E a SUESP dá formação para ocupar esta sala”.

É preciso destacar que embora a professora AEE receba capacitação é fundamental que os demais professores também recebam para de fato contribuir com a inclusão dos alunos com deficiência. Complementamos essa compreensão questionando-a sobre os recursos humanos existentes na instituição para trabalhar com educação inclusiva. A professora AEE argumentou que: “quanto aos recursos humanos a escola dispõe de duas professoras no AEE, tem também professores auxiliares da educação especial, [...]”.

É importante enfatizar que todas as pessoas que compõem a escola (gestores, coordenadores, professores, apoio pedagógico, etc) participem do processo de inclusão.

Ao ser questionada se o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola contempla os princípios da inclusão escolar para os alunos com deficiência? A professora AEE argumentou que: “não sabe, pois, o Projeto Político Pedagógico (PPP) está sendo atualizado e não teve contato”. Ao procurarmos a gestão e solicitarmos o PPP, informaram que estava em atualização e só havia disponível o de 2011, mas esse não encontramos nenhuma referência sobre inclusão.

Nesse sentido, compreendemos como destacado por Mantoan (2003) para que aconteça a inclusão de todos incondicionalmente, nas turmas e democratizar a educação é necessário uma reorganização das escolas. Para isso é importante desenvolver ações centradas no Projeto Político Pedagógico. Pois como enfatizado pela autora, esse projeto é uma ferramenta importante para que as diretrizes gerais da escola sejam traçadas com realismo e responsabilidade. Logo, com base no PPP a escola organiza seu trabalho; garante apoio administrativo, técnico e científico às necessidades da educação inclusiva.

Assim, não basta que a escola receba a matrícula dos alunos com deficiência, é preciso que ofereça condições para operacionalização desse projeto pedagógico inclusivo. Para garantir a inclusão de todas as crianças e jovens o acesso à aprendizagem, é imperioso desenvolver todas as possibilidades que a escolarização exige.

Mas também são necessárias outras mudanças como a acessibilidade da infraestrutura; a introdução de recursos e de tecnologia assistivas; a oferta de profissionais de apoio, formas de avaliação, currículo adaptado entre outras coisas.

A partir dessa compreensão perguntamos a professora AEE se a escola investe na formação continuada dos professores para trabalhar com a inclusão, e a mesma informou que: “O investimento é na semana pedagógica, em que o professor de educação especial explica e mostra como trabalhar a situação”.

A falta de formação continuada dos professores para trabalhar a inclusão dificulta o trabalho desses docentes, pois não saberão lidar com a situação, por desconhecerem a deficiência, a forma correta de ensinar a eles, como adaptar as atividades e isso resultará que ao invés de incluir, acabarão por excluir o aluno com deficiência.

Essa realidade enfraquece esse processo, pois a inclusão é complexa e requer muito conhecimento e preparação dos profissionais envolvidos. Todos os professores deveriam receber capacitação para atuarem frente à educação inclusiva, mas isso não acontece na realidade das escolas, trazendo sérias consequências para a efetivação do processo inclusivo (MANTOAN, 2003). E a escola pesquisada não foge essa realidade.

É compreensível o professor apresentar dificuldades quanto ao ensino para esse público, como destacado por Silva (2009) que aponta a importância da formação necessária para uma educação inclusiva. Essa formação possibilita professores conhecerem a natureza dos problemas dos alunos com deficiência, bem como, as possíveis implicações e soluções para aplicarem no processo educativo.

Outro ponto é que muitos professores precisam atualizar sua formação inicial, para atender as exigências da educação inclusiva. Essa ideia, segue a compreensão de Mantoan (2003) ao defender que o ensino na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da sua prática pedagógica e até da escola. Assim, para a autora a formação é um diferencial para um bom desenvolvimento frente a exclusão dos alunos com deficiência.

Questionamos a professora AEE se a falta de capacitação para trabalhar com a inclusão, prejudica o trabalho dos professores. A professora AEE disse que: “diretamente o professor de sala regular por não ter envolvimento tem dificuldade de trabalhar”.

Esse argumento da professora entrevistada vai ao encontro das ideias de Silva (2009) e Mantoan (2003) quando enfatizam a importância da formação para desenvolver um trabalho inclusivo no contexto escolar. E Mantoan acrescenta que esse trabalho precisa da colaboração de toda a escola, ou seja, da coordenação, dos gestores, e professores, mudando não apenas as práticas pedagógicas, mas também sua compreensão sobre o processo de inclusão. É importante mudar a concepção de professor, valorizar esse profissional, pois ele é fundamental para a construção do conhecimento, da formação e contribui para desenvolver as atitudes de cidadania e ética no ambiente escolar.

Questionamos também a professora AEE se ela tem dificuldade em trabalhar com os professores na perspectiva inclusiva. A mesma informou que não tem como responder a essa pergunta, pois a mesma é nova nessa função e devido a pandemia não teve ainda contato com os professores do ensino regular. Dessa forma, não tivemos como apreender se a falta de capacitação dos professores dificultava o trabalho da professora AEE.

Quanto aos instrumentos didáticos pedagógicos disponíveis na escola para trabalhar com os alunos com deficiência. A professora disse que: “o acervo é bem interessante, possui jogos, programas de computador, que servem para os alunos com deficiência, livros, cadernos pauta ampliada, jogos educativos, computadores, tapetes de EVA e caixa de som”.

Ao visitarmos a sala de recursos multifuncionais percebemos que a sala possui uma variedade enorme de jogos, reconhecidos por estudiosos importantes para ajudar no processo de desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes com deficiência conforme Mafra e Kempa destacam:

Ao brincar e jogar, diversos aspectos são estimulados, desenvolvidos ou aperfeiçoados: a criatividade, a memorização, a cooperação e solidariedade, a concentração, a linguagem, a motivação, a aquisição de conceitos, a motricidade, a capacidade de discriminar, julgar, analisar, tomar decisões e aceitar críticas, a competitividade, a socialização, a confiança em si e em suas possibilidades, o respeito às regras e o controle emocional (MAFRA e KEMPA, 2021, sp).

Compreendemos que o lúdico é uma ferramenta importantíssima no desenvolvimento da aprendizagem de crianças e adolescentes. Os materiais didáticos pedagógicos estão distribuídos conforme a figura 2 a seguir:

Figura 2: Jogos da sala de recursos multifuncionais



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

A figura 2 apresenta alguns dos materiais didáticos pedagógicos da sala de recursos multifuncionais quais sejam: material dourado, tangram, alfabeto móvel, sequência lógica, cartilha de números, jogo de memória, dominó de sílabas, quebra-cabeças, entre outros. Além de jogos a escola tem outros materiais como a lousa mágica conforme a figura 3 a seguir:

Figura 3: lousa mágica da sala de recursos multifuncional



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2021.

Esses materiais estão disponíveis na sala de recursos multifuncionais, para o desenvolvimento das atividades com os estudantes com deficiência.

Os jogos educativos ou didáticos estão orientados para estimular o desenvolvimento cognitivo e são importantes para o desenvolvimento do conhecimento escolar mais elaborado: calcular, ler e escrever. São jogos fundamentais para a criança deficiente

mental por inicia-la em conhecimentos e favorecer o desenvolvimento de funções superiores prejudicadas. (IDE, 2008, p.100).

Logo, facilita o cognitivo desses sujeitos e o trabalho do professor. Pois os jogos possibilitam uma maior interação entre o aluno com deficiência e o grupo de crianças no ambiente escolar. Reconhecemos que o material didático pedagógico é uma ferramenta de estímulo à aprendizagem e à construção de conhecimentos. Visando às necessidades e características do aluno com deficiência torna-se uma excelente estratégia para construção de conceitos no aprendizado desses alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma escola inclusiva garante um ensino de qualidade a todos os seus alunos independente de cor, sexo, idade, condição social, condições físicas e psicológicas, reconhecendo e respeitando a diversidade e incorporando metodologias de ensino que atendam às necessidades educacionais de todos os educandos.

Nesse contexto, o AEE é uma ferramenta importante para o êxito do processo de inclusão, através de aulas de reforço ministradas pela professora da sala de recursos multifuncionais, como também, em conjunto com as professoras de educação especial e com os professores de disciplinas nas salas de aula, orientando-os nas adaptações das atividades e das avaliações para os alunos com deficiência.

Reconhecemos assim que o papel da professora do AEE contribui para a formação dos alunos com deficiência, auxiliando-os nas atividades de casa, ajudando os professores de disciplina a reconhecer as deficiências, suas características, metodologias e práticas pedagógicas inclusivas para esses alunos.

É importante apontar que a escola pode melhorar na sua caminhada para inclusão, promovendo a capacitação dos professores, para que estes reconheçam os alunos com suas deficiências, suas especificidades e assim possam utilizar metodologias e práticas pedagógicas inclusivas que facilitam a aprendizagem desses alunos. Assim é necessário que a coordenação se envolva nesse processo promovendo parcerias entre os professores de disciplinas e as professoras de educação especial e as professoras do AEE.

REFERÊNCIAS:

AMIRALIAN, M. L. T.; PINTO, E. B.; GHIRARDI, M. I. G.; LICHTIG, Ida; MASINI, Elcie F. S.; PASQUALIN, Luiz. Conceituando deficiência. **Revista de Saúde Pública**, v. 34, N. 1, Fev., 2000, p. 97 – 103. <https://www.scielo.org/article/rsp/2000.v34n1/97-103/pt/#>.

BARBOSA, P. de S. Curso de Dificuldades de Aprendizagem. São Luis: UemaNet, 2015. Disponível em: https://oincrivez.com.br/wp-content/uploads/2015/12/Fasc%C3%ADculo_Dificuldades-de-Aprendizagem-Unidade-1.pdf. Acesso em 20 jan. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 11 set. 2011.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: MEC, 2011.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 27 out. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 02 set. 2021.

BRASIL. **LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em 02 set. 2021.

BRASIL. **DECRETO Nº 10.502, DE 30 DE SETEMBRO DE 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 10 dez. 2022.

BISSOTO, M. L. O desenvolvimento cognitivo e processo de aprendizagem do portador de síndrome de Down: Revendo concepções e perspectivas educacionais. **Ciências e Cognição**, v. 2, n. 4, 2005. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/485>. Acesso em: 20 jan. 2022. ISSN 1806-5821.

CARVALHO, R.E. **Removendo barreiras para a aprendizagem.** Educação inclusiva. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca – Espanha, 1994.

FEDERAÇÃO BRASILEIRA DAS ASSOCIAÇÕES DE SÍNDROME DE DOWN. **O que é a Síndrome de Down**. 2021. Disponível em: <http://federacaodown.org.br/>. Acesso em: 11 dez. 2022.

FERNANDES, Y. de C. (2019). As dificuldades do acesso das crianças com Síndrome de Down nas escolas. In: **Anais Educação e Formação Continuada na Contemporaneidade**. Natal (RN) Evento on-line - Amplamente Cursos. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/Amplamentecursos/237872-AS-DIFICULDADES-DO-ACESSO-DAS-CRIANCAS-COM-SINDROME-DE-DOWN-NAS-ESCOLAS>. Acesso em: 11 dez 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IDE, Sahda Marta. O jogo e o fracasso escolar. In: KISHIMOTO, Tisuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 89-107.

JESUS, S. C. **Inclusão escolar e a educação especial**. 2005. Disponível em: <https://www.ufjf.br/virtu/files/2010/04/artigo-2a8.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico: questões e propostas**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 07-67.

LAGO, R. A; SILVA, M. C. da. A inclusão de crianças com síndrome de Down no ensino regular 2017. In: **Anais EDUCERE. XIII Congresso Nacional de Educação**. Disponível em: Ehttps://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24735_12451.pdf. Acesso em:

MAFRA, Sônia R. C; KEMPA, Sydney R. **O LÚDICO NA PRÁTICA EDUCACIONAL DE ALUNOS DEFICIENTES INTELECTUAIS**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2444-8.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2021.

MANTOAN, T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5ª edição. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2003.

OLIVEIRA, Andrea. **AEE: Atendimento Educacional Especializado nas escolas**. Disponível em: <https://www.cpt.com.br/cursos-metodologia-de-ensino/artigos/aee-atendimento-educacional-especializado-nas-escolas>. Disponível em: 19 fev 2021.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo Um a Sociedade Para Todos**. 3ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SATYRO, Natália; SOARES, Sergei. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005**. Brasília: IPEA, 2007.

SOUTO, Maricélia T. **Educação inclusiva no Brasil: Contexto e contemporaneidade**. Trabalho de conclusão de Curso (Graduação em química), Universidade Estadual da Paraíba – Centro de Ciências da Tecnologia. João Pessoa: UEPB, 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2018**. São Paulo: Moderna, 2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020**. São Paulo: Moderna, 2021.

VIEIRA, Antônia M. E. C. S. Um olhar sobre o processo ensino e aprendizagem de crianças com síndrome de down. **Revista Includence**, v. 1 n. 1: Edição especial, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/includere/article/view/4581>. Acesso em: 10 set. 2021.

CAPÍTULO 2

A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ESTUDANTES COM SÍNDROME DE DOWN

Iris Neles Silva
Adriana Aparecida de Souza

RESUMO

O artigo discute sobre a percepção de professores de uma escola do ensino fundamental II do município de Natal-RN. Tem como objetivo geral compreender a percepção dos professores sobre a educação inclusiva e as dificuldades para incluir as pessoas com síndrome de Down. Nesse sentido, temos como problema de investigação qual a percepção dos professores de uma escola do ensino regular sobre inclusão e suas práticas pedagógicas para incluir os estudantes com síndrome de Down. A metodologia é de cunho bibliográfico, e estudo de caso, no qual investigou-se uma escola do ensino fundamental II. A coleta de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada com 8 professores da escola. Os resultados apontaram que a escola caminha para a inclusão, mas que ainda apresenta algumas barreiras, como a falta de capacitação e de uma melhor articulação entre a equipe (coordenação, professor do AEE e os professores da sala regular).

PALAVRAS-CHAVE: Estudantes com Síndrome de Down; Educação Inclusiva; Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

Esse artigo reflete sobre a percepção de professores do ensino regular de uma escola do ensino fundamental II da cidade do Natal, Capital do Rio Grande do Norte sobre a inclusão dos estudantes com síndrome de Down. Desse modo, entendemos que a educação inclusiva no Brasil ainda é compreendida como um desafio, pois existem metodologias excludentes, currículos não inclusivos, falta de capacitação de professores e demais profissionais no contexto escolar.

Embora seja inegável a ampliação das matrículas nas escolas regulares de pessoas com deficiência, como podemos observar no Anuário da Educação Brasileira (2019) no Brasil, a qual a taxa passou de 46,8%, em 2007, para 85,9%, em 2018. Entre 2017 e 2018, o crescimento foi de 10,9 pontos percentuais no Ensino Fundamental. E em 2020 essa etapa da educação básica foi responsável por 78,3% do aumento das matrículas totalizando 1.025.299 alunos com deficiência matriculados nessa etapa da educação, e o Rio Grande do Norte já atingiu 100% o número de matrículas para esse público (Anuário da Educação Brasileira, 2021). Entretanto, ao analisar as condições das escolas que possuem estudantes com deficiência conforme o Anuário

da Educação Brasileira (2021) 63,3% das escolas na zona urbana possuem banheiros adequados e esse percentual cai para 31,2% na zona rural. Outra dificuldade é que apenas 56,1% das escolas possuem salas de recursos multifuncionais para o desenvolvimento de atendimento educacional especializado e se especificarmos a zona urbana 31,9% tem a sala de recursos multifuncionais.

Esses dados enfatizam o quanto as políticas públicas têm permitido o aumento do número de matrículas nas escolas regulares, mas muito ainda precisa avançar para que a inclusão seja efetiva.

Nesse sentido, é fundamental investigarmos qual a percepção dos professores de uma escola do ensino regular sobre inclusão e suas práticas pedagógicas para incluir os estudantes com síndrome de Down. Para dar conta desse questionamento elegemos como objetivo geral compreender a percepção dos professores sobre a educação inclusiva e as dificuldades para incluir as pessoas com síndrome de Down.

Entendemos que a inclusão de crianças com síndrome de Down em escolas regulares na contemporaneidade tem sido bastante debatido em trabalhos acadêmicos e científicos. Trabalhos como o de Vital (2009) e Vieira (2015) apontam que as dificuldades para inclusão de crianças com síndrome de Down envolvem questões como: estigmas e estereótipos sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com essa síndrome. Esse cenário, traz à tona as preocupações tanto do meio educacional quanto científico, pois essas crianças são seres humanos com direito e precisam ter sua individualidade e cidadania reconhecidas.

O interesse por essa pesquisa surgiu de minha experiência em sala de aula com alunos com síndrome de Down. Acrescentamos a isso a compreensão da importância dessa temática e reconhecer a necessidade de promover a ampliação da discussão sobre a educação inclusiva e em específico das crianças com SD, bem como, desmistificar os estigmas e estereótipos das pessoas com SD. Nesse sentido, contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem dessas crianças.

A metodologia é de caráter qualitativo a partir de uma revisão bibliográfica (Marconi e Lakatos, 2003) e estudo de caso. A coleta de dados foi a partir de entrevista semi-estruturada com 8 professores do 7º ano do ensino fundamental II, a qual buscamos apreender a percepção dos docentes sobre sua prática pedagógica em busca da inclusão dos alunos com SD.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS ESPECIFICIDADES DOS ESTUDANTES COM SÍNDROME DE DOWN

Segundo Souto (2014) no Brasil a educação inclusiva começou a fundamentar-se a partir da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais: Acesso e Qualidade que ocorreu na Espanha em 1994. Nessa foi proclamada a Declaração de Salamanca (1994) em que define as políticas, os princípios e as práticas da Educação Especial. Portanto, passou-se a considerar a inclusão dos estudantes com deficiência em classes regulares, como meio de democratizar as oportunidades educacionais. Bem como, determinar que as escolas devem acolher todas as crianças, independente de sua diferença.

A Declaração de Salamanca (1994) define políticas, princípios e práticas da Educação Especial, o documento destaca:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades; aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades; escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (Salamanca, 1994, p. 1).

Podemos dizer assim que a Declaração de Salamanca foi um marco importante para a política inclusiva no Brasil, pois traz detalhamento de políticas e práticas voltadas à educação para todos, em específico, de crianças e jovens com necessidades educacionais específicas. Esse documento, destaca que é o sistema regular de ensino, que deve ser o local preferencial para o desenvolvimento do processo educacional. Assim, a inclusão dos estudantes com necessidades educativas especiais em classes regulares começou a se concretizar o que representou um avanço na democratização das oportunidades educacionais. Segundo Souto (2014) a Declaração de Salamanca reconhece que as escolas inclusivas são o meio para combater a discriminação; bem como determina que as escolas devem acolher todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas.

Nessa lógica, tanto Carvalho (2008) quanto Mantoan (2006) enfatizam a importância de uma educação inclusiva a partir da criação de uma escola igualmente inclusiva e acolhedora para os alunos, que respeitem suas singularidades e diferenças, e nesse sentido, tenha como

objetivo a dissipação das barreiras para uma aprendizagem efetiva. Para tanto, é fundamental leis que garantam na prática essa percepção.

A educação inclusiva acolhe a todos, possibilitando que todas as pessoas tenham as mesmas oportunidades no processo ensino- aprendizagem.

Educação Inclusiva significa provisão de oportunidades equitativas a todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências severas, para que eles recebam serviços eficazes, com os necessários serviços suplementares de auxílios e apoios, em classes adequadas à idade, em escolas da vizinhança, a fim de prepará-los para uma vida produtiva como membros plenos da sociedade (Sasaki,1997, p. 122).

Dessa forma, a educação inclusiva é fundamental, pois possibilita que as pessoas com deficiências possam ter as mesmas oportunidades no processo de ensino e aprendizagem.

Para Mantoan (2003) A escola se abriu para novos grupos sociais, entretanto, os conhecimentos não acompanharam essa mudança. Nesse sentido, democratização se configura como massificação, e nesse processo ignora o conhecimento de todos os que não se enquadram no que ela valoriza. A autora chama a atenção para a criação de diálogo com novos conhecimentos para lidar com a diversidade, buscando aprender, e compreender o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos.

Ainda de acordo com a autora, o ensino curricular nas escolas, isola, separa os conhecimentos, pois é organizado em disciplinas, assim, a autora defende a necessidade de reconhecer as inter-relações. Esse modelo divide os alunos entre “normais e deficientes”, ou seja, divide o ensino em regular e especial, bem como os professores em especialistas em uma ou outra manifestação das diferenças. Logo, a forma como a escola é organizada acaba ignorando o subjetivo, o afetivo, o criador, o que dificulta romper com esse modelo escolar (Mantoan, 2003). A autora argumenta que para promover a mudança é necessário um novo paradigma de conhecimento, que estabeleça novos marcos de compreensão entre as pessoas e do mundo em que vivemos.

E para que essa mudança aconteça é fundamental que em nível institucional, ocorra a extinção das categorias e das oposições excludentes tais como: iguais x diferentes, normais x deficientes, e, em nível pessoal, promover as articulações, a flexibilidade, a interdependência, gerando assim transformações dos nossos pensamentos, das ações e dos sentimentos. Atitudes essas, que distanciam do que acontece nas escolas ditas tradicionais, em que fomos formados para atuar e ensinar. A escola inclusiva é basilar para conquistarmos uma cidadania global (Mantoan, 2003).

A escola inclusiva garante um ensino de qualidade a todos os alunos, independentemente de cor, sexo, classe social e condições físicas e psicológicas, reconhecendo e respeitando cada indivíduo de acordo com suas potencialidades e necessidades.

Compreendemos por educação inclusiva o processo de inclusão das pessoas com deficiência ou com *déficit* de aprendizagem na rede regular de ensino em todos os seus níveis. Assim, a educação inclusiva é um meio de romper com a segregação e discriminação, de modo a garantir o atendimento das necessidades específicas da pessoa com deficiência na escola comum (Lago e Silva, 2017).

Sendo assim, entendemos conforme Amiralian *et al* (2000) que a deficiência é uma perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. Ou seja, é a exteriorização de um estado patológico e/ou distúrbio orgânico. Incluímos nesse entendimento a ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo, incluindo as funções mentais.

Desse modo, a pessoa com deficiência (PcD) são pessoas que possuem significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter permanente, que acarretam dificuldades em sua interação com o meio físico e social (Jesus, 2005).

A síndrome de Down SD é caracterizada por um erro na distribuição dos cromossomos durante a divisão celular do embrião o que reverte em sua maioria numa trissomia do 21, ou seja, é uma síndrome genética, que causa a presença de 3 cromossomos 21 em todas ou na maior parte das células de um indivíduo, passando a ter 47 cromossomos em suas células em vez de 46 (Movimento Down, 2014). Ainda de acordo com o Movimento Down (2014) existe diferentes tipos da SD: a trissomia simples do cromossomo 21; a translocação cromossômica e o mosaïcismo. Esses tipos têm como característica o funcionamento intelectual inferior à média, apresentando déficit cognitivo e dificuldade de comunicação.

Dessa forma, as crianças com SD são crianças que possuem suas especificidades, isto é, podem ter implicações físicas, outras cognitivas, e tem crianças que tem as duas. Logo, as crianças com SD apresentam limitações quais sejam: são mais lentas e demoram mais tempo que as outras para atingir a maturidade e desenvolver-se por completo, principalmente o aprendizado da linguagem. Entretanto, elas podem desenvolver inúmeras habilidades, dentro de suas limitações (Lago e Silva, 2017).

Barbosa (2015) destaca que as dificuldades de aprendizagem são caracterizadas pela desordem ou disfunção no processo de aprender, sendo assim, o aluno tem dificuldade de compreender, reter na memória e utilizar posteriormente as informações obtidas. Desse modo, são compreendidos como atrasos atípicos no desenvolvimento na cognição, comunicação, leitura, motricidade e habilidades sensoriais, bem como, nas relações sociais e emocionais que podem chegar a afetar o desempenho educacional dos indivíduos. As dificuldades e as possibilidades de aprendizagem dos estudantes com SD estão apresentados conforme o quadro 1 a seguir:

Quadro 1 As dificuldades das pessoas com síndrome de Down que podem influenciar no ensino aprendizagem

Dificuldades de fala e linguagem	<ul style="list-style-type: none"> • As crianças com síndrome de Down apresentam dificuldade em seguir instruções; • E nesse sentido, possuem dificuldades para aprender as regras da gramática; • Dificuldade na comunicação e relações sociais; Isso ocorre, pois possuem uma cavidade bucal menor e uma boca e músculos da língua mais fracos, o que deixa mais difícil falarem e formarem palavras. Quanto mais longa a frase, maior é a dificuldade de articulação.
Memória auditiva de curto-prazo reduzida	<ul style="list-style-type: none"> • Déficit de memória, o que pode atrapalhar a habilidade de responder ou aprender numa situação em que depende de suas habilidades auditivas.
Atraso nas habilidades motoras grossas e finas	<ul style="list-style-type: none"> • dificuldades na coordenação dos movimentos.
Período de concentração menor	<ul style="list-style-type: none"> • dificuldade de concentração.
Dificuldades de Generalização, pensamento abstrato e raciocínio	<ul style="list-style-type: none"> • dificuldade em transferir habilidades de uma situação para outra.
Dificuldade de consolidação e retenção	<ul style="list-style-type: none"> • tempo para aprender a consolidar novas habilidades.

Fonte: Movimento Down, 2013.

Nesse sentido, é importante respeitar as diferenças individuais de cada aluno, e reconhecer que, as crianças com Down podem apresentar algumas dificuldades que tornam o processo de aprendizagem como a alfabetização mais lento. Entretanto, essas crianças são capazes de aprender (Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down, 2020).

Ainda de acordo com a Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down as pessoas com SD apresentam problemas com audição, habilidades de memória e resolução de problemas. Todas essas habilidades são importantes para aprender a ler e escrever. Essas

dificuldades segundo Tristão e Feitosa (2012) são atribuídas às características físicas ou a ambientes que influenciam negativamente o processo de desenvolvimento, tais como:

- a) frequentes doenças respiratórias;
- b) hipotonia da musculatura orofacial;
- c) alteração no alinhamento dos dentes;
- d) palato ogival com tendência à fenda;
- e) problemas de maturação dos padrões de mastigação;
- f) sucção e deglutição;
- g) baixa expectativa em relação à possibilidade de desenvolvimento da criança;
- h) dificuldades do adulto em determinar o nível de compreensão da criança para adaptar sua fala de maneira a promover o desenvolvimento;
- i) pouca disponibilidade do adulto em ouvir a criança e em se esforçar para compreendê-la;
- j) dificuldade de sintetização e problemas na estruturação sintática, atraso geral no desenvolvimento motor, cognitivo e emocional;
- l) falta de atividades sociais que façam a criança utilizar a linguagem de forma significativa.

Dessa forma, estar ciente desses fatores pode facilitar a aprendizagem, pois permite planejar e implementar atividades significativas e relevantes.

Vital (2009) destaca que crianças com SD apresentam dificuldades crescentes na aquisição das regras gramaticais e na construção de sentenças, podendo apresentar dificuldades articatórias que persistem na vida adulta.

Esse atraso também foi apreendido nos estudos de Bissoto (2005) em que traz as pesquisas desenvolvidas por Buckley e Bird (1994) apreenderam que a criança com Down apresenta em seu desenvolvimento cognitivo e linguístico, atraso no desenvolvimento da linguagem, possui menor reconhecimento das regras gramaticais e sintáticas da língua, bem como dificuldades na produção da fala (apresentando vocabulário mais reduzido), assim a criança não consegue se expressar na medida em que compreende o que é falado. Essas alterações linguísticas afetam o desenvolvimento de outras habilidades cognitivas, pois há dificuldade no uso de recursos da linguagem para pensar, raciocinar e relembrar informações; sua memória de curto prazo é mais breve, dificultando o acompanhamento de instruções

faladas, e em especial as que envolvem múltiplas informações. Essas dificuldades podem ser amenizadas se acompanhadas por gestos ou figuras que se refiram às instruções dadas, pois apresentam habilidades de processamento e de memória visual mais desenvolvidas do que as de processamento e de memória auditivas, e assim se beneficiam de recursos de ensino que utilizam suporte visual para trabalhar as informações. É de grande importância que se dê oportunidades para que mostrem o que compreenderam, mesmo que isso seja feito através de respostas motoras, como apontar e gesticular, se não for capaz de fazer de forma oral.

Outra dificuldade apreendida foi a de que a linguagem receptiva no indivíduo com Down fica mais comprometida quanto mais velho o indivíduo (Schwartzman, 1999 *apud* Vital, 2009). A autora chama a atenção que atribui-se às pessoas com síndrome de Down concepções estereotipadas quanto ao seu desenvolvimento cognitivo, o que origina perspectivas subjulgadoras quanto ao seu desenvolvimento.

Nessa lógica, o atendimento educacional feito à criança com SD deve ser realizado de acordo com suas necessidades, levando em consideração suas características. Pois entendemos que cada criança é única e, para além da deficiência, guarda características próprias.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia é de caráter qualitativo a partir de uma revisão bibliográfica (Marconi e Lakatos, 2003). Assim, a pesquisa bibliográfica “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2008, p. 44) isto é, materiais científicos relacionados aos temas. Assim nos fundamentamos em autores como: Souto (2014), Carvalho (2008), Mantoan (2003, 2006), Sasaki (1997), Lago e Silva (2017), Barbosa (2015), Tristão e Feitosa (2012), Vital (2009), Bissoto (2005), Jesus (2005), Amiralian *et al* (2000).

A partir de um estudo de caso, em que buscamos desenvolver um estudo profundo e exaustivo de um determinado fenômeno social, de forma que possibilite um amplo e detalhado conhecimento (Gil, 2008). Sendo assim, essa pesquisa se desenvolveu em uma escola da rede pública de natal, na qual realizamos entrevistas semiestruturadas com 8 educadores que atuam com a inclusão de alunos com síndrome de Down no 7º Ano do Ensino Fundamental II.

As entrevistas foram marcadas e agendadas com os professores que dispuseram responder individualmente, as entrevistas continham perguntas abertas, de modo a compreender a percepção desses professores sobre a inclusão desses alunos, bem como, as dificuldades no

processo de ensino aprendizagem para esse público. E também uma análise qualitativa dos dados colhidos.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOW NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Nessa seção discutiremos sobre a percepção de 8 professores do 7º ano do ensino fundamental II do turno vespertino sobre a inclusão de alunos com síndrome de Down.

Apresentamos as informações quando a disciplina, a idade, o sexo, formação e o tempo de atuação na escola dos professores do 7º A, conforme o quadro 2 a seguir:

Quadro 2: Perfil dos professores participantes da pesquisa

Professores	Sexo	Idade	Formação	Tempo de atuação na escola
P. Inglês	M	48	Licenciatura em letras/especialização EJA	20 anos
P. Matemática	M	53	Licenciatura em matemática e Especialização em educação especial	18 anos
P. História	M	57	Licenciatura e bacharelado em história/especialização história da américa latina e especialização EJA	5 anos
P. Geografia	M	31	Licenciatura em geografia e especialização em educação ambiental	1 ano
P. Artes	F	53	Licenciatura em educação artística/especialização em arte	1 ano
P. Ciências	F	39	Licenciatura em ciência e biologia	2 anos
P. Educação Física	F	37	Licenciatura e bacharelado em educação física	6 anos
P. Ensino Religioso	F	32	Graduação em ciência da religião/Especialização em ciência da religião com habilitação para o ensino religioso	4 anos

Fonte: Elaboração da autora, 2021.

Os dados no quadro 2, nos permite apreender que os professores têm entre 32 anos a 57 anos; e lecionam na escola entre 20 anos e 1 ano de serviço. Como podemos perceber todos os professores são formados para exercer a função de docente das disciplinas ministradas. Questionamos os professores se os mesmos possuem alunos com deficiência na sua sala de aula, os 8 professores informaram que tem alunos com algum tipo de deficiência. Quanto aos tipos de deficiência existente as respostas dadas pelos professores estão dispostas no quadro 3:

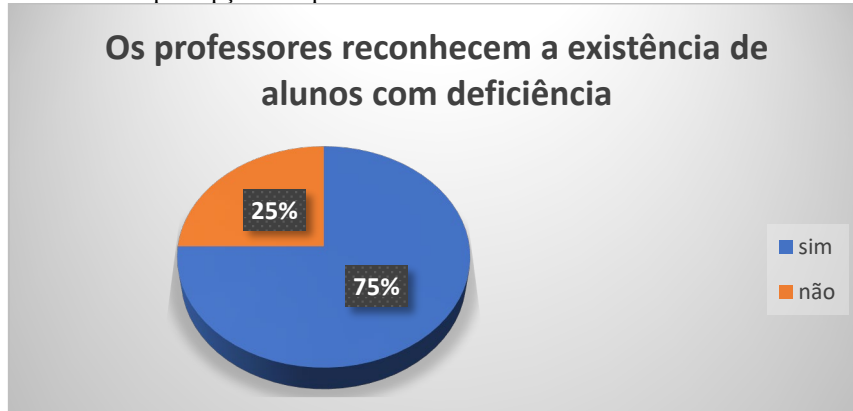
Quadro 3: Os tipos de deficiência mencionados pelos professores

Professores	Respostas
P. Inglês	Sim / Deficiência Intelectual, Autista, Síndrome de Down.
P. Matemática	Sim/ Não soube informar quais as deficiências.
P. História	Autista, Síndrome de Down, Deficiência Intelectual.
P. Geografia	Chegou durante a pandemia ¹ . Não sabe definir.
P. Artes	Sim/ Deficiência Física (cadeirantes), Deficiência Intelectual, Síndrome de Down, Autista.
P. Ciências	Autista, Síndrome de Down.
P. Educação Física	Sim/ Deficiência Física (cadeirantes 2), Deficiência Múltipla, Autista, Deficiência Intelectual.
P. Ensino Religioso	Deficiência Intelectual, Síndrome de Down, Deficiência Múltipla, Autista.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Segundo os dados colhidos e apresentados no quadro 3, 7 professores disseram que possuem alunos com deficiência e apenas um professor não soube responder essa pergunta, pois chegou a escola durante a pandemia de covid19. Como podemos perceber no gráfico 01:

Gráfico 1: A percepção dos professores sobre os alunos com deficiência em sala



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

De acordo com o gráfico 1, 75% dos professores reconhecem os alunos com alguma deficiência em sala de aula. Entre as deficiências reconhecidas pelos docentes temos: autista, deficiência intelectual, deficiência física, deficiência múltipla e síndrome de Down, e apenas

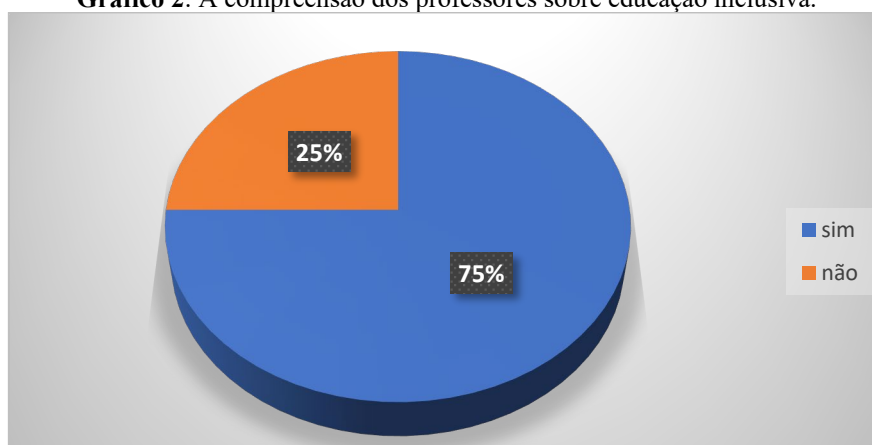
¹ Segundo a Organização Mundial de Saúde, a pandemia é a disseminação mundial de uma nova doença e o termo passa a ser usado quando uma epidemia, surto que afeta uma região, se espalha por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa no Brasil iniciou em Março de 2020 e perdura até os dias de hoje. Disponível em: <https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/noticias/1763-o-que-e-uma-pandemia>. Acesso em: 02 mar. 2021.

um professor não soube identificar quais as deficiências existiam na sala de aula, a qual lecionava.

Esse cenário nos permite refletir a importância desse reconhecimento, para pensar em que tipo de metodologia é mais adequada para atender a especificidade desses alunos, para que possam ser estimulados da melhor forma possível. Compreendemos que os estudantes com deficiência devem receber estímulos adequados no contexto escolar. Nessa direção, uma prática inclusiva pode fazer toda a diferença. Esta prática está centrada nas mãos dos profissionais da educação que têm o compromisso de efetivá-la (Vital, 2009). Desse modo, compreendemos que uma escola inclusiva impõe ao professor desafios constantes, e é fundamental que tenha acesso a capacitação constante.

Dessa forma, questionamos se os professores compreendem o que é educação inclusiva. As respostas foram destacadas no gráfico 2:

Gráfico 2: A compreensão dos professores sobre educação inclusiva.



Fonte: Elaborado pela autora, 2021

Conforme o gráfico 2 identificamos que 75% dos professores possuem algum tipo de conhecimento sobre a educação inclusiva. E para ampliarmos nosso olhar sobre a percepção dos professores quanto a educação inclusiva.

Percebemos pelas informações obtidas nas entrevistas que os docentes se aproximam do conceito de inclusão, como destacado na fala do professor de geografia:

Processo educativo que integra os alunos da escola independente das suas necessidades educacionais especiais, mas levando em consideração que elas existem e que precisamos compreender necessidades especiais para de fato integrar os alunos nos processos educativos, respeitando suas limitações e possibilidades (Professor de Geografia).

E complementa a fala do professor de ciências quando destaca: “É a inclusão das pessoas com deficiência na escola regular, onde o respeito e a tolerância são levados em consideração

onde existe uma troca entre os alunos com e sem deficiência”. Essa ideia vai ao encontro do que a autora Mantoan (2003) enfatiza que a educação inclusiva é o acolhimento de todas as pessoas, sem exceção, no sistema de ensino, independentemente de cor, classe social e condições físicas e psicológicas. Logo, entendemos que os professores estão caminhando para a compreensão da temática.

Contudo, segundo os dados da pesquisa 25% ou 2 professores ainda não possuem compreensão sobre educação inclusiva, e abordam o tema como integração escolar conforme a fala do professor de Matemática: “É inserir alunos especiais no contexto da escola regular”, isto é, o estudante com deficiência é aceito pela escola, mas não participa ativamente do processo de aprendizagem junto com os demais estudantes. De acordo com Mantoan (2003) a integração escolar, fragiliza a inclusão, pois causa um inchaço desta modalidade, ao deslocar profissionais, recursos, métodos e técnicas da educação especial às escolas regulares. Compreendemos que nesse sentido, não ocorre a inclusão e sim a exclusão das crianças, pois as mesmas não são de fato incluídas, mas apenas se socializam com as crianças que não são deficientes.

É necessário também apontar a importância da capacitação para promover a inclusão dos estudantes com deficiência como destacado na fala do professor de inglês: “É jogar o aluno deficiente em sala de aula para dizer que existe a Educação Inclusiva. O professor deve ser capacitado para dar um estudo ao aluno de acordo com suas necessidades”. Assim, reconhecemos que a capacitação dos professores é um elemento fundamental para que eles consigam entender as especificidades dos educandos, bem como, minimizar as dificuldades dos professores em promover a inclusão como enfatizado pelo professor de ensino religioso: “Indica socialização do aluno com deficiência com os demais alunos. Acontece quando o aluno tem condições de acompanhar a aula, mas se não tem condições é mais uma questão de socialização”. Nesse sentido, o processo de inclusão não promove a aprendizagem dos alunos, pois não trabalham numa perspectiva inclusiva.

Para complementar esse pensamento questionamos os professores sobre as dificuldades em lecionar alunos com síndrome de Down. Todos professores informaram que tinham dificuldades, e a professora de educação física disse: “Se estiver sozinha sim, mas se estiver com o pessoal de apoio, consigo adaptar bem”. Ou seja, se houver ajuda das auxiliares de educação especial, o professor consegue adaptar suas aulas.

Ainda com relação as dificuldades o professor de geografia respondeu que: “as dificuldades em ensinar alunos com síndrome de Down, é devido à falta de capacitação e de

suporte pedagógico” e as professoras de educação física e de ciências complementaram “apenas conseguem desenvolver as aulas com ajuda da professora de educação especial” e o professor de inglês destacou que “os alunos com SD não são alfabetizados”. O fato dos estudantes não serem alfabetizados mesmo estando no 7º ano do ensino fundamental corrobora a ideia dos autores Schwartzman (1999 *apud* Vital, 2009) que reconhecem que a linguagem receptiva no indivíduo com Down fica mais comprometida quanto mais velho o indivíduo. Isto é, os estudantes com SD que não foram alfabetizados na infância e levam essa dificuldade para a vida adulta.

Outro fato que contribui para essa dificuldade é o exposto por Barbosa (2015) que aponta que essas dificuldades são provenientes de desordem ou disfunção no processo de aprender, dificuldade de reter na memória as informações obtidas e utilizar posteriormente. Essas dificuldades afetam o desenvolvimento cognitivo e o desempenho educacional desses alunos.

Esse cenário enfatiza a necessidade dos professores apreenderem que estudantes com síndrome de Down têm um perfil de aprendizagem específico com características fortes e fracas, assim é fundamental ter consciência desses fatores para planejar e implementar atividades significativas e relevantes para o processo de ensino aprendizagem desses estudantes. As dificuldades destacadas pelos professores poderiam ser amenizadas se existisse capacitação, pois quando os docentes se capacitam em educação inclusiva passam a conhecer as dificuldades, limitações e habilidades de cada deficiência o que pode ajudar no processo de aprendizagem dos alunos.

Logo acreditamos ser imprescindível que os professores tenham conhecimento sobre as dificuldades e as especificidades dos estudantes com SD. Esses alunos com SD podem ter o processo de aprendizagem mais lento, o que exige a necessidade de utilizar metodologias e técnicas inclusivas para o desenvolvimento desses sujeitos.

Quanto a compreensão sobre a capacitação dos professores questionamos se os docentes fizeram algum tipo de capacitação para trabalhar com educação inclusiva dos 8 professores, 7 disseram que não, apenas o professor de Matemática falou que fez uma especialização em educação especial nos anos de 1998 e em 2001. Os professores também informaram que tiveram algumas experiências como: curso *on line* de deficiência cognitiva e disciplina na graduação de educação inclusiva. Perguntamos também se a escola promoveu alguma capacitação sobre a temática. De acordo com os professores não houve nenhum tipo de capacitação.

As dificuldades apresentadas pelos docentes trazem à tona a importância da capacitação para melhorar o processo de ensino aprendizagem, mas também a inclusão dos alunos que apresentam algum tipo de deficiência.

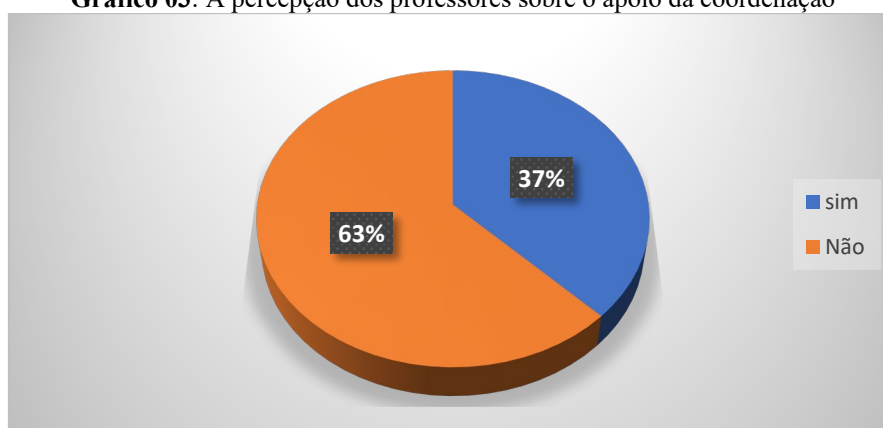
Destarte, corroboramos o pensamento de Mantoan (2003, p. 43) que diz: “ensinar na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e das práticas pedagógicas que são excludentes do nosso ensino, em todos os níveis”. Assim, é fundamental uma formação que siga uma proposta profissional diferente para que possa atender uma mudança didático pedagógica que dê conta das especificidades em sala de aula e que possibilite os professores evoluírem para que a aprendizagem nas aulas de crianças com deficiência aconteça.

A autora ainda argumenta que a formação continuada de professores visa contribuir para a melhoria da qualidade do ensino na escola. A valorização desse profissional na instituição também pode melhorar as suas habilidades e competências docentes. Quando o governo investe em capacitação, traz como impacto não apenas para os alunos com dificuldade de aprendizagem, mas melhora como um todo a qualidade do ensino na instituição escolar.

Reconhecemos que não são apenas os professores os responsáveis pelo trabalho de inclusão no ambiente escolar, é importante também que gestores, coordenadores e demais profissionais contribuam nesse processo.

Desse modo, questionamos se os professores tinham apoio da coordenação as respostas estão expostas no gráfico 3 a seguir:

Gráfico 03: A percepção dos professores sobre o apoio da coordenação



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Conforme o gráfico 3 percebemos que 37% ou 3 docentes destacaram que tem apoio da coordenação da escola, e 63% ou 5 professores disseram que não recebiam apoio da coordenação. Para uma percepção melhor disponibilizamos as respostas no quadro 4 a seguir:

Quadro 4: Percepção dos professores sobre o apoio da coordenação com os alunos com deficiência

Você tem apoio ou ajuda da coordenação para trabalhar com os alunos com deficiência? Qual?	
Professores	Respostas
P. Inglês	Sim/ A coordenação faz a intermediação com os professores de Educação Especial de atividades adaptadas para os professores de disciplinas.
P. Matemática	Não/ Deixa tudo a cargo do professor que deve pedir alguma coisa a coordenação, como atividades adaptadas para serem trabalhadas em sala.
P. História	Sim/ Quando preciso de algo procuro a coordenação e os professores auxiliares que me ajudam prontamente.
P. Geografia	Não/ A coordenação não menciona os alunos com deficiência, apenas as professoras de Educação Especial, que tenho contato com elas para mandar atividades para elas adaptarem.
P. Artes	Não/ O professor precisa procurar a coordenação para que providencie o material.
P. Ciências	Sim/ O professor quando precisa de um material busca com a coordenação e com a direção que providenciam.
P. Educação Física	Não/ Quem nos auxilia são as professoras de Educação Especial.
P. Ensino Religioso	Não/ Somente das professoras de Educação Especial.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Como podemos apreender no quadro 5, cinco professores informaram que não recebem apoio da coordenação quanto ao auxílio no desenvolvimento das atividades com os alunos com deficiência. E 3 responderam que a coordenação ajuda, quando solicitada. Essa falta de diálogo entre a coordenação e os professores omite informações que dificultam o processo de inclusão, pois deixa-se de passar informações relevantes como: quem são os alunos com deficiência, quais são as deficiências, como trabalhar a deficiência, quais os materiais que a escola disponibiliza e essa falta de informação contribui para a não inclusão.

Essa realidade reflete o que aponta Mantoan (2003) é preciso redefinir a educação, para que ela seja voltada para todos através de uma cidadania global, plena livre de preconceito e que reconhece e valoriza a diferença. Assim, destaca também a importância da escola promover mudanças no seu contexto. Infelizmente, percebemos que a escola pesquisada não desenvolveu autonomia pedagógica e administrativa nesse sentido, e não capacitou os professores na elaboração e utilização de projetos pedagógicos. Nesse sentido, Mantoan (2003) argumenta a necessidade de uma política de mudanças de cultura administrativa e a capacitação profissional dos educadores para construir esta nova realidade.

Quanto ao auxílio da professora da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no processo de ensino aprendizagem dos estudantes com deficiência. Questionamos os docentes se tem e como se configura o apoio dessa profissional.

As respostas dos professores foram unânimes todos disseram que as professoras ajudavam nesse processo de inclusão, pois colaboram na construção e orientação das adaptações das atividades para atender os alunos com deficiência. Dessa forma, as professoras do AEE, contribuem com a formação dos alunos com deficiência conforme o preconizado pelo Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011), que enfatiza que as professoras do AEE devem orientar os outros professores das salas regulares nas intervenções e estratégias para facilitar o processo de inclusão, além de realizar atividades específicas com esses alunos.

Embora as profissionais da sala do AEE cumpram o que preconiza a Lei, não é o bastante para garantir a inclusão dos estudantes com deficiência e em específico os com SD. Acrava-se ainda mais a situação dos estudantes que precisam de um olhar inclusivo a falta de capacitação dos professores das salas regulares. Logo, fica claro que isso dificulta o processo de inclusão desses alunos. Outro ponto que devemos perceber é que a escola não é responsável direta pela capacitação, mas sim o Estado que deveria como responsável promover políticas de capacitação para atender esse público.

Assim, é necessário que ocorra uma mudança nos cursos de formação de professores de forma a prepará-los para lidar com essa nova realidade, como também a formação continuada para que o professor possa se atualizar e desenvolver melhor seu trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo tinha como proposição refletir sobre a percepção dos professores de uma escola do ensino regular sobre inclusão e suas práticas pedagógicas para incluir os estudantes com síndrome de Down. Desse modo,

reconhecer as deficiências e suas especificidades é importante para que se utilize metodologias e técnicas pedagógicas inclusivas que facilitem o processo de aprendizagem desses alunos.

De acordo com a análise das entrevistas, constatamos que os professores em sua maioria identificaram os alunos com deficiência. Apreendemos também que os docentes possuíam compreensão sobre educação inclusiva se aproximando do conceito de Mantoan (2003), porém ainda precisam ampliar a compreensão sobre a temática, pois dois dos professores não

conheciam, identificando o conceito de integração, isto é, inserir o aluno na sala de aula sem incluir de fato.

É importante enfatizar que as dificuldades para a inclusão ainda existem e na realidade analisada foi perceptível, e os professores destacaram a falta de capacitação o principal motivo e em menor intensidade a falta de apoio pedagógico para as dificuldades de desenvolver um trabalho inclusivo. Assim sendo, é importante que os professores tenham acesso a capacitação, para que possam identificar as dificuldades e promover o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com deficiência e em específico os alunos com síndrome de Down.

Nesse sentido, é imprescindível que a escola construa uma boa proposta de inclusão, com projeto político pedagógico que atenda essa demanda, bem como promova a capacitação dos professores e de toda a equipe da escola, de modo que envolva a coordenação, direção, professores e os demais funcionários.

Destaca-se que o apoio dos professores do AEE foi o diferencial na instituição analisada, pois segundo a fala dos professores, os mesmos tem o apoio dos professores do AEE que colaboram com as adaptações dos conteúdos e das atividades e nessa direção possibilitam a promoção da aprendizagem dos alunos com síndrome de Down.

REFERÊNCIAS:

AMIRALIAN, M. L. T.; Pinto, E. B.; Ghirardi, M. I. G.; Lichtig, Ida; MASINI, Elcie F. S.; PASQUALIN, Luiz. Conceituando deficiência. **Revista de Saúde Pública**, v. 34, N. 1, Fev. 2000, p. 97 – 103. <https://www.scielo.org/article/rsp/2000.v34n1/97-103/pt/#>.

BARBOSA, P. de S. **Curso de Dificuldades de Aprendizagem**. São Luis: UemaNet, 2015. Disponível em: https://oincriveze.com.br/wp-content/uploads/2015/12/Fasc%C3%ADculo_Dificuldades-de-Aprendizagem-Unidade-1.pdf. Acesso em 22 nov. 2021.

BISSOTO, M. L. O desenvolvimento cognitivo e processo de aprendizagem do portador de síndrome de Down: Revendo concepções e perspectivas educacionais. *Ciências e Cognição*, v. 2, n. 4, 2005. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/485>. Acesso em, 15 dez. 2021. ISSN 1806-5821.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 22 nov. 2021.

FEDERAÇÃO BRASILEIRA DAS ASSOCIAÇÕES DE SÍNDROME DE DOWN. **O que é a Síndrome de Down**. 2021. Disponível em: <http://federacaodown.org.br/>. Acesso em: 15 dez. 2021.

FERNANDES, Y. de C. (2019). As dificuldades do acesso das crianças com Síndrome de Down nas escolas. *In: Anais Educação e Formação Continuada na Contemporaneidade*. Natal (RN) Evento on-line - Amplamente Cursos. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/Amplamentecursos/237872-AS-DIFICULDADES-DO-ACESSO-DAS-CRIANCAS-COM-SINDROME-DE-DOWN-NAS-ESCOLAS>. Acesso em: 14 dez. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JESUS, S. C. **Inclusão escolar e a educação especial**. 2005. Disponível em: <https://www.ufjf.br/virtu/files/2010/04/artigo-2a8.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2021.

LAGO, R. A; SILVA, M. C. da. (2017). A inclusão de crianças com síndrome de Down no ensino regular. *In: Anais EDUCERE. XIII Congresso Nacional de Educação*. 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24735_12451.pdf. Acesso em: 12 dez. 2021.

MANTOAN, T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5ª edição. São Paulo: Editora Atlas S.A. 2003.

MOVIMENTO DOWN. **Síndrome de Down**. 2014. Disponível em: <http://www.movimentodown.org.br/sindrome-de-down/o-que-e/>. Acesso em: 10 nov. 2021.

PEREIRA, D. C. M.; SANTOS, D. de A. M.; MENEZES, G. de A.; GOIS, T. M. B. de. **Escola e Síndrome de Down: Práticas pedagógicas que promovem aprendizagem e inclusão**. 2016. Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc11.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2021.

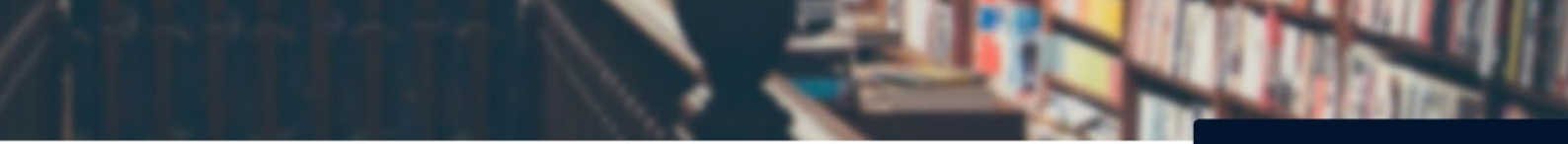
SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo Um a Sociedade Para Todos**. 3ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2018**. São Paulo: Moderna, 2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2020**. São Paulo: Moderna, 2021.

TRISTÃO, R. M.; FEITOSA, M. A. G. Linguagem na Síndrome de Down. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, Mai-Ago, v. 14, n. 2, 1998, p. 127-137. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistaptp/article/download/17318/15819/29190>. Acesso em: 10 out. 2021.

VITAL, A. A. F. **Educação especial na perspectiva de educação inclusiva: Um estudo sobre alunos com síndrome de Down matriculados no ensino fundamental I**. 136f. Dissertação



Mestrado em distúrbio e Desenvolvimento. Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2009.

VIEIRA, A. M. E. C. S. Um olhar sobre o processo ensino e aprendizagem de crianças com síndrome de down. **Revista Includence**, v. 1 n. 1, 2015. Edição especial. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/includere/article/view/4581>. Acesso em: 20 out. 2021.

CAPÍTULO 3

A BOTÂNICA E OS SERVIÇOS QUE AS PLANTAS OFERECEM: ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Andreia Quinto dos Santos

RESUMO

O trabalho compartilha atividades realizadas em classe relativas ao ensino de Botânica para trazer a sala, mesmo sendo on line a proximidade entre a Botânica e o cotidiano. A realização dessas aulas se deu a partir da proposta idealizada pelos alunos, discutida com a professora e ajustada para a realização destas aulas. O objetivo principal foi propiciar a realização de aulas práticas associadas as aulas teóricas de Botânica no Ensino de Biologia, em aulas on line e presenciais. Os alunos foram estimulados a produzirem modelos a partir da interação com as plantas, considerando questões de afetividade, além do conhecimento científico e propôs-se relacionar o que sabiam ao que desejávamos compartilhar nessas aulas. Ao final concluiu-se que é possível compartilhar conhecimentos de Botânica, mesmo a distância, através de modelos construídos pelos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Botânica; Ensino, Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A proposta apresentada pela BNCC é trabalhar conceitos elementares, avaliar os processos de investigação científica imbricados na temática, as implicações sociais que são propostas pelas ciências e suas tecnologias e a formação cidadã na tomada de decisões de forma consciente (BRASIL, 2017), Refletir sobre o ensino de Botânica, de acordo com a BNCC – Base Nacional Curricular Comum, tanto no que se refere ao conteúdo alusivo a essa ramificação das Ciências Biológicas, como às metodologias propostas, requer uma reflexão do temos ensinado até então e o que podemos fazer para otimizar a educação contemporânea, visto que temos um novo cenário, uma nova clientela, novas propostas e novas exigências. Diante deste cenário a Botânica, também presente neste cenário e com problemas, necessita buscar soluções frente a realidade apresentada.

O ensino de Botânica explicita diversos problemas, desde a forma como os conteúdos são abordados, a falta de contextualização na abordagem dos conteúdos, a escassez de aulas práticas, com excesso de atividades de memorização sobre a nomenclatura e os conceitos são aspectos que contribuem para o desinteresse sobre o ensino de Botânica nas escolas (SILVA e CAVASSAN, 2006)

A “cegueira botânica” é recorrente nos trabalhos desenvolvidos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Esse termo de acordo com de acordo com Wandersee e Schussler (1999, 2001) está relacionado com a incapacidade de perceber as plantas no ambiente. A dificuldade apresentada por professores em ensinar a Botânica de forma dinâmica e interessante, contribui com o desconhecimento dos alunos e da comunidade sobre as plantas que estão distribuídas em seu entorno. A proposta desta pesquisa foi propiciar a realização de aulas práticas associadas as aulas teóricas de Botânica no Ensino de Biologia, em aulas on line e presenciais.

A princípio, foram formuladas algumas questões a partir do termo Botânica, conversamos sobre alguns fatos que envolvem a história da Botânica, abordou-se as folhas presentes no cotidiano, apresentou-se alguns conceitos da fisiologia e morfologia e sua importância para a vida no planeta. Surgiu o questionamento sobre o fato de estudar botânica sem equipamentos microscópicos, foram apresentadas diversas ideias e concluiu-se que seria possível aprender com a construção de modelos associados aos estudos dos conceitos. Por que estudar Botânica? Por que você professora se emociona ao falar das folhas? Por que as plantas são verdes? A partir destas questões e outras não relatadas iniciou-se essa pesquisa. A qual foi desenvolvida em uma escola pública, com alunos do 1º ano do Ensino Médio com a proposta de propiciar conhecimentos sobre a importância das plantas e os serviços que ela nos oferecem, utilizando aulas práticas associadas as aulas teóricas de Botânica no Ensino de Biologia, em aulas on line e presenciais. Foram realizadas com os alunos entrevistas semiestruturadas e diálogos.

AS PLANTAS E OS SERVIÇOS ESSENCIAIS QUE OFERECEM

A Botânica, apresenta diversas contribuições científicas, desde o estudo da folha, que apresenta como principais funções: a **fotossíntese** na produção de alimentos com a transformação de CO₂ em moléculas orgânicas - carboidratos, vitaminas, proteína e lipídeos; a **transpiração** liberando água através da folha e produzindo os rios voadores; e a **respiração**, com a absorção de O₂ em pequena proporção (TAIZ e ZEIGER, 2013). Em outras áreas da Botânica temos a produção de medicamentos, a produção de fungicidas, e o estudos morfológico e fisiológico como conhecimento produzido pela ciência, assim como também os conceitos relativos as chaves taxonômicas, seus manuais de morfologia e fisiologia e suas regras metodológicas. Santos e Araújo (2018) argumentam que a ciência propicia o uso de experiências com plantas, mas que é possível propor interações entre plantas que transcendem a forma de fazer ciência.

Compreender a importância das plantas para a sobrevivência de outras espécies no planeta, entre elas, a espécie humana. Pois se refletirmos um pouco sobre a fotossíntese e sua importância para a produção de alimentos, tendo o Sol como principal fonte de energia da Terra. São os seres fotossintetizantes os produtores, os quais propiciam a dispersão da energia para todos os nichos, biomas e ambientes, até mesmo os mais inóspitos. E que embora as plantas estejam presentes em todos os ambientes terrestres, nem sempre são enxergadas com a devida importância. Esse processo também se faz presente no ‘sequestro de carbono’, que ocorre quando as plantas utilizam o gás carbônico presente no ar para compor as moléculas de glicose e outras substâncias alimentares. A fotossíntese se faz presente neste processo ao quebrar as moléculas de água, liberando o gás oxigênio, essencial a vida dos seres autotróficos – aqueles que necessitam de oxigênio para respirar e decompor as moléculas de nutrientes, adquiridas na absorção dos alimentos. Desta forma esse processo contribui com a redução do aquecimento global. Portanto plantar, conservar as plantas, árvores e florestas é também contribuir para a saúde do planeta.

Quando o assunto é a respiração das plantas, observa-se que, grande parte das águas que se distribuem sobre o globo terrestre, dependem da respiração que ocorre nas folhas das plantas, estando aí a relevância das florestas para a manutenção das águas nos rios, lagos e os regimes de chuva, que mantem a agricultura, a pecuária e a saúde nos biomas terrestres. A formação dos rios voadores, que se constituem a partir do processo de transpiração é de grande relevância para todos.

Embora pareça que estamos desconectados das outras partes do planeta, certos acontecimentos como as queimadas e desmatamentos em algumas regiões do Brasil, como por exemplo na Floresta Amazônica, no Cerrado e no Pantanal, que são os locais mais afetados no Brasil, embora também ocorram nos outros biomas, influenciam nos regimes de chuva, na temperatura e na ocorrência de desequilíbrios ambientais que afetam a todas espécies, entre elas a espécie humana, provocando prejuízos, desde a perda de genes em espécies, a extinção de espécies, muitas ainda nem foram catalogadas e já estão fadadas a extinção ou até mesmo já foram extintas; os prejuízos causados a agricultura e a pecuária, embora grande parte dos desmatamentos são para ocupação de agricultores e pecuaristas.

E embora pouco se destaque, assim como os animais que são aeróbicos, as plantas também necessitam do oxigênio para respirar, embora o consumo de oxigênio exigido por elas seja irrisório em relação ao consumo de outros seres vivos. Desta forma, observa-se que esses processos, respiração, fotossíntese e transpiração são importantes para construção de nossa

visão sobre as plantas e os serviços que elas nos oferecem, para que possamos ter um olhar humano ao tomarmos decisões sobre a vida que nos cerca, onde que estejamos. Embora nem sempre nos damos conta da riqueza e disponibilidade de serviços que a natureza nos oferece.

PERCURSO METODOLOGICO

Esta pesquisa é qualitativa. Escolheu-se a pesquisa qualitativa por possibilitar uma diversidade de possibilidades de investigação as quais estão relacionadas ao cotidiano (Bogdan e Biklen, 1999).

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública, com alunos do 1º ano do Ensino Médio. A proposta desta pesquisa foi propiciar a realização de aulas práticas associadas as aulas teóricas de Botânica no Ensino de Biologia, em aulas on line e presenciais, com a proposta de propiciar os processos desenvolvidos nas plantas e os serviços que elas oferecem. Foram realizadas com os alunos entrevistas semiestruturadas e diálogos, após 8 aulas, 4 on line e 4 presenciais.

Escolheu-se a Botânica, por ser uma área da Biologia que carrega consigo o estigma de ser complexa e desinteressante, privilegiou-se a aprendizagem morfológica, pois a visualização da morfologia está mais abrangente e didática nos livros didáticos, e o destaque deste estudo este na folha das plantas, local onde ocorre principalmente os serviços que desejou-se destacar nas aulas, a fotossíntese, a respiração e a transpiração. A metodologia mais utilizada foi a explanação dos conceitos associada as atividades teóricas e de forma escassa as aulas práticas. Freitas et al. (2012) enfatiza que a Botânica se mostra pouco interessante tanto para os alunos, quanto para os professores, em alguns casos são excluídas das aulas de Biologia.

Na perspectiva de desconstruir essa visão, optou-se por essa área, buscou-se envolver os alunos nas atividades, nas reflexões e nos questionamentos, conduzindo-os a construir as próprias conclusões sobre os problemas, conceitos e temas apresentados durante as aulas.

Desenvolvimento da pesquisa

Os alunos suscitaram suas questões sobre Botânica, abordou-se algumas questões sobre o tema, o destaque se deu com o estudo das folhas presentes no cotidiano e as funções que desempenham, estudou-se a fisiologia e morfologia das partes da planta, com destaque para o estudo das folhas e sua importância para a vida no planeta. Surgiu o questionamento sobre o fato de estudar botânica sem equipamentos microscópicos, foram apresentadas diversas ideias e concluiu-se que seria possível aprender com a construção de modelos associados aos estudos dos conceitos.

Essa é uma questão, que de acordo com Deleuze e Guattari (2010) é possível associar a ciência com a criação de modelos construídos pelos alunos, para promover a aprendizagem em Botânica a partir do estímulo, ao se produzir essas peças investigativas na perspectiva de associar a prática a teoria e promover a aprendizagem de forma lúdica, envolvente e estimulante. As experimentações realizadas estimulam o processo criativo dos alunos.

A priori foi sugerida a pesquisa utilizando algumas palavras-chave em Botânica, solicitou-se que os alunos observassem as plantas na escola, em seus lares e na comunidade e associassem a alguma sensação ao estar em contato com elas, Se existem histórias de família associadas as plantas, desenvolveu-se uma roda de conversa on line sobre o resultado da pesquisa que realizaram. Na aula seguinte foram propostas a criação de textos e desenhos, os quais foram apresentados na aula seguinte, onde surgiram comentários sobre as produções, sem exigências científicas.

Trabalhou-se a morfologia externa da planta, mas o foco desta pesquisa foi a folha, pois de acordo com o olhar da turma, se trata de algo relevante e mágico para a sobrevivência das espécies no planeta. Após o estudo das partes da planta, forma e função, abordou-se as principais funções da folha, considerando os aspectos desenvolvidos pela planta e a distribuição de acordo com a localização que se dá no Globo terrestre. Após essas abordagens foram construídas lâminas foliares com foco na estrutura interna desta parte da planta, produzidas com materiais alternativos e isopor.

Após as produções os modelos foram apresentados e os grupos formados fizeram a explanação sobre a fotossíntese, respiração e transpiração com suas respectivas relevâncias para a vida na Terra. Foi possível discutir as questões morfológicas, a fisiologia da folha, e sua relevância nos ecossistemas terrestres.

Sugere-se ao final da atividade realizada, que os alunos observaram que a Botânica, contribui significativamente com o avanço científico; o estudo da folha, demonstrou que os regimes de chuva estão associados a transpiração das plantas; que a fotossíntese é capaz de produzir alimentos, o que torna a planta, a base da cadeia alimentar; que 'sequestro do CO₂ é necessário para reduzir a temperatura do planeta, por isso evitar as queimadas e os desmatamentos é essencial a redução no aquecimento Global (TAIZ e ZEIGER, 2013). Também contribui com a indústria farmacêutica, a homeopatia e outros estudos associados a saúde e manutenção no equilíbrio do planeta. Santos e Araújo (2018) discutem a interação entre as plantas e que essas relações planta-planta, animal-planta e também com outros seres

vivos, ultrapassa os limites abordados cientificamente ao se refletir sobre a relevância da flora para a homeostase planetária.

A relevância desta pesquisa esteve em possibilitar o enlace das sensações, compreensão de novos conceitos e a construção de saberes através da associação entre as aulas práticas e teóricas que se deram de forma lúdica e prazerosa através da construção de modelos morfológicos da planta.

Observou-se que o envolvimento dos alunos na elaboração, desenvolvimento e construção de novos saberes é relevante para a construção de conhecimentos e, portanto, contribui com a formação cidadã, a qual deve possibilitar a tomada de decisões, se dar de forma consciente, para o desenvolvimento pessoal e social no local onde habita.

RESULTADOS E CONCLUSÕES

Santos e Araújo (2018) acreditam que o uso de aulas sobre plantas, que associem aulas práticas as aulas teóricas, propicia o uso de experiências com plantas, que possibilitam interações entre plantas que transcendem a forma de fazer ciência. Desta forma observa-se que durante essa pesquisa foi possível transcender a aula de morfologia de plantas, associada a fisiologia, sair da sala de aula e refletir sobre os serviços que elas nos oferecem e o quanto são importantes para a sobrevivência dos seres vivos no planeta, perpassando pelos biomas e viajando através da folha, para interligar os ambientes terrestres através desses maravilhosos seres fotossintetizantes.

De acordo com Taiz e Zeiger (2013) as contribuições científicas da Botânica, se fazem presentes desde o estudo da folha, que se destaca a fotossíntese na produção de alimentos, no sequestro do gás carbônico(CO₂) transformando-o em moléculas orgânicas e a quebra da molécula de água, liberando oxigênio; a transpiração das plantas, liberando gotículas de água através da folha e produzindo os regimes de chuva, através dos rios voadores; e a respiração das plantas, com a absorção de O₂ em pequena proporção (TAIZ e ZEIGER, 2013). Esses conhecimentos possibilitaram aos alunos discutir, refletir e construir seus próprios conceitos sobre as plantas e os serviços que elas oferecem.

A BNCC – Base Nacional Curricular Comum, no que se refere aos saberes relativos as Ciências Biológicas, requer discussão e reflexão, e desta forma otimizar a educação contemporânea, na atual conjuntura, que requer novas exigências, novas formas de produzir conhecimentos associadas a metodologias mais inovadoras. Com base neste cenário a Botânica, requer a busca por soluções frente a vigente. Em consonância com a BNCC, buscou-se nessa

pesquisa inovar na metodologia e na forma de estudar Botânica, na perspectiva de construir conhecimentos mais duradouros, e desta forma contribuir com a formação cidadã dos alunos envolvidos no processo.

Observou-se que a associação entre as aulas práticas e teóricas, possibilitou interesse e envolvimento dos alunos, com participação ativa, reflexiva e dialógica. Trazendo para o palco de discussões as vivências com plantas presentes no cotidiano deles e as plantas presentes no entorno da comunidade e da escola. Assim, supõe-se que houve êxito na pesquisa pois a forma como os trabalhos foram conduzidos, possibilitou construção e ressignificação de conhecimentos pelos envolvidos, desta forma contribuindo com a possibilidade de formação cidadã, a qual possa contribuir com a tomada de decisões sobre questões sociais.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 22 de dezembro de 2017.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2010.

FREITAS, D. et al. **Uma abordagem interdisciplinar da botânica no ensino médio**. 1a ed. São Paulo: Moderna, 2012. 160p.

SANTOS, H. S. S.; ARAUJO, J. V. S. **Experimentações em aulas de Botânica: transitando entre as fronteiras da ciência e da arte**. Anais da VII ENEBIO e I EREBIO NORTE, p. 4422-4429, 2018.

SILVA, J. R. S. **Concepções dos professores de Botânica sobre ensino e formação dos professores**. São Paulo, 2013. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

TAIZ, L.; ZEIGER, E. **Fisiologia vegetal**. 5. ed., Artmed, 2013. 918 p.

WANDERSEE, James H.; SCHUSSLER, Elisabeth E. **Preventing plant blindness**. American Biology Teacher, v. 61, n. 2, p. 84-86, feb. 1999.

WANDERSEE, James H.; SCHUSSLER, Elisabeth E. **Towards a theory of plant blindness**. Plant Science Bulletin, v. 47, n. 1, p. 2-9, 2001.

CAPÍTULO 4

O PROCESSO DE REESCRITA DO CONTO “MARIA”, DE CONCEIÇÃO EVARISTO: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Beatriz Pinheiro Lucena
Verônica Palmira Salme de Aragão

RESUMO

Esta pesquisa busca discutir e empregar o processo de reescrita para a formação do/a estudante enquanto autor/a crítico/a, por meio da produção textual do gênero “conto”. Mediante à abordagem do conto “Maria”, presente na obra **Olhos d’água** (2016), de Conceição Evaristo, objetivamos propor uma sequência didática (SD), voltada ao ensino médio, que desperte a autoria crítica e autônoma na perspectiva étnico-racial. Como fundamentação teórica, este trabalho se vale dos estudos de reescrita (FIAD, 2006; ANTUNES, 2003) e do gênero “conto” (MOISÉS, 1967), visando à produção de um projeto de SD (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004), de acordo com as concepções de gênero e raça, advindas dos feminismos negro e decolonial (KILOMBA, 2021; HOOKS, 1995). O estudo orienta-se pela abordagem qualitativa e explicativa, sendo delineado pela pesquisa bibliográfica com fim na produção de uma proposta de SD, constituída por seis encontros. Dentre os resultados obtidos, nossa proposta demonstrou a possibilidade de construção de um ensino voltado para autoria crítica, autônoma e antirracista. Constatamos que o conto “Maria”, escrito por uma mulher negra, oportuniza que educandos/as negros/as sintam-se representados/as, possibilitando a formação ética da turma. Acreditamos, assim, que este estudo, além de contribuir com as pesquisas voltadas para a área do Ensino de Língua Portuguesa, pode colaborar de forma significativa para o próprio ensino, oferecendo ao/a professor/a do nível médio uma proposta de SD com a reescrita de forma crítica, autônoma e inclusiva no que diz respeito ao combate ao racismo.

PALAVRAS-CHAVE: reescrita; conto; gênero; raça; sequência didática.

INTRODUÇÃO

A estreita relação entre o texto e o ensino de língua materna é posta em evidência em vários estudos científicos, principalmente após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Esse documento oficial que norteia o ensino destaca a percepção de estudiosos e pesquisadores da linguística, que passaram a considerar que não faz mais sentido trabalhar com fragmentos textuais descontextualizados, distantes de assegurar aos/as estudantes acesso aos saberes linguísticos, fundamentais para o exercício da cidadania.

Ao considerar a língua em sua dimensão social de uso, é necessário que o ensino de Língua Portuguesa se volte para o estudo do texto, e conseqüentemente da escrita e reescrita. Atualmente a reescrita está bastante presente nas discussões sobre o ensino da escrita,

encontrando-se, inclusive, em livros didáticos, propostas de ensino e em diretrizes curriculares. Com isso, nesta pesquisa, buscamos refletir, em diálogo com Fiad (2006) e Antunes (2003), sobre a reescrita como uma prática crucial para o ensino e a aprendizagem da escrita. Esse ensino conduz o/a estudante a práxis, possibilitando-o/a não só à reflexão sobre sua prática de escrita, mas sua construção enquanto sujeito desse procedimento, como autor/a crítico/a e autônomo/a.

Mediante ao que foi exposto acima e considerando que escrever é sempre reescrever, já que estamos sempre retomando enunciados outros, trabalharemos com uma proposta de reescrita do conto “Maria”, presente na obra **Olhos d’água** (2016), de Conceição Evaristo. Ao considerarmos a escrita como uma prática sociointerativa, serão sugeridos, ao/a estudante, movimentos de reescrita em função dos objetivos da escrita, de seus interlocutores e da adequação à situação de produção. Essa sugestão busca estimular a passagem de objeto para sujeito, marcando o político da escrita.

Por muito tempo, o lugar de escrita/autoria foi um privilégio da elite, em que poucas mulheres, principalmente negras, que tinham a capacidade de pensar e escrever subestimadas, eram vistas como incapazes de produzir textos. Com isso, levar aos estudantes Evaristo, uma escritora negra, que já foi moradora de uma favela em São Paulo, é de certa forma um convite para que ocupem esse espaço do trabalho intelectual, utilizando a literatura como um lugar de encontro e de tomada de consciência. Kilomba (2021, on-line) nos chama a atenção para a representatividade:

Temos que pensar, quando as crianças e os jovens vão à biblioteca à procura de um livro, quais são os livros que estão lá? Qual é o conhecimento que estamos a perpetuar e qual é o conhecimento que nós estamos a silenciar? Essa é uma questão que permanece.

É necessário que os/as próprios/as educadores/as conheçam obras diversas, que os oportunizem dispor de novos discursos, novas didáticas. Só, então, poderão conduzir os/as estudantes, verdadeiramente, a tornarem-se críticos e fazê-los sentirem-se convocados pela arte. A seleção do conto “Maria”, de Evaristo, deu-se pelo seu caráter transgressor e libertário, que possibilita ao leitor, além de conhecer a estrutura textual, desenvolver-se como ser mais². Ao

² Termo utilizado por Freire (1987) como vocação ontológica do ser humano, sendo este o ato de amor, força e coragem de se potencializarem enquanto indivíduos.

narrar o cotidiano, suas coisas, suas causas, a autora propõe o discurso negro de emancipação, de reivindicações, influenciando, deste modo, a consciência ética do leitor.

Com base nessas reflexões, buscamos responder à seguinte questão de pesquisa: Como o processo da reescrita pode contribuir para a formação do/a estudante enquanto autor/a crítico/a por meio do gênero literário conto?

O objetivo geral do estudo é analisar como o processo da reescrita pode contribuir para a formação do/a estudante enquanto autor/a crítico/a por meio do gênero literário conto. Junto ao objetivo geral, desdobram-se os específicos: a) discutir a importância da reescrita de forma processual no trabalho com o texto nas aulas de Língua Portuguesa; b) perceber como esse processo de reescrita pode contribuir para a formação do/a estudante enquanto autor/a crítico/a; c) Propor uma sequência didática com o gênero literário “conto”, direcionando ao processo da autoria autônoma; d) Despertar a consciência étnico-racial dos/as estudantes, por meio da reflexão e discursão do conto “Maria”.

Para efeito de sistematização, este artigo está dividido da seguinte maneira: 2 “O processo de reescrita e a autoria autônoma”; 3 “Vozes e corpos silenciados e o caráter transgressor do gênero conto”; 4 “A sequência didática no conto ‘Maria’”; 5 “Metodologia” e, por fim, as considerações finais.

O PROCESSO DE REESCRITA E A AUTORIA AUTÔNOMA

Nesta pesquisa, trabalharemos com a reescrita na perspectiva sociointerativa, em que a língua é vista como atividade sócio-histórica, cognitiva e sociointerativa. Essa concepção, por nós assumida, vai ao encontro com o que propõe Antunes (2003). A autora considera a escrita como uma atividade interativa entre duas ou mais pessoas, em que as ações dos sujeitos se interdependem na busca dos mesmos fins, levando em conta a língua, como práticas cognitivas abertas, flexíveis e criativas.

Desse modo, consideramos a reescrita como um processo essencial à escrita, uma vez que essa viabiliza uma aproximação e interação ainda maior entre o/a autor/a e o/a outro/a. No contexto escolar, a qualidade dos textos escritos pelos/as estudantes, que, por vezes, deixam a desejar, está relacionada à falta de oportunidade para que os/as discentes planejem e reescrevam esses textos. Antunes (2003, p. 59) reporta-nos para que:

A prática das ‘redações’ escolares – normalmente realiza num limite escasso de tempo, frequentemente improvisada e sem objetivos mais amplos que aquele de simplesmente escrever – leva os alunos a produzir textos de qualquer maneira, sem um planejamento prévio e, ainda, sem uma diligente revisão em busca de melhor forma de dizer aquilo que se pretendia comunicar.

Além do curto limite de tempo, que interfere na qualidade do texto e causa o sentimento de incapacidade no/a estudante, há ainda a equivocada visão dos/as professores/as de verem os textos com rasuras, de forma negativa. Fiad (2006, p.30) destaca que esses textos são um material muito rico, que possibilita, ao professor, perceber “as dúvidas, as tentativas de acerto ou os acertos, os conhecimentos e os desconhecimentos dos aprendizes de escrita”. Esses textos revelam-nos o que é nítido nos textos orais, como a escrita de palavras associadas aos sons semelhantes ou idênticos e o uso repetitivo de uma mesma palavra.

Entendendo essas rasuras como uma tentativa de acerto, o/a docente passa a buscar compreender esses “erros” cometidos pelo/a estudante, não mais os condenando e corrigindo-os sem questionar a ocorrência. “A correção deixa de ser vista como um ato mecânico, de mera substituição de uma forma por outra, mas sim como um momento de reflexão para o professor que, depois, levará a reflexão para a criança” (FIAD, 2006, p.30). Assim, esses textos com rasuras correspondem a um material ímpar para o/a professor/a, pois oportuniza observar a escrita enquanto ela se faz, não se preocupando apenas com o resultado “final”.

Evidenciada a importância da reescrita, veremos agora como se daria tal processo. Antunes (2003, p. 57) sugere sete etapas para o processo de reescrita: I) rever o que foi escrito; II) confirmar se os objetivos foram cumpridos; III) avaliar a continuidade temática; IV) observar a concatenação entre os períodos, entre os parágrafos, ou entre os blocos superparágrafos; V) avaliar a clareza do que foi comunicado; avaliar a adequação do texto às condições da situação; VI) rever a fidelidade de sua formulação linguística às normas da sintaxe e da semântica, conforme prevê a gramática da estrutura da língua; VII) rever aspectos da superfície do texto, tais como a pontuação, a ortografia e a divisão do texto em parágrafos.

Todas essas etapas, expostas anteriormente, estão voltadas para um ensino em que o/a estudante é visto como autor/a de seus textos. Conforme Antunes (2003, p.61), as/os estudantes devem “‘sentir-se sujeitos’ de um certo dizer que circula na escola e superar, assim, a única condição de leitores desse dizer”. Enquanto professores/as, devemos desconstruir a imagem de sermos os/as únicos/as portadores/as desse dizer. Não estamos sugerindo, e nem devemos, criar réplicas nossas. O que precisamos é criar uma comunidade aberta de aprendizagem, em que estudantes possam aprender e tornarem-se pensadores e escritores críticos capazes de reagirem a contextos distintos. No contexto escolar, há muitas oportunidades em que os/as estudantes podem exercitar a autonomia, atuando como autores de textos, portanto, enquanto docentes, devemos conduzi-los/as nessa produção, direcionando-os ao exercício da participação social por meio da escrita.

Segundo hooks (2020), o pensamento crítico está diretamente ligado ao poder pensar, em refletir sobre os dois lados da questão e estar aberto/a a novas evidências. A autora frisa a importância de “descobrir o ‘quem’ o ‘o quê’ o ‘quando’, o ‘onde’ e o ‘como’ das coisas [...] e então utilizar o conhecimento de modo a sermos capazes de determinar o que é mais importante” (HOOKS, 2020, p.33). Essa prática, no contexto escolar, além de levar o/a educando/a a inferir e deduzir conclusões, também o/a conduzirá a solucionar problemas, o/a tornando sujeito.

O processo de reescrita, portanto, proporciona essas questões do pensar criticamente. Nele o /a estudante reflete e reavalia seu próprio dizer, com o fim de aprimorá-lo. Assim, o pensamento crítico também conduz à autonomia. Em uma sociedade em que o pensar é, por vezes, tido como profano, em que algumas escolas pregam a conformidade e obediência, se faz ainda mais necessário que nós professores/as nos comprometamos com essa construção do pensamento crítico.

Desta forma, aspiramos uma proposta de sequência didática em que por meio da reescrita os/as docentes busquem incentivar nos/as discentes a autoria crítica e autônoma. Conforme aponta Antunes (2003, p. 17):

Enquanto o professor de português fica apenas analisando se o sujeito é ‘determinado’ ou ‘indeterminado’[...] os alunos ficam privados de tomar consciência de que ou eles se determinam a assumir o destino de suas vidas ou acabam todos, na verdade, ‘sujeitos inexistentes’.

Daí a necessidade de um ensino crítico e sociointerativo em que o professor é um pesquisador, que deve não só repassar conhecimentos para os/as estudantes, mas questionar e produzir em conjunto com os/as educandos/as, descobrindo-se e redescobrando, “descolonizando” o pensamento e empoderando a diversidade.

VOZES E CORPOS SILENCIADOS: TRANSGRESSÃO E LIBERTAÇÃO POR MEIO DO GÊNERO CONTO

Ao olharmos para nossa história, sentimos que faltam partes. Em sua maioria, as narrações são feitas por vozes de homens brancos. Onde estão os escritos dos povos originários? Da população negra? E das mulheres? Trata-se, portanto, de uma longa história da imposição do silêncio. “Uma história de vozes torturadas, línguas rompidas, idiomas impostos, discursos impedidos e dos muitos lugares que não podíamos entrar, tampouco permanecer para falar com nossas vozes.” (KILOMBA, 2020, p. 27)

Kilomba define essa prática histórica como um “projeto de silenciamento”, em que o colonizador controla a chance de o colonizado ser ouvido, uma vez que só haverá voz se essa voz for ouvida. Dessa forma, o colonizado passa a não pertencer à história como sujeito, e sim como o outro (objeto). Segundo Freire (1987), ao usar o “antidiálogo”, o opressor se impõe na situação objetiva de opressão para oprimir não só economicamente, mas culturalmente, roubando dos oprimidos sua palavra, sua cultura. O “antidiálogo”/“projeto de silenciamento” é, assim, a desumanização violenta do ser oprimido/colonizado.

No conto “Maria”, de Evaristo, a narradora denuncia claramente esse projeto colonial, reportando-nos para um fato cotidiano, em que a personagem principal, Maria (negra), é agredida até a morte sem o direito à fala, em decorrência da projeção feita pelos personagens secundários (os agressores), que lhe atribuem a imagem de “puta”, “negra” “safada” e “ladra” (EVARISTO, 2016, p. 44). Segundo o sociólogo José de Souza Martins (2021), o Brasil tem uma ocorrência de linchamento por dia, o que revela uma denúncia da realidade na ficção contemporânea de Conceição Evaristo. Portanto, o “conto” nos revela o que é silenciado socialmente, raça e gênero se imbricam no processo de desumanização de mulheres negras.

É necessário discutir, no contexto educacional, a consciência racial. Essa “representa o pensamento e a prática dos indivíduos e grupos que reagem à sua subordinação com uma ação individual ou coletiva, destinada a contrabalançar, transpor ou transformar as situações de assimetria racial” (HACHARD, 2001, p. 31). Promulgada a Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que determina a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas do Brasil, temos como professores/as o dever de levar o conhecimento racial para os/as estudantes, contribuindo para que essas produções saiam do lugar de gueto.

Como grupo também silenciado, se faz necessário abordar, no contexto escolar, o feminismo negro. Embora o Brasil seja um país “democrático”, em que perante à lei todos são iguais, a visão da figura feminina como posição secundária, perdura ainda na atualidade. Essa imagem está diretamente ligada à sociedade patriarcal de acordo com a qual o homem branco mantém a posição primária no meio social. A fusão do patriarcalismo branco e do colonialismo fez com que a mulher negra, além do preconceito do gênero, sofresse também o preconceito racial.

Como mulher branca, falar das mulheres negras sem as consultar seria reproduzir a sociedade patriarcal e colonial. Dessa forma, vejamos o que Kilomba, escritora e mulher negra, relata sobre as mulheres negra na sociedade:

As mulheres negras têm sido, portanto, incluídas em diversos discursos que mal interpretam nossa própria realidade: um debate sobre o racismo onde o sujeito é homem negro; um discurso de gênero onde o sujeito é a mulher branca; e um discurso sobre a classe onde “raça” não tem lugar. [...] argumenta Heidi Safia Mirza (1997) que as mulheres negras habitam um espaço vazio, um espaço que se sobrepõe às margens da “raça” e do gênero, o chamado “terceiro espaço”. (KILOMBA, 2019, p. 97)

Dessa forma, é necessário reconhecer e expor para nossos/as estudantes que os preconceitos de raça e gênero estão interligados e não há como separar um do outro, no caso de mulheres negras. Para hooks (1995, p. 469) “mais do que qualquer grupo de mulheres nesta sociedade, as negras têm sido consideradas ‘só corpo, sem mete’”, porém, não se trata de um corpo comum. De acordo com a autora, o corpo da mulher negra, desde a escravidão até a atualidade, “tem sido visto pelos ocidentais como o símbolo quintessencial de uma presença feminina ‘natural’, orgânica, mais próxima da natureza, animalística e primitiva” (HOOKS, 1995, p. 468). Essa construção imagética e discursiva atua para que o espaço social e intelectual seja um lugar exclusivo do homem branco.

Em nossa SD, propomos levar os conhecimentos negro e feminino aos educandos, sobretudo, por meio da voz de Conceição Evaristo, uma escritora, negra, renomada no campo da literatura afro-brasileira. Conforme Evaristo (2009), a literatura afro-brasileira se pauta pela vivência de pessoas negras na sociedade brasileira, expondo pontuações ideológicas do Movimento Negro, orientando uma postura ideológica, marcada por uma fala enfática, denunciadora da condição do negro no Brasil e afirmando as culturas africana e afro-brasileira.

Portanto, o contato com a autora e com a literatura afro-brasileira oportunizará, não só que educandos/as negros/as sintam-se representados, mas também sintam convocados/as para ocuparem esse lugar social e intelectual que ainda hoje se faz restrito. Esse contato possibilitará, ainda, que educandos/as brancos/as possam conscientizar das práticas coloniais enraizadas, a fim de desenvolver a consciência ética.

Além de trabalhar as concepções de raça e gênero, que despertam a consciência étnica, nossa proposta visa a autonomia no campo da escrita. Kilomba (2020) afirma que o lugar de autoria é uma forma de transgressão, pois não se trata mais de ser o objeto, mas sim o sujeito. É um modo de escrever a própria história, e não ser apenas descrito ou leitor de outras. “Escrever, portanto, emerge como um ato político” (KILOMBA, 2020, p. 27).

A BNCC nos expõe que o trabalho com a escrita literária interliga a comunicação e o desenvolvimento da sensibilidade, da consciência do mundo:

O que está em questão nesse tipo de escrita não é informar, ensinar ou simplesmente comunicar. O exercício literário inclui também a função de produzir certos níveis de

reconhecimento, empatia e solidariedade e envolve reinventar, questionar e descobrir-se. Sendo assim, ele é uma função importante em termos de elaboração da subjetividade e das inter-relações pessoais. Nesse sentido, o desenvolvimento de textos construídos esteticamente – no âmbito dos mais diferentes gêneros – pode propiciar a exploração de emoções, sentimentos e ideias, que não encontram lugar em outros gêneros não literários e que, por isso, deve ser explorado. (BRASIL, 2018, p. 489)

Portanto, os efeitos da escrita literária é justamente o que buscamos em nossa proposta, um aprimoramento do/a estudante como pessoa, incluindo a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Em um mundo e uma escola cada vez mais pragmáticos, é indispensável compreender que a literatura transgride o senso comum, pois nos permite um olhar diferente para o mundo, fazendo-nos descobrir o que não pensávamos existir, inclusive em nós. Seu potencial formador é garantia de autonomia e liberdade.

Entre os múltiplos textos literário, selecionamos o “conto” para reger nossa SD. Segundo Moisés (1967, p.20), o conto corresponde a uma narrativa unívoca, univalente, em que “gravita em torno de um só conflito, de um só drama, uma só unidade de ação.” Embora o conto tenha apenas uma unidade de ação (em que essa condiciona as demais), Moisés (1967) destaca mais três unidades que compõem o gênero: espaço, sendo o lugar geográfico em que as personagens circulam; tempo, que pode dar em curto lapso de duração ou em longo período; e tom, que corresponde à preocupação do contista em atingir o objetivo de provocar no leitor uma só impressão: pavor, piedade, ódio etc.

Mas, para além desse conceito teórico, composicional, do gênero narrativa, o que seria o “conto”? Buscando elucidar o que seria o conto, uma vez que esse não tem um conceito concreto, Moisés (1967, p. 44) estabelece relações com a poesia:

[...] perpassa o conto uma tensão poética que desencadeia no leitor sentimentos comovidos ou perplexos acerca da vida. Uma espécie de poesia das coisas, o enternecimento diante do reiterado esforço humano de superar os limites da própria condição[...] o contista doa à contemplação do leitor um episódio semelhante aos da existência diária, inclusive porque envolvido numa sensação ‘sem remédio’ ou de inutilidade.

É esse caráter social (despertar de sentimentos), portanto, parte de seu caráter transgressor e libertário, suscitar no sujeito perguntas e questões, antes inexistentes, lhe fazendo ir além da estrutura textual e potencializar-se enquanto indivíduo.

No conto “Maria”, Evaristo narra o drama de uma mulher negra, moradora de favela, que cria os filhos sozinha e trabalha como empregada doméstica para uma família rica. Certo dia, ao ir embora do trabalho, embarca em um ônibus que é assaltado pelo seu ex-companheiro, pai de um de seus filhos. Os demais passageiros, ao constatarem que ela foi a única pessoa que

não foi assaltada, rebelam-se contra ela, primeiramente com xingamentos e, por fim, com agressões físicas até a sua morte.

A contista nos exhibe um episódio de violência sofrida por uma mulher negra que enfrenta uma sociedade na qual a prática do racismo ocorre desde a colonização do Brasil, e a educação ofertada apoia-se nessa convenção estruturada pelo patriarcalismo branco. Desse modo, levar esse “conto” à sala de aula é uma forma de suscitar nos/as estudantes perguntas e reflexões que são, muitas vezes, temidas no ambiente escolar, como o racismo, o feminicídio, o preconceito de classe social e a misoginia.

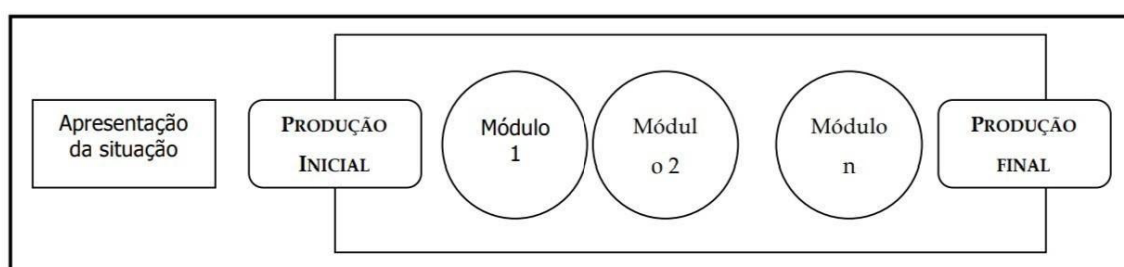
Como frutos da plantação dos projetos patriarcal e colonial, necessitamos, plantar outro projeto, de libertação, de diversidade. Para isso, é necessário um processo contínuo de aprendizagem, de busca e diversificação dos nossos estudos. Enquanto professores/as, devemos ter a responsabilidade de repassar/criar novas configurações de poder e de conhecimento (dar voz e espaço para os/as estudantes), tornando possível que novas linguagens sejam criadas, rompendo o pensamento colonial das relações de gênero, raça e cultura.

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO CONTO “MARIA”

Uma sequência didática (SD) é a elaboração de atividades sistematizadas em torno de um gênero textual oral ou escrito, que visa dar acesso aos educandos a práticas de linguagem novas ou ainda não domináveis. Desta forma, selecionamos o gênero “conto” que desencadeará um conjunto de atividades, voltadas para o segundo ano do ensino médio, objetivando, para além do domínio do gênero, fomentar o pensamento crítico descolonizando-o.

Para a construção da nossa SD, baseamos-nos no esquema de sequência didática, postulado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004):

Figura 1 - Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004

No esquema, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) expõem, como primeiro momento, a **apresentação da situação**, sendo esse o momento da explicação detalhada da tarefa que os/as estudantes deverão realizar ao longo da SD. Portanto, o/a professor/a deve apresentar a proposta aos estudantes de modo bastante explícito para que esses compreendam o melhor possível a situação de comunicação em que devem agir.

bell hooks (2020) afirma que, antes de começarmos a dar aula, seja qual for o contexto, devemos criar bases a fim de construir uma comunidade em classe. Portanto, antes da apresentação da situação, visamos primeiramente um momento de contação de histórias, sobre vivências pessoais, entre os/as estudantes e o/a professor/a, possibilitando uma aprendizagem mútua e construindo um vínculo afetivo. Assim, também, estaremos atingindo o que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.100) afirmam ser importante para o desenvolvimento da SD: um projeto de classe, o qual “torna as atividades de aprendizagem significativas e pertinentes”.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.99) reiteram que “para esclarecer as representações dos alunos, podemos, [...] pedir-lhes que leiam ou escutem um exemplo do gênero visado.” Portanto, objetivamos propor a leitura do conto “Maria”, de Evaristo, antes da primeira escrita, como leitura extraclasse, e sua discursão oral em uma segunda aula. Como nossa SD dar-se-á com base no “conto”, sentimos a necessidade de trabalhá-lo antes da primeira escrita, não só para familiarizar o gênero, mas para que tanto o/a estudante quanto o/a professor/a sejam instigados a refletir sobre as fantasias e amarras coloniais.

A **produção inicial** é referida, por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), como a primeira produção textual do gênero trabalhado, em que os/as estudantes revelam as representações que eles têm da atividade. Essa etapa, portanto, fornece ao/a professor/a subsídios que permitirão avaliar as capacidades já adquiridas pelos/as educandos/as, e ajustar as atividades e/ou exercícios, previstos na sequência.

Será, portanto, nessa etapa, que o/a professor/a deve compreender qualquer "erro" no texto do/a estudante como uma tentativa de acerto, buscando compreendê-los, sem condenar, e sim questionando a ocorrência, a fim de trabalhá-los nos módulos. Assim, essa primeira versão trata-se de um material singular tanto para o/a docente, quanto para o/a discente, pois oportuniza perceber a escrita como processual, dinâmica e negociável.

Vale destacar que antes do próprio ato de escrever é feito o planejamento. Conforme Antunes (2003), a etapa do planejamento corresponde ao cuidado do escritor para: a delimitação

do tema, os objetivos de escrita, os critérios de organização das ideias, o público-alvo e forma linguística adequada. Portanto, essa prática, além de ser imprescindível para a qualidade do texto, é fundamental para a construção da autonomia dos/as discentes.

Os **módulos**, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), compõem várias atividades e/ou exercícios, os quais fornecem aos estudantes os instrumentos necessários para superar as dificuldades iniciais, e dominar o gênero trabalhado. Nessa etapa, a atividade de produção textual é decomposta, para abordar seus diversos elementos, separadamente, a partir do complexo (a produção inicial) ao simples (os módulos), para então, por meio desse movimento, voltar ao complexo (a produção “final”). Dessa forma, esse trajeto é composto por momentos sociointerativos, em que as ações do/a docente e do/a discente têm o mesmo fim, o domínio do gênero.

No esquema, a sequência é finalizada com a **produção final** que possibilita ao/a discente pôr em prática as noções e instrumentos, elaborados separadamente nos módulos. Dessa forma, é nessa etapa que ocorre a análise do que já foi escrito, “concluindo” com o ato da reescrita. Essa produção viabiliza ao/a professor/a realizar uma avaliação somativa, em que se utiliza uma lista de constatações, construída durante a sequência, explicitando os elementos trabalhados em aula, e que devem servir como critérios de avaliação.

Para além da produção final, sugerida pelos/as autores/as, a presente proposta pretende um momento para a socialização das produções, eãom que os/as estudantes teriam a oportunidade de falar um pouco sobre seus contos e instigar a leitura dos demais colegas.

Para concluir a proposta/o projeto, sugerimos que o/a docente organize um livro com os contos dos educandos para ser disponibilizado na biblioteca da escola. Conforme Antunes (2003, p.48), “socialmente, não existe a escrita ‘para nada’, ‘para não dizer’, ‘para não ser ato de linguagem’”. Dessa forma, devendo toda escrita ter finalidade e leitor/a, fazemos dessa a nossa, em que a comunidade escolar serão os leitores.

Portanto, seguindo a concepção de língua sociointerativa, de acordo com a qual se considera o social, cognitivo e o histórico, visamos uma proposta de reescrita em que a literatura se torna um meio de denúncia dos preconceitos e das violências às quais os/as estudantes já presenciaram ou leram sobre. Deste modo, baseando-se no conto “Maria”, presente na obra **Olhos d’água** (2016), de Conceição Evaristo, os/as educandos/as poderão relacionar, retomar, transformar e recriar o seu próprio conto, cuja temática é: vivências de episódios racistas e/ou

de desigualdade de gênero. A descrição desse processo se dará no próximo capítulo, “Metodologia”.

METODOLOGIA

Toda pesquisa se vale de métodos para identificar, analisar e avaliar os fatores que determinam ou que colaboram para o acontecimento dos fenômenos. Com base no nosso objetivo geral, nossa pesquisa se pauta pela abordagem qualitativa, explicativa, sendo delineada pela pesquisa bibliográfica e visando à uma proposta de sequência didática (SD). Através desses métodos de pesquisa, buscamos atingir nossos objetivos.

Veremos agora, de forma detalhada, como utilizaremos esses métodos. A pesquisa bibliográfica é desenvolvida através de materiais já publicados, como livros e pesquisas científicas. Ao utilizarmos o conto, “Maria”, pertencente à obra literária **Olhos d’água** (2016), de Conceição Evaristo, bem como como textos de referência para fundamentar nossa pesquisa: Fiad (2006), Antunes (2003), Kilomba (2019), bell hooks (2020), Moisés (1967), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), podemos caracterizar nossa pesquisa como bibliográfica.

A pesquisa explicativa “procura identificar os fatores que causam um determinado fenômeno, aprofundando o conhecimento da realidade.” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.127). Sendo nossa pesquisa pautada por um fator, reescrita, em que buscamos suas contribuições para o fenômeno de autoria crítica, autonomia por meio do gênero literário “conto”, constatamos assim nosso objetivo de estudo como explicativo.

Em uma pesquisa, o que define a abordagem qualitativa, quantitativa ou ambas são os objetivos de estudo. Buscando identificar como o processo de reescrita pode contribuir para a formação da (o) estudante, enquanto autora (o) crítica (o), através do gênero literário “conto”, nossa abordagem se pauta pela base qualitativa. Conforme aponta Prodanov e Freitas (2013, p.128), na abordagem qualitativa, “o ambiente natural é fonte direta para coleta de dados, interpretação de fenômenos e atribuição de significados”, como ocorre com o conto “Maria”, em que a narradora denuncia uma realidade coberta de preconceitos de gênero e raça, que servirá como fonte direta para os/as estudantes/as compreenderem a temática proposta, bem como os artifícios que englobam a construção textual do gênero.

Caracterização do *corpus*

A partir do *corpus* selecionado, o conto “Maria” de Evaristo, buscamos descrever uma proposta de reescrita, organizada em uma sequência didática, que, de fato, contribua para a construção do/a estudante enquanto autor/a crítico/a. Almejamos, também, proporcionar aos/as

professores/as do ensino básico novos olhares para a produção e aquisição de SD que considerem, valorizem e promovam a diversidade cultural, como apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2006).

Em nossa proposta, os/as estudantes serão instigados/as a produzir um “conto” com a temática: “vivências de episódios racistas e/ou de desigualdade de gênero”, em que serão conduzidos/as pelo/a professor/a aos movimentos de reescrita a fim de proporcionar a autonomia enquanto autor/a crítico/a. Para tanto, os/as educados/as poderão inspirar-se no conto “Maria”, tanto no aspecto formal quanto temático do texto.

A SD, aqui proposta, é direcionada ao segundo ano do ensino médio, mas pode ser adaptada para os demais anos, primeiro e terceiro, do mesmo nível de ensino, atendendo-se para as aprendizagens propostas para cada ano. A escolha pelo ensino médio justifica-se pelo fato de o conto “Maria” nos expor episódios violentos de racismo e misoginia, sendo cenas/narrações desaconselháveis para o fundamental.

Construção da sequência didática

Com base nos pressupostos teóricos, explorados anteriormente, construímos nossa sequência didática. Essa está organizada em forma de quadro, e apresenta as abordagens das seis aulas de forma sucinta, tendo em vista os objetivos, os procedimentos e os recursos. Algumas aulas são divididas em dois momentos para melhor aproveitamento do tempo de aula, de quarenta e cinco minutos.

Quadro 1 - Proposta de sequência didática

Sequência Didática	
Aula 1	
Duração de 45min	
Primeiro momento: Compartilhamento de informações (20min)	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer uns aos outros; • Estimular o interesse dos/as estudantes pelo gênero “conto”.
Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> • O/a professor/a dará início ao encontro solicitando que os estudantes compartilhem algo sobre sua origem, algo marcante que vivenciou ou até mesmo sobre seus desejos ou sonhos, a começar pelo/a próprio/a docente, proporcionando, assim, conhecer uns aos outros.
Segundo momento: Apresentação da situação (25min)	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar a proposta de estudo detalhadamente.

Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar qual o gênero será trabalhado na sequência didática, sendo esse o conto; • Apresentar a temática a ser trabalhada, bem como os conteúdos: gênero narrativa, dando ênfase as quatro unidades que compõem o conto: ação, espaço, tempo e tom. • Descrever a quem será dirigida a produção e qual formato assumirá. • Propor a leitura do conto “Maria” de Evaristo como leitura extraclasse.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Aula em círculo; • Quadro/projetor; • Impressão do conto “Maria”.
Aula dois	
Duração de 45min	
Primeiro momento: Conversação (20min)	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular o diálogo; • Propiciar a reflexão e o pensamento crítico.
Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> • O/a professor/a dará início ao encontro com a conversação a respeito do conto “Maria”, estimulando o diálogo, a reflexão e o pensamento crítico.
Segundo momento: Produção inicial (25min)	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular a autonomia na escrita; • Instigar a imaginação e o pensamento crítico.
Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> • Propor o planejamento da escrita (eleger objetivos, organizar as ideias e prever os leitores); • Realização da primeira versão escrita do conto. • Como tarefa extraclasse os/as educandos/as devem pesquisar as temáticas “racismo” e “desigualdade de gênero”, visando aprofundar-se no assunto.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro; • Folha de papel.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Serão avaliadas a discursão oral e a primeira escrita do conto. Vale destacar que não será atribuída nota a primeira escrita, esse será avaliada no sentido de redefinir a SD.
Aula três	
Duração de 45min	
Módulo 1: Gênero conto	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar o pensamento crítico; • Apresentar as especificidades do gênero conto; • Detalhar os elementos do gênero (personagem, autor, narrador, focalização, tema, motivos, motivação, nó, clímax, desfecho, espaço ambiente e ambientação, tempo e subjetivação); • Fornecer suporte teórico para que os estudantes reescrevam seus contos.

Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> • A aula deve ter como início o compartilhamento da pesquisa sugerida na aula anterior. Logo após, o/a professor/a apresentará os aspectos formais do conto, expondo os movimentos próprios ao gênero: estrutura e linguagem. Adentrando, também, nos elementos que compõem a narrativa. Para isto o/a professor/a utilizará como exemplo o conto “Maria” de Evaristo, o qual abre espaço para discursões e aprofundamento da temática. • Como atividade os/as estudantes irão produzir um mapa mental com os elementos da narrativa e identificar quais se fazem presentes na sua primeira escrita.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro/projetor; • Folhas de papel.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Será levado em conta a discursão oral e a confecção do mapa mental.
Aula quatro	
Duração de 45min	
Módulo 2: Reescrita	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar o olhar crítico e a autonomia do estudante em relação ao seu próprio texto.
Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> • O/a professor/a iniciará o encontro solicitando que os/as discentes revejam seus textos tanto para verificarem se os objetivos de escritas foram cumpridos, quanto para observar se o texto se alinha ao gênero, tendo como base a aula anterior. Finalizando a análise o texto deve ser entregue para o/a professor/a para que sejam feitas as considerações, que servirão de reflexão para o/a estudante. • Para finalizar a aula, o/a docente fará uma revisão acerca dos aspectos linguísticos, exercitando-os conjuntamente com os/as discentes.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Folha de papel.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Será levada em conta a reescrita do texto.
Aula cinco	
Duração de 45min	
Produção Final	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar o olhar crítico e a autonomia do/a estudante em relação ao seu próprio texto;
Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> • O/a professor/a iniciará o encontro com a entrega dos textos, com os apontamentos, aos/as estudantes. Será solicitado que os/as discentes reflitam em seus textos os apontamentos feitos pelo/a docente. • Os/as discentes, também, devem observar, em seus contos, os aspectos linguísticos.

	<ul style="list-style-type: none"> • Deve ser feita a entrega da última versão do conto. Logo após, por meio de um debate, os/as educandos/as devem fazer uma avaliação do progresso, comparando a escrita inicial com o texto “final”.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Folha de papel.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Será avaliada a última versão do conto.
Aula seis	
Duração de 45min	
Socialização das produções	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilitar que os estudantes se sintam sujeitos do dizer.
Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> • Cada estudante irá falar de forma breve sobre seu conto, a fim de despertar o interesse de leitura dos demais colegas.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro/projetor.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Será levada em conta a apresentação oral.

Fonte: elaborado pela autora

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso estudo focalizou um ensino do texto voltado para a reescrita, em que investigamos como esse processo poderia fomentar a criticidade e autonomia do/a estudante por meio do gênero “conto”. Sendo um projeto escolar, que reflete múltiplas realidades sociais, não poderíamos deixar de pensar em como dar conta da diversidade cultural, quanto às questões de gênero e raça da comunidade escolar. Nada melhor que a seleção de um conto que propõe no título um nome de mulher, “Maria”, que representa várias mulheres. Além disso, é escrito por uma grande escritora da literatura afro-brasileira, Conceição Evaristo, que apresenta em sua narrativa o discurso de denúncia e reivindicações.

Levar à sala de aula um “conto”, atual, de uma escritora negra, como modelo e apresentação temática, é oportunizar que estudantes negros/as se sintam representados e que brancos ouçam a voz dessas pessoas e reflitam sobre suas práticas racistas e se responsabilizem pela mudança.

Ao sugerimos o trabalho com a reescrita, em que as ações do/a estudante e do/a professor/a entrelaçam-se com o mesmo fim, fomentamos o pensamento crítico, por meio da reflexão do texto. Essa prática desperta a autonomia do/a estudante, que ao ganhar oportunidade de planejar e reescrever seu texto sente e ocupa a posição de sujeito do seu dizer.

Portanto, ancorando-se em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), conseguimos unir teorias e práticas (reescrita, “conto”, gênero, raça e sequência didática) que viabilizam o trabalho com a reescrita de forma reflexiva, crítica e autônoma. Essas teorias possibilitaram que nossa proposta de SD abarcasse várias concepções (linguísticas, textuais, étnico-raciais e pedagógicas) que são de grande importância para o ensino de Língua Portuguesa. Podemos constatar, assim, a possibilidade de um trabalho plural e inclusivo.

Destacamos, como aspecto positivo, o desencadeamento da SD em seis aulas, em que a reescrita pode ser estimulada por meio da promoção de debates sobre gênero e raça na sociedade brasileira. O ato de reescrita e a temática, portanto, unem-se para a construção ética e política do/a educando/a, uma vez que ambos promovem a criticidade e autonomia. Outro ponto positivo é o despertar do/a docente para temáticas inclusivas e representativas. Como aspecto negativo, tivemos a pandemia, que infelizmente não só afetou nossa pesquisa, mas milhares de vidas. Com a chegada e permanência do vírus, ficamos impossibilitadas de aplicar a SD e termos resultados mais abrangentes.

Dessa forma, constatamos que nosso trabalho atingiu os objetivos de pesquisa, comprometendo-se com a autoria crítica e autônoma e com a valorização de escritoras negras (Conceição Evaristo, Grada Kilomba, bell hooks) para abordagem de temáticas de raça e gênero. Assim, a presente pesquisa preconiza a conscientização de um ensino em que todos/as possam ser sujeitos, contribuindo para o ensino de língua portuguesa e pesquisas no âmbito étnico-racial, sobretudo, no que diz respeito à condição da mulher negra no Brasil.

REFERÊNCIAS:

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Editora Parábola, 2003.

BRASIL. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: língua portuguesa**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: Apresentação de um Procedimento. In: ROJO, Roxane; CORDEIRIM, Gláís Sales. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2º sem. 2009. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4365/4510>. Acesso em: 10 set. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FIAD, R. S. **Escrever é Reescrever**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006.

HACHARD, Michael George. Hegemonia racial. In: _____. **Orfeu e o poder**: o movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1944-1988). Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 29 – 61.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. Tradução Bhuvli Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, bell. **Intelectuais negras**. Rio de Janeiro: Estudos Feministas. v. 3, n. 2, p. 464-478, 1995.

KILOMBA, Grada. A DESMANTELAR O PODER: Artista multidisciplinar Grada Kilomba fala sobre caminhos para subverter uma história colonial de 600 anos. [Entrevista concedida a] Juliana Domingos de Lima. **Oul: Ecoa**. São Paulo, março de 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução Jess Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária – prosa**. São Paulo: Cultrix, 1967.

PADRÃO, Márcio. Brasil tem uma ocorrência de linchamento por dia, diz sociólogo; entenda. **Uol**. São Paulo 14 de jul 2015. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2015/07/14/brasil-tem-uma-ocorrencia-de-linchamento-por-dia-veja-analises-do-fenomeno.htm>. Acesso em: 12 de set 2021.

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

CAPÍTULO 5

TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO E COOCORRÊNCIAS: UMA VISITA À LITERATURA BRASILEIRA³

Bruna Cecim de Souza
Geane das Chagas Silva
Vanessa Machado Rodrigues
Cleverton José Farias de Souza
Lúcio Fernandes Ferreira

RESUMO

A educação é um direito assegurado e fundamental para todos os sujeitos. A Educação Inclusiva é estabelecida na concepção de ensino onde a diversidade presente na escola é o primeiro passo para a inclusão. Uma das singularidades, no ambiente escolar, é a presença do Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC) e a coocorrência de outros transtornos desenvolvimentais. Em nossa revisão os objetivos foram: a) Identificar na plataforma digital teses e dissertações brasileiras que abordaram, como tema principal, às coocorrências de transtornos desenvolvimentais com o TDC; b) Elencar os instrumentos utilizados na identificação das coocorrências de transtornos desenvolvimentais com o TDC e c) Identificar a faixa etária dos sujeitos das pesquisas. As buscas foram realizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência, Tecnologia e Inovação (IBICT) e no Catálogo de Teses e Dissertações (BTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A amostra constituiu-se de três (03) estudos: duas (02) dissertações e uma (01) tese. Os resultados nos permitiram afirmar que a produção literária brasileira é inexpressiva; que o TDAH é o transtorno mais presente em crianças com TDC; e que o SNAP-IV é o instrumento mais utilizado na identificação de coocorrências de transtornos desenvolvimentais.

PALAVRAS-CHAVE: Coocorrências; Transtornos da Habilidade Motora; Educação Inclusiva; Revisão de Literatura.

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva (EI) tem feito parte de muitas discussões em torno do direito à educação para todos e é assegurada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (Organizações das Nações Unidas, 1948), reafirmado pela Constituição Brasileira (BRASIL,

³ Trabalho publicado em Anais de evento: SOUZA, B. C. *et al.* Transtorno do desenvolvimento da coordenação e coocorrências: uma revisão de literatura. *In:* VII CONEDU - Conedu em Casa... **Anais** [...] Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/80060>>. Acesso em: 04/02/2022.

1988), pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008) e pela resolução de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). As diretrizes nacionais (BRASIL, 2001) considera alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) os que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no desenvolvimento e acompanhamento das atividades curriculares. Esses alunos são agrupados em: aqueles sem vínculos com causas orgânicas e aqueles referentes à condição, disfunção, limitação ou deficiência.

A escola alicerçada na inclusão deve acolher os alunos, independentemente da sua condição, da sua origem, tendo como princípio basilar a pedagogia capaz de incluir e instruir a todos indistintamente (FIGUEIREDO, 2019). A inclusão escolar contempla o acesso, ingresso e permanência do aluno na escola, tornando-o aprendiz com bom desempenho escolar e não apenas como um número nos índices de matrícula (CARVALHO, 2019).

A EI é um ato educacional com participação plena do aluno, com uma estrutura escolar baseada em valores e práticas pedagógicas que considera características, interesses e objetivos de todos os envolvidos na comunidade escolar (RODRIGUES, 2006). Seguindo esses princípios norteadores, a PNEEPEI (BRASIL, 2008) contempla a EI como um paradigma educacional alicerçado no direito à educação para todos.

Cabe ressaltar, a igualdade e diferença como valores inseparáveis, prezando pela equidade e tendo como implicação um conjunto de mudanças estrutural e cultural no ambiente escolar para que os alunos tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2008). Essas mudanças começam pela desconstrução das práticas segregadoras e assim, a inclusão poderá ser considerada um paradigma reflexivo nos sistemas políticos e na própria sociedade ao realizar uma releitura do espaço educacional existente permitindo assim o surgimento de uma escola diversificada e que aceite as diferenças (FIGUEIREDO, 2002).

O desenvolvimento dessa escola deve basear-se no princípio do atendimento à diversidade e materializada por meio do projeto político pedagógico de todas as escolas, sob o enfoque de aprimorar todas as respostas educacionais por meio do planejamento, organização e oferta de serviços para todos, com todos e por toda vida educacional, buscando continuamente a remoção dos obstáculos para a aprendizagem e participação plena (CARVALHO, 2014).

Alguns aspectos precisam ser considerados para garantir a concretização da EI, tais como, a unificação da atuação do professor da sala comum com o professor especialista possibilitando por meio dessa harmonização as adaptações necessárias para atender as

particularidades individuais, realização de trabalho pedagógico apoiado na cooperação, reorganização escolar com base na cooperação, mutualidade, trabalho interdisciplinar e o profissionalismo do professor (DENARI, 2006). A inclusão escolar considera a pluralidade das culturas, não se limita a inserção dos alunos com deficiência no ensino regular, ela engloba qualquer aluno sem nenhuma distinção (MACHADO, 2019) mesmo frente às diferenças motoras, cognitivas ou sociais (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

As características individuais (motoras, cognitivas ou sociais) estão relacionadas ao seu desenvolvimento e ao meio sócio-cultural ao qual ele pertence. Esse processo sistemático de mudanças, estabilidade e transformações acontece desde o nascimento até o fim da vida do ser humano. Além disso, existem três aspectos do desenvolvimento humano que são inter-relacionados: o desenvolvimento psicossocial, o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento motor. Todos eles possuem características de acordo com a faixa etária do indivíduo (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Dentro do conjunto do desenvolvimento motor destacamos as habilidades motoras. Elas são consideradas indispensáveis e essenciais para a execução de movimentos rotineiros (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013; PAPALIA; FELDMAN, 2013). Sabemos que alguns indivíduos podem ter dificuldades, comprometimentos e/ou atrasos no desenvolvimento de uma ou mais dessas habilidades (Associação Psiquiátrica Americana, 2014). Para alguns indivíduos é possível observar que essa limitação na aprendizagem e desenvolvimento de habilidades motoras interfere significativamente nas atividades da vida diária (AVD) e atividades de vida escolar (AVE) (Associação Psiquiátrica Americana, 2014; MISSIUNA, 2003; PULZI; RODRIGUES, 2015; RIVARD, 2007; VALENTINI *et al.*, 2012).

Segundo o manual de diagnóstico e estatístico em transtorno mentais (DSM-V), elaborado pela *American Psychological Association* (Associação Psiquiátrica Americana, 2014), considera-se que, os indivíduos com o desempenho motor abaixo do esperado para a sua idade cronológica podem apresentar o Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC) (Associação Psiquiátrica Americana, 2014). As dificuldades motoras apresentadas por esses indivíduos são as mais diversas, podendo envolver um ou mais prejuízos simultâneos de locomoção, equilíbrio e/ou manipulação de objetos como, por exemplo, escrever, abotoar uma camisa, escovar os dentes, lançar ou agarrar uma bola, entre outras habilidades motoras (PULZI; RODRIGUES, 2015; RIVARD, 2007; VALENTINI *et al.*, 2012).

A prevalência estimada do TDC em crianças entre 5 e 11 anos de idade é de 5 a 6% (Associação Psiquiátrica Americana, 2014). Esse transtorno pode manifestar-se de forma isolada ou não. Outros transtornos, como transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) (Associação Psiquiátrica Americana, 2014, PIEK; PITCHER; HAY, 2003), disfunções na linguagem (Associação Psiquiátrica Americana, 2014), transtornos de aprendizagem (Associação Psiquiátrica Americana, 2014; MISSIUNA, 2003), transtorno do espectro autista (Associação Psiquiátrica Americana, 2014; DEWEY; CANTELL; CRAWFORD, 2007), dislexia (GEUZE; KALVERBOER, 1994) ou outros transtornos da escrita (Associação Psiquiátrica Americana, 2014) podem coocorrer com o TDC. Desses, o TDAH coocorre com maior frequência, em aproximadamente 50% dos casos de indivíduos com TDC (Associação Psiquiátrica Americana, 2014; PIEK; PITCHER; HAY, 2003; POLATAJKO; CANTIN, 2006). Além disso, algumas particularidades relativas ao TDAH permanecem incertas, pois, ainda, desconhecemos se os transtornos motores advêm da desatenção, da impulsividade ou se estão relacionados à coocorrência com o TDC (GOULARDINS, 2016).

Diante do exposto, buscamos responder às seguintes perguntas: (1) Existem estudos, como teses e dissertações, que abordaram as coocorrências de transtornos desenvolvimentais com o TDC? (2) Quais instrumentos foram utilizados para identificar as coocorrências de transtornos desenvolvimentais com o TDC? e (3) Qual a faixa etária dos sujeitos abordados nos estudos? Para encontrar as respostas elaboramos os seguintes objetivos: (a) Identificar na plataforma digital teses e dissertações brasileiras que abordaram as coocorrências de transtornos desenvolvimentais com o TDC (b) Elencar os instrumentos utilizados na identificação das coocorrências de transtornos desenvolvimentais com o TDC e (c) Identificar a faixa etária dos indivíduos das pesquisas.

MÉTODO

Este estudo caracteriza-se como uma revisão integrativa da literatura e apresenta cinco (05) etapas: I) identificação do problema de pesquisa, II) investigação bibliográfica sistematizada; III) avaliação dos dados encontrado; IV) análise dos dados; e V) a apresentação da conclusão (GUERIN; GREHS; COUTINHO, 2019; WHITTEMORE; KNAFL, 2005).

A primeira etapa (I) se baseou na elaboração das questões norteadoras e dos objetivos, uma vez que, a literatura especializada sinaliza que as coocorrências com o TDC podem trazer prejuízos motores, ocasionar limitações e/ou dificuldades nas atividades escolares e cotidianas

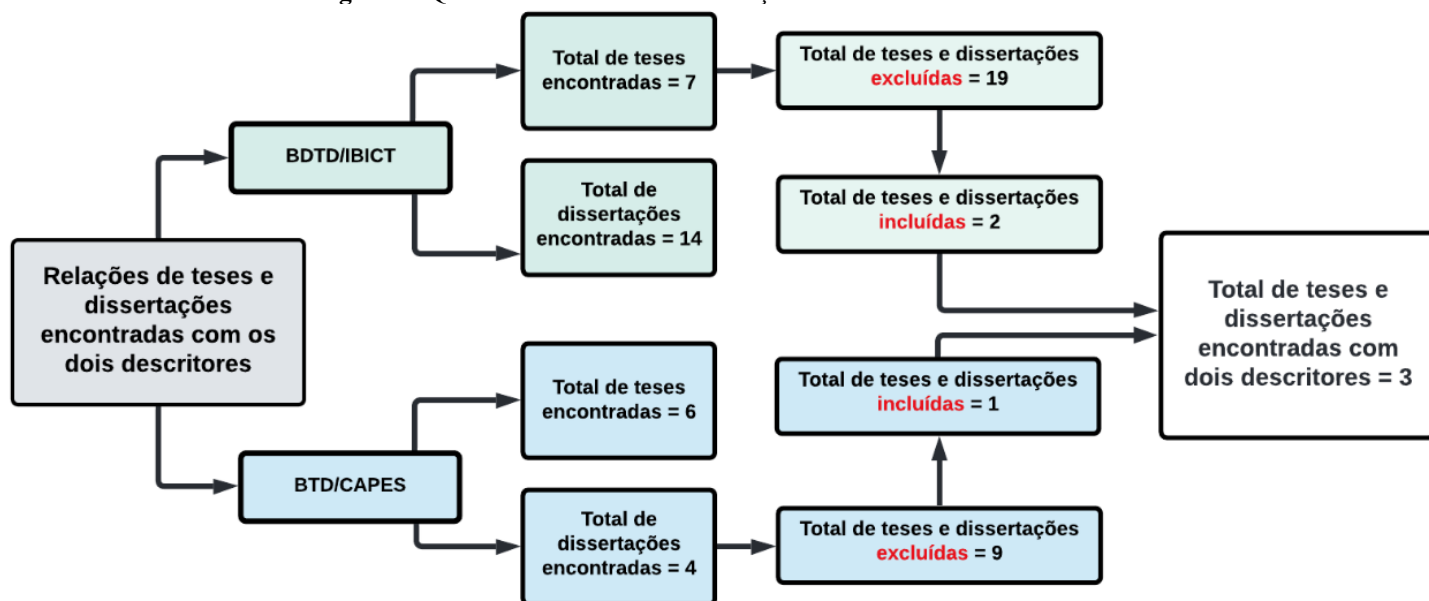
(Associação Psiquiátrica Americana, 2014; MISSIUNA, 2003; PIEK; PITCHER; HAY, 2003). Consequentemente, a segunda etapa (II) compreendeu a busca de teses e dissertações em ambiente virtual na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência, Tecnologia e Inovação (IBICT) e no Catálogo de Teses e Dissertações (BTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com os seguintes descritores: (i) Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação AND coocorrência; (ii) Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação AND comorbidade. Para auxiliar na seleção de teses e dissertações definimos como critérios de inclusão: teses e dissertações escritas na língua portuguesa (brasileira) que abordassem a coocorrência e/ou comorbidade de transtornos desenvolvimentais com o TDC como tema principal e que estivessem disponíveis na plataforma de busca digital para ser visualizada na íntegra no período de 2000 a 2020. A definição do recorte temporal desse estudo foi feita com base na literatura que fez a descrição e estabeleceu critérios de identificação do TDC no DSM-V (APA, 2014), razão pela qual, é um dos objetos adotados em nossa revisão.

A terceira etapa (III) constituiu o processo de avaliação dos estudos encontrados. Na sequência passamos a quarta etapa (IV), contemplando a análise e teorização dos resultados para finalmente constituirmos a quinta etapa (V) a conclusão do estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na terceira etapa (III) utilizamos, na plataforma virtual, os descritores pré-definidos, em cada base de dados, e os critérios de inclusão. Inicialmente encontramos 31 estudos, no formato de teses e dissertações, sendo 21 na base BDTD/IBICT e 10 na base BTD/CAPES. A princípio verificamos os títulos e resumos para identificar os estudos relacionados à pesquisa. Após análise dos estudos encontrados, obtivemos amostra final constituída de três estudos: uma tese e duas dissertações, que foram lidos na íntegra (Figura 1).

Figura 1: Quantitativo de teses e dissertações identificados com os descritores



Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Conforme exemplificado acima (Figura 1), após aplicação dos critérios de elegibilidade obtivemos três (03) estudos, dos quais retiramos as seguintes informações: base de dados; ano de publicação; título do trabalho encontrado; o instrumento utilizado na identificação dos transtornos desenvolvimentais e autores; amostra dos participantes e suas faixas etárias (Quadro 1).

Quadro 1: Relação de teses e dissertações sobre coocorrências de transtornos desenvolvimentais com o TDC

Base de dados/ano	Título e autor(a)	Instrumento e autor(as)	Amostra e idade dos indivíduos
BDTD/IBICT 2014.	Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação em Crianças de 7 anos de idade matriculadas em escolas públicas do Município de Araraquara-SP. Andressa Fernanda Jóia.	Swanson, Nolan and Pelham IV Scale (SNAP-IV), Mattos <i>et al.</i> (2006).	101 crianças de 7 anos de idade.
BDTD/IBICT 2015.	Prevalência do Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação em Crianças de 7 anos de idade matriculadas em Escolas Públicas do Município de Itirapina-SP. Ana Flávia Rodrigues Silva.	Swanson, Nolan and Pelham IV Scale (SNAP-IV), Mattos <i>et al.</i> (2006).	63 crianças de 7 anos de idade.
BTD/CAPES 2016.	Desempenho motor de crianças com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade e transtorno do desenvolvimento da coordenação. Juliana Barbosa Goulardins.	Swanson, Nolan and Pelham IV Scale (SNAP-IV), Mattos <i>et al.</i> (2006).	27 crianças entre 6 e 10 anos de idade.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Os estudos analisados (GOULARDINS, 2016; JÓIA, 2014; SILVA, 2015) abordaram, de forma mais específica, a coocorrência do TDAH com o TDC. Isso não elimina a possibilidade da coexistência de outros transtornos. Observamos que o tema envolvendo coocorrência de transtornos desenvolvimentais com o TDC ainda é pouco estudado, o que classificamos como preocupante, devido às particularidades de cada transtorno. Nesse contexto, verificamos que 4 crianças do total de 63 (JÓIA, 2014) apresentaram a coocorrência entre TDC e TDAH, no qual observamos o mesmo quantitativo no estudo de Silva (2015), realizado com 101 crianças. Resultado esse que se difere de Goulardins (2016), a qual apresentou 13 crianças com a coocorrência entre os transtornos desenvolvimentais supracitados. Dessa forma, apontamos que a identificação do TDC e do TDAH é importante para que os indivíduos possam receber auxílio e intervenções adequadas específicas para suas dificuldades.

Quando há coocorrência de outros transtornos desenvolvimentais com o TDC as medidas auxiliares precisam ser intensificadas (DEWEY; CANTELL; CRAWFORD, 2007; PIEK; PITCHER; HAY, 2003). Há uma possibilidade de que os transtornos como a dificuldade de aprendizagem, TDAH e o distúrbio específico da linguagem coocorrem com o TDC (CANCHILD, 2021). Alves *et al.* (2017) ressaltam a importância da identificação antecipada dos transtornos desenvolvimentais, principalmente o TDC para que o indivíduo possa ser ajudado conforme a sua necessidade.

Os indivíduos que apresentam o TDC com ou sem coocorrência de outros transtornos desenvolvimentais podem ter dificuldades nas habilidades motoras afetando o seu comportamento e/ou desempenho em AVD e AVE (COUTINHO; SPESSATO; VALENTINI, 2011). Indivíduos que apresentam a coocorrência do TDAH com o TDC podem sofrer a exclusão no ambiente escolar, dificuldades de acompanhar atividades e o ano letivo escolar, manifestar problemas emocionais, se isolar socialmente e sentir dificuldades de pertencer a um grupo (APA, 2014; GOULARDINS, 2016; JÓIA, 2014; PIEK; PITCHER; HAY, 2003; PULZI; RODRIGUES, 2015; RIVARD, 2007, SILVA, 2015). Situações que são amenizadas com metodologias diversificadas utilizadas pelos professores para atender às particularidades de cada sujeito (DENARI, 2006). Portanto, consideramos que mais estudos contribuirão para um melhor desenvolvimento, apoio e suporte desses indivíduos (com o TDC coocorrendo com o TDAH) que têm dificuldades nas habilidades motoras e em seu comportamento social.

Com relação a identificação dos instrumentos, verificamos que o *Swanson, Nolan and Pelham - IV Scale* (SNAP-IV) (MATTOS *et al.*, 2006) foi utilizado nos três estudos. Esse instrumento é uma revisão do Questionário de Swanson, Nolan e Pelham de 1983 (SWANSON

et al., 1983). Segundo a Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA) o SNAP-IV é um instrumento utilizado na identificação da coocorrência do TDAH com o TDC (Associação Brasileira de Déficit de Atenção, 2020). Ele foi traduzido e validado pelo Grupo de Estudos do Déficit de Atenção (GEDA) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e pelo Serviço de Psiquiatria da Infância e Adolescência da Universidade Federal de Minas Gerais (UFRGS) para ser utilizado na população brasileira (Associação Brasileira de Déficit de Atenção, 2020; COSTA *et al.*, 2019). Trata-se de um questionário de domínio público que possui 18 perguntas voltadas para características de desatenção e hiperatividade. Tem por finalidade identificar características do TDAH (Associação Brasileira de Déficit de Atenção, 2020; COSTA *et al.*, 2019; MIRANDA *et al.*, 2011).

Quanto as idades dos participantes envolvidos nos estudos, constatamos que a idade de 7 anos foi prevalente (JOIA, 2014; SILVA, 2015), com 164 crianças ao todo. Em Goulardins (2016) tivemos 27 crianças entre 6 e 10 anos de idade (Quadro 1). Sabemos que na terceira infância o crescimento do indivíduo fica mais lento, em contrapartida os avanços cognitivos, físicos e sociais aprimoram-se continuamente (PAPALIA; FELDMAN, 2013). Desse modo, as idades de 6 e 7 anos, início da caminhada escolar, mostram-se como ideais para a identificação de transtornos motores e dificuldades de aprendizagem. Os anos iniciais do ensino fundamental exigem da criança um conjunto maior de domínio nos aspectos desenvolvimentais, principalmente no que diz respeito à linguagem, coordenação motora fina, grossa e a socialização com seus pares (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013; PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Por outro lado, embora a identificação tanto do TDC quanto de outros transtornos desenvolvimentais, em idades precoces, seja fundamental para elaborar e oferecer programas de intervenção que auxiliem no atendimento das necessidades educacionais e desenvolvimentais de crianças da terceira infância, o mesmo se aplica aos adolescentes. Vale lembrar que a coocorrência entre esses transtornos pode acompanhar o indivíduo ao longo de sua vida, causando prejuízos que afetam sensivelmente suas atividades no contexto escolar, esportivo, social e de lazer (COUTINHO; SPESSATO; VALENTINI, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse presente artigo fez um recorte de 20 anos (2000 a 2020) em base de dados de teses e dissertações nacional (BDTD/IBICT e BTD/CAPES) nos permite concluir que a produção literária brasileira é inexpressiva, apesar da relevância do tema; que o TDAH é o transtorno

mais frequente em crianças com TDC; que o SNAP-IV é o instrumento mais utilizado na identificação de transtornos desenvolvimentais; e que a idade de 7 anos é recorrente nos estudos.

A presença do TDC, de forma isolada, causa impactos negativos em diversas atividades, propiciando a exclusão das atividades escolares, o abandono do ano letivo e até mesmo a prática do bullying por parte dos seus pares. Quando acompanhado de outros transtornos desenvolvimentais teremos, no mínimo, o agravamento desses impactos. Assim, é imperativo que o tema em questão faça parte dos estudos de professores e pesquisadores, tanto da área da saúde quanto da educação.

A educação inclusiva descortina a população (os que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem, limitações no desenvolvimento, aqueles referentes à condição, disfunção, limitação ou deficiência) que há muitos anos estavam sem receber atenção por parte do Estado e da sociedade. O ambiente escolar é fundamental como espaço de desenvolvimento e aprendizagem, no qual os alunos constroem e reconstróem o conhecimento segundo suas capacidades e diferenças individuais, participam ativamente das tarefas de ensino e tomam consciência de seus papéis como cidadãos. Salientamos a importância de realizar estudos em diferentes faixas etárias e não somente na faixa etária encontrada nesta revisão integrativa (6 a 10 anos). É imperativo que a crianças e/ou adolescente com TDC e a coocorrência de outro transtorno desenvolvimental seja incluído em ações pedagógicas, para que possa receber o suporte, intervenções e apoio especializado e conseqüentemente, melhorar sua qualidade de vida.

Há um longo caminho a ser percorrido por todos e, defendemos que um dos primeiros passos para melhorar e contribuir com a educação seja a realização de mais estudos sobre o TDC e suas possíveis coocorrências, envolvendo diferentes faixas etárias, para que todos tenham um melhor acesso e atendimento no ambiente escolar e dessa maneira, possam ser respeitadas as diferenças e atendidas as necessidades educativas de nossas crianças e adolescentes.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Secretaria de Educação do Estado do Amazonas (SEDUC) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade

de Educação da Universidade Federal do Amazonas (FACED/UFAM) pelo apoio e financiamento desta pesquisa ao VII Congresso Nacional de Educação (CONEDU) - Escola em tempos de conexões e nesta publicação.

REFERÊNCIAS:

ALVES, J. F. M. *et al.* Dislexia e Transtornos do Desenvolvimento da Coordenação: ocorrência e coocorrência em um centro diagnóstico. **Científico do Núcleo de Biociência**, v. 13, n. 7, p. 1-13, 2017.

Associação Psiquiátrica Americana (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-V**. Tradução de Claudia Dormentes. 5ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2014.

Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA). **Diagnóstico-crianças: Crianças e Adolescentes**. Disponível em: <<https://tdah.org.br/diagnostico-criancas/>>. Acesso em: 08 jun. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, de 07 de janeiro de 2008.

CANCHILD, Related Disorders. Do some children with DCD have other developmental disorders? Disponível em:<<https://canchild.ca/en/diagnoses/developmental-coordination-disorder/related-disorders>>. Acesso em: 25 mar. 2021.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 6ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CARVALHO, R. E. **Removendo Barreiras para a Aprendizagem: educação inclusiva**. 11ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2019.

COSTA, D. S. *et al.* Parent SNAP-IV rating of attention-deficit/hyperactivity disorder: accuracy in a clinical sample of ADHD, validity, and reliability in a Brazilian sample. **Jornal de Pediatria**, v. 95, n. 6, p. 736-43, 2019.

COUTINHO, M. T. C.; SPESSATO, B. C.; VALENTINI, N. C. Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação: Prevalência e dificuldades motoras de escolares da cidade de Porto Alegre. **XVII CONBRACE – IV CONICE**, Porto Alegre, 2011. Disponível em:

<<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2011/2011/paper/viewFile/3292/151>>. Acesso em: 24 fev. 2021.

DENARI, F. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. *In*. RODRIGUES, D. (Org.) **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**. 1ª edição. São Paulo: SUMMUS, 2006.

DEWEY, D., CANTELL, M., CRAWFORD, S. G. Motor and gestural performance in children with autism spectrum disorders, developmental coordination disorder, and/or attention deficit hyperactivity disorder. **Journal of the International Neuropsychological Society**, v. 13, n. 2, p. 246-256, 2007.

FIGUEIREDO, R. V. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. *In*. MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. 5ª edição. Petrópolis: Vozes, p. 141-145, 2019.

FIGUEIREDO, R. V. Políticas de Inclusão - escola, gestão da aprendizagem na diversidade. *In*. ROSA, D. GONÇALVES E SOUZA, V. **Políticas Organizativas e curriculares: Educação Inclusiva e Formação de Professores**. 1ª edição. Rio de Janeiro: DA&A, 2002.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C.; GOODWAY, J. D. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 7ª edição. Porto Alegre: AMGH, 2013.

GEUZE, R. H.; HALVERBOER, A. V. Tapping a rhythm: a problem of timing for children who are clumsy and dyslexic. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 11, p. 203-213, 1994.

GOULARDINS, J. B. **Desempenho motor de crianças com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade e transtorno do desenvolvimento da coordenação**. 2016. Tese (Doutorado em Biodinâmica do Movimento Humano), Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, 2016.

GUERIN, C. S.; GREHS, B. M. S.; COUTINHO, C. Estratégias educativas e recursos pedagógicos para o ensino e aprendizagem de alunos com TDAH: Uma revisão integrativa. **Valores**, v. 1, n. 4, p. 923-935, 2019.

JÓIA, A. F. **Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação em crianças de 7 anos de idade matriculadas em escolas públicas do município de Araraquara-SP**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências Biológicas e da Saúde) – Universidade Federal de São Carlos, 2014.

MACHADO, R. Educação Inclusiva: revisar a refazer a cultura escolar. *In*. MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 5ª edição. Petrópolis: Vozes, 2019.

MATTOS, P. *et al.* Apresentação de uma versão em português para uso no Brasil do instrumento MTA-SNAP-IV de avaliação de sintomas de transtorno do déficit de atenção/hiperatividade e sintomas de transtorno desafiador e de oposição. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, v. 28, n. 3, p. 290-297, 2008.

MIRANDA, C. T. *et al.* Questionário SNAP-IV: A utilização de um instrumento para identificar alunos hiperativos. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIAS. **Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação**. Campinas: Associação Brasileira de Pesquisa em Educação e Ciência, v. 8, p. 1-12, 2011.

MISSIUNA, C. Children with Developmental Coordination Disorder: at home and in the classroom. **Can Child**: Center for Childhood Disability Research, McMaster University, Canada, 2003.

Organização das Nações Unidas (ONU). **DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS**. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/wpcontent/uploads/2014/12/dudh.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2021.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano**. 12ª edição. Porto Alegre: AMGH Editora, 2013.

PIEK, J.; PITCHER, T.; HAY, D. Fine and gross motor ability in males with ADHD. **Developmental Medicine and child Neurology**, v. 45, n. 8, p. 525-535, 2003.

POLATAJKO, H. J.; CANTIN, N. Developmental Coordination Disorder (Dyspraxia): an overview of the State of the Art. **Seminars in Pediatric Neurology**, v. 12, n. 4, p. 250-258, 2006.

PULZI, W.; RODRIGUES, G. M. Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação: uma Revisão de Literatura. **Revista Brasileira em Educação Especial**, v. 21, n. 03, p. 433-444, 2015.

RIVARD, L. M. et al. Understanding teachers' perceptions of the motor difficulties of children with developmental coordination disorder (DCD). **British Journal of Educational Psychology**, v. 77, n. 03, p. 633-648, 2007.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva. In. RODRIGUES, D.(Org.) **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. 1ª edição. São Paulo: SUMMUS, 2006.

SILVA, A. F. R. **Prevalência do Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação em crianças de 7 anos de idade matriculadas em escolas públicas do município de Itirapina-SP**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências Biológicas e da Saúde) – Universidade Federal de São Carlos, 2015.

SWANSON, J. M. *et al.* Methylphenidate hydrochloride given with or before breakfast: I. Behavioral, cognitive, and electrophysiologic effects. **Pediatrics**, v. 72, n. 1, p. 49-55, 1983.

VALENTINI, N. C. *et al.* Prevalência de déficits motores e desordem coordenativa desenvolvimental em crianças da região Sul do Brasil. **Revista Paulista de Pediatria**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 377-384, 2012.

WHITTEMORE, R.; KNAFL, K. The integrative review: updated methodology. **Journal of advanced nursing**, v. 52, n. 5, p. 546-553, 2005. Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16268861/>>. Acesso em: 28 ago. 2020.

CAPÍTULO 6

EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES DE APOIO E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL EM CARANGOLA⁴

Cristiana Barcelos da Silva

RESUMO

A presente pesquisa busca dar continuidade a uma trajetória de investigações iniciadas em 2016, a respeito da Evasão Escolar na Educação Básica na rede pública de ensino, enquanto objeto de pesquisa. Direciona o foco das reflexões ao problema educacional da Evasão Escolar destacando as tendências investigativas que evidenciam o papel das instituições escolares, nesse processo. Em seguida, trata de indicadores numéricos da Evasão Escolar no Ensino Médio, enquanto última etapa da Educação Básica. Neste percurso, optou-se por um posicionamento arraigado em teorias aplicáveis, a partir de em uma perspectiva prática de intervenção pedagógica institucional, a ser desenvolvida em unidades escolares localizadas na cidade de Carangola, Estado de Minas Gerais e que atende a estudantes no Ensino Médio para Formação de Professores. Objetiva-se desse modo, de alguma forma contribuir com a formação de futuros profissionais que atuarão na Educação Básica, estimulando reflexões e desenvolvendo ações pontuais e planejadas, como possibilidade de intervenção frente à problemática educacional da Evasão Escolar na Educação Básica, no curso de formação inicial para professores.

PALAVRAS-CHAVE: Evasão Escolar na Formação de Professores; Educação Básica; Ensino Médio; Intervenção Institucional.

INTRODUÇÃO

O tema Evasão Escolar parece relevante no contexto da educação, pois, produz significativos impactos no interior dos sistemas e instituições de ensino. Tem relação direta na trajetória de vida dos estudantes em diferentes níveis e modalidade de ensino. Trata-se de um fenômeno de natureza complexa, no qual interagem inúmeras variáveis e fatores.

Devido à sua ampla abrangência, este tema pode ser focalizado a partir de diversas perspectivas e, ainda, interpretado via diferentes modelos e pressupostos teóricos, oriundos de diversas correntes epistemológicas. Nesse espectro de possibilidades, o tema tem se apresentado sob distintas formas, sobretudo, nos diferentes contextos geográficos.

A partir do exposto foi que no ano de 2016 iniciou-se alguns estudos sobre a Evasão Escolar como doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem (PGCL)

⁴ Programa de Bolsas de Produtividade em Pesquisa Edital 06/2021 – PQ/UEMG.

na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), localizada na cidade de Campos dos Goytacazes, interior do Estado do Rio de Janeiro.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa foi possível verificar que a temática elegida, tem sido objeto de estudo por uma variedade de pesquisadores. Neste panorama, destacou-se a produção norte-americana sobre o tema, contexto no qual se detectou o início da produção científica a partir dos anos de 1940. Um aspecto que mereceu destaque nos achados da pesquisa foi a abordagem tríade do fenômeno, por parte de diferentes tradições de pesquisa, que evidenciaram, ora uma abordagem com foco no indivíduo, ora no contexto social e ora na instituição educacional.

Diante dos altos índices de Evasão Escolar no estado do Rio de Janeiro, do cenário investigativo encontrado no levantamento teórico e da experiência internacional enquanto pesquisadora visitante na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH) da Universidade Nova de Lisboa (UNL), via Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior foi que optou-se por explorar as possibilidades os elementos teóricos e empíricos, a partir da abordagem que considera o protagonismo da instituição educacional no processo de Evasão Escolar no Ensino Médio.

Por essas razões é que se propõe no presente projeto de pesquisa aplicar um Modelo Pedagógico de Ação Institucional, com vistas à redução da Evasão Escolar com estudantes matriculados no Ensino Médio em instituições da rede pública de educação do estado de Minas Gerais, localizadas no município de Carangola.

REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLOGIA

Do ponto de vista da abordagem metodológica a pesquisa se caracteriza como qualitativa uma vez que a ferramenta principal de análise dos conceitos relacionados à Evasão Escolar na Formação de Professores, Educação Básica e Intervenção Institucional é o pesquisador que se envolve com eles a partir de princípios subjetivos. Caracteriza-se como pesquisa básica estratégica por que além de discutir teoricamente os motes da pesquisa apresenta um modelo pedagógico que podem ser experienciados na prática em unidades escolares da rede pública de educação do município de Carangola. Quanto aos objetivos a investigação é descritiva por que busca retratar as características dos assuntos escolhidos e relacioná-lo as demais variáveis. No que diz respeito ao tipo de raciocínio, a pesquisa se classifica como hipotético-dedutiva por que parte de uma questão-problema (com vista a evasão escolar) e sugere uma possível resposta (o modelo proposto). Para a realização da pesquisa os

procedimentos metodológicos elencados foram: pesquisa bibliográfica de livros e periódicos que tratavam da Evasão Escolar (KAUARK, MANHÃES; MEDEIROS, 2010).

A principal questão orientadora da presente investigação está em analisar teorias e conceitos e proposições vinculadas a Evasão Escolar no Ensino Médio sobretudo os proposto por Silva (2019), construído a partir de uma releitura dos modelos teóricos de Tinto (1971; 1973; 1975; 1987; 1988; 1997; 2001; 2012; 2017), Bean e Metzner (1985), Pascarella (1990), Cabrera, Nora e Castañeda (1993), Bean e Eaton (2001; 2000), dentre outros.

A pesquisa se justifica por que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017) informou que 12,9% dos 207 milhões de brasileiros entre 15 e 17 anos com idade para estarem matriculados na escola regular no Ensino Médio, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96, não estão (BRASIL, 1996). Situação que não se apresentou de modo diferente na rede estadual de educação do Rio de Janeiro que apareceu entre os quatro os maiores índices dos estados do Brasil, ultrapassando a média nacional.

O estado tem por estrutura administrativa a Secretaria de Estado de Minas Gerais (SEE/MG) que em novembro de 2021 divulgou que das 10 unidades escolares estaduais que ofertam matrículas para o Ensino Médio Regula, 3 são na modalidade de formação para professores (Curso Normal), a saber: Escola Estadual João Belo de Oliveira, Escola Estadual Nascimento Leal e Escola Estadual Pedro de Oliveira. Diante dos dados levantados, da situação nacional frente a Educação Básica no país é que busca-se realizar análises teóricas arquitetadas e passíveis de serem aplicadas nas unidades escolares em Carangola.

DISCUSSÕES TEÓRICO-ANALÍTICAS: RASTRO INVESTIGATIVO

Inicialmente a pesquisa buscou realizar um estudo metateórico tendo como objeto as teorias mais relevantes e significativas sobre a Evasão Escolar no Ensino Médio, o qual se buscou circunscrever os principais modelos construídos em consonância com a temática. Pautou-se na metodologia da revisão bibliográfica sistemática como estratégia de ampliação de elementos acerca do tema em estudo, na busca por mapear categorias de análises identificadas nas produções presentes na base de dados *Scopus Elsevier*, via pesquisa Bibliométrica.

Como de práxis nas investigações pautadas na construção de Revisão Sistemática e Bibliométrica, do ponto de vista metodológico, busca-se definir um protocolo investigativo. Determina-se normas, regras e parâmetros de configuração para as buscas e, portanto, construção da pesquisa. Faz parte desse momento, a definição da estratégia de busca, a escolha

da base de dados; o planejamento para a organização documental; a caracterização, padronização, seleção dos artigos e disposição de portfólio bibliográfico (CORDEIRO; OLIVEIRA; RENTERIA, 2007).

A opção pela base de dados *Scopus Elsevier* se deu por ser considerada a maior em termo de banco de dados de resumos e citações, de literatura revisada por pares que indexa revistas científicas, livros e trabalhos de conferência (Dantas, 2004). A base oferece a visão mais abrangente sobre a produção de pesquisa do mundo nas áreas de Ciência, Tecnologia, Medicina, Ciências Sociais, Artes e Humanidades. Inclui desde o ano 2015, mais de 50 milhões de registros, 21.000 títulos e 5.000 editores em que tinham acesso restrito, ou acesso apenas ao resumo ou mediante assinatura (ELSEVIER, 2017).

Na visão de Rocha (2015), outra característica da *Scopus Elsevier* seria o fato de possuir uma cobertura geográfica global, garantindo uma representação mais eficiente da produção científica atual, principalmente dos países emergentes como China, Índia e Brasil mesmo sendo cerca de 60% das publicações, de origem europeia.

Ainda nesta fase, definiu-se como estratégia de busca (CONFORTO, AMARAL E SILVA, 2011) do operador lógico “or”, a fim de abarcar todos os documentos que continham qualquer uma das palavras definias. Como operador racional, optou-se pelas aspas (“”) de modo a sinalizar para a especificação dos termos utilizados. Como definição protocolar, outras delimitações necessárias seriam aos filtros, como o tipo de documento. Nesse caso, uma delas foi a escolha por artigo e artigo de revisão. Pela necessidade de apontar para a atualização da investigação os idiomas escolhidos foram todos.

Do ponto de vista prático, no primeiro momento, a fim de compreender as características das bases de dados disponíveis, acessou-se o Portal de Periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) institucional destinada a Comunidade Acadêmica Federada (CAFE) para escolher a base mais adequada para a presente investigação, como foi possível visualizar na figura 1:

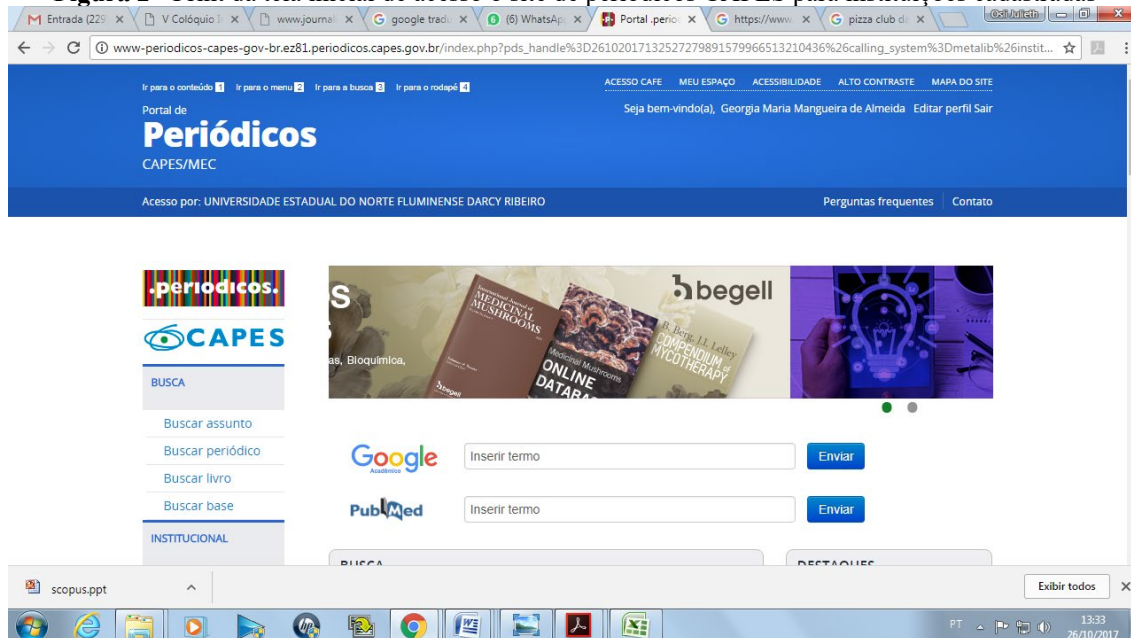
Figura 1 - Print da tela inicial do site de periódicos CAPES para instituições.



Fonte: Scopus Elsevier, 2018.

Percebe-se que pela natureza federada, somente as instituições que comporiam a Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNEP) previamente cadastradas poderiam ter acesso as bases disponíveis para as instituições. O caminho para o acesso se daria após seleção no campo “instituição” e identificação pessoal. Por conta de uma parceria com uma pesquisadora da UENF foi possível o acesso, como mostra a figura 2:

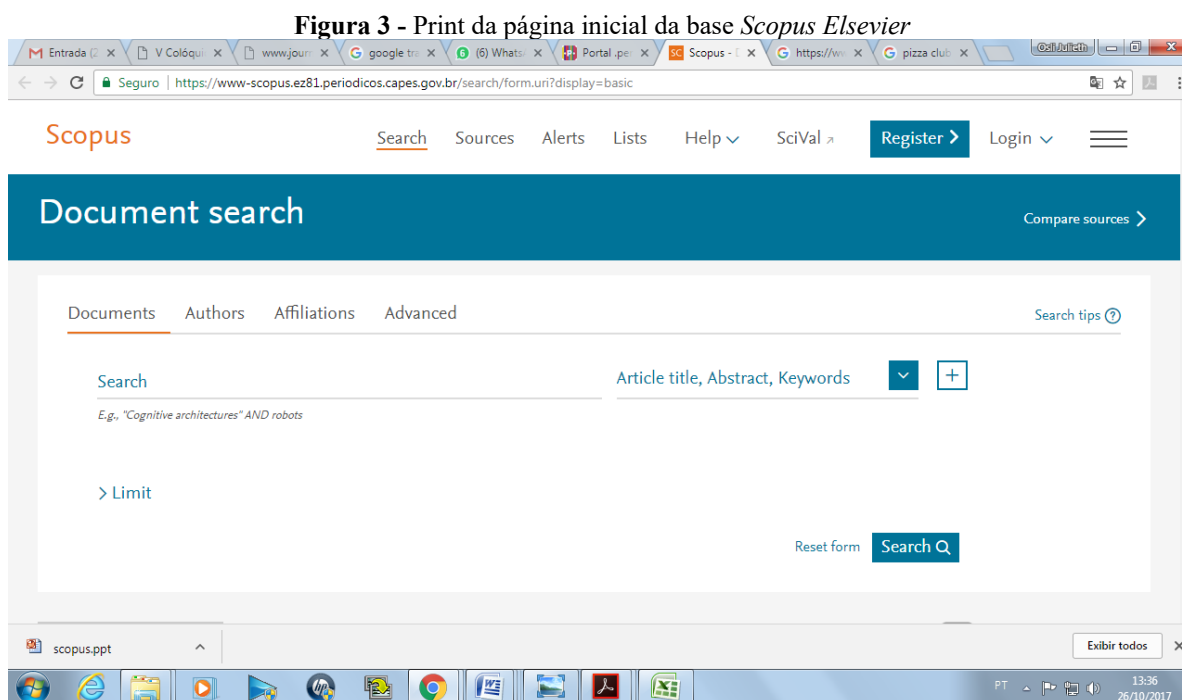
Figura 2 - Print da tela inicial de acesso o site de periódicos CAPES para instituições cadastradas



Fonte: Scopus Elsevier, 2018.

Em seguida, explorou-se ainda na página de periódicos, a opção de escolha da base de dados. Escolhemos a *Scopus Elsevier* por ter seus trabalhos indexados, apresentarem a versão final das pesquisas (diferente de outras bases que apresentam a chamada literatura cinzenta que disponibilizam artigos em prelo, aceitos e ainda não publicados e em desenvolvimento) e,

sobretudo, por ser interdisciplinar (oferecendo a possibilidade de verificar artigos publicados em periódicos de diferentes áreas do conhecimento), conforme elucidam Ferenhof e Fernandes (2016). Escolhida a base, a página que apareceu foi a da figura 3:

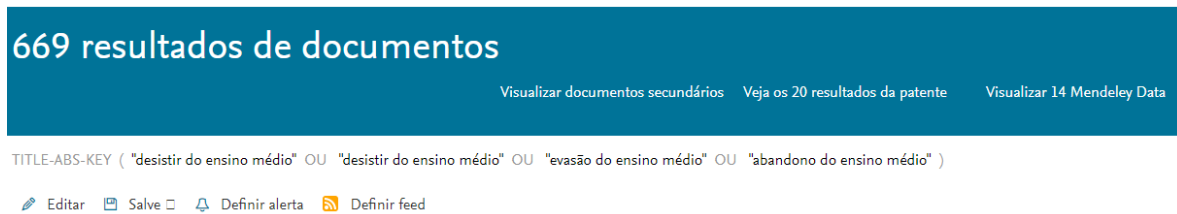


Fonte: <https://www.scopus.ez81.periodicos.capes.gov.br/search/form.uri?display=basic>

A opção pela base de dados *Scopus Elsevier* também se deu por ser considerada a maior em termo de banco de dados de resumos e citações, de literatura revisada por pares que indexa revistas científicas, livros e trabalhos de conferência. Importante ressaltar que se tratando de base de dados, indexação significa o processo seguido por pesquisadores e instituições para dar visibilidade aos artigos publicados, para divulgação e disseminação internacional da produção científica, além de manter seu registro (preservando sua memória), facilitando assim a sua verificação por meio de indicadores específicos de produção científica (DANTAS, 2004).

Uma tentativa realizada em 12 de julho de 2018 as 16:11h quando estabeleceu-se como estratégia de busca 4 expressões ou *query string* (“corda de consulta” ou, tentando uma tradução para o português brasileiro seria palavras-chave), a saber: i) "*drop out high school*", ii) "*dropping out high school*", iii) "*high school evasion*" e iv) "*high school dropout*". Foram utilizadas por serem compreendidas como termos que nos levariam a encontrar publicações que abordasse a Evasão Escolar no Ensino Médio. Utilizou-se as aspas para marcar as sentenças e operador lógico *OR* como recurso de busca. A princípio, a base gerou 669 publicações, como mostra a figura 4:

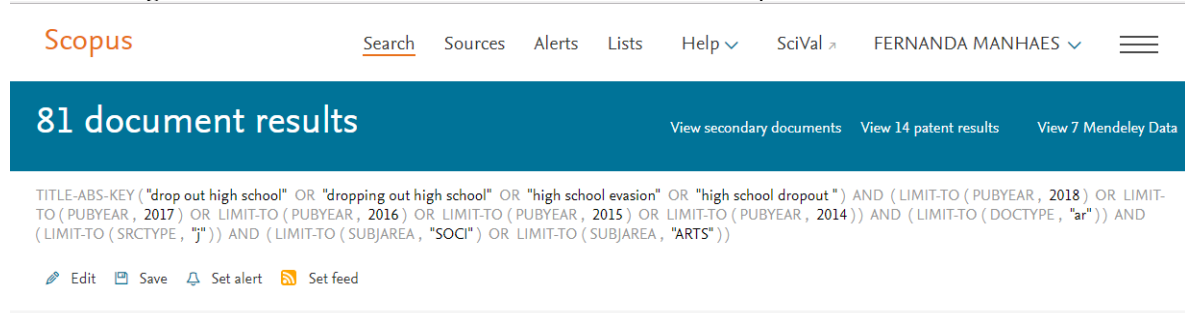
Figura 4 - resultado preliminar de buscas de documentos na Scopus Elsevier sobre evasão no ensino médio em 12/07/2018



Fonte: *Scopus Elsevier*, 2018.

Dando prosseguimento a pesquisa, estabeleceram-se outros critérios de buscas e tomaram-se algumas decisões metodológicas conforme (BOTELHO, CUNHA E MACEDO, 2011). A primeira delas foi estabelecer alguns refinamentos de busca dos resultados: i) por ano (de modo a verificar as publicações mais recentes, a saber, últimos 5 anos, de 2014 a 2018); ii) por áreas de conhecimento mais próximas da educação (Ciências Sociais e Artes e Humanidades); e iii) por tipo de documento mais adequado para a pesquisa em questão (artigo e artigo de revisão). Feito os devidos refinamentos encontrou-se por fim, no dia 02/10/2017 um total de 81 trabalhos, como pode ser visualizado na figura 5:

Figura 5 - resultado final de buscas dos documentos na *Scopus Elsevier* em 12/07/2018



Fonte: *Scopus Elsevier*, 2018.

A priori analisou-se superficialmente os títulos de cada artigo, assim como alguns dados estatísticos provenientes da busca. A partir destas, foi possível verificar que mesmo não considerando todo o ano de 2018, o mais expressivo quanto às publicações sobre Evasão Escolar no Ensino Médio foi o de 2014, como mostram os gráficos 1 e 2:

Gráfico 1 - Quantidade de artigos por ano (de 2014 ao primeiro semestre de 2018).

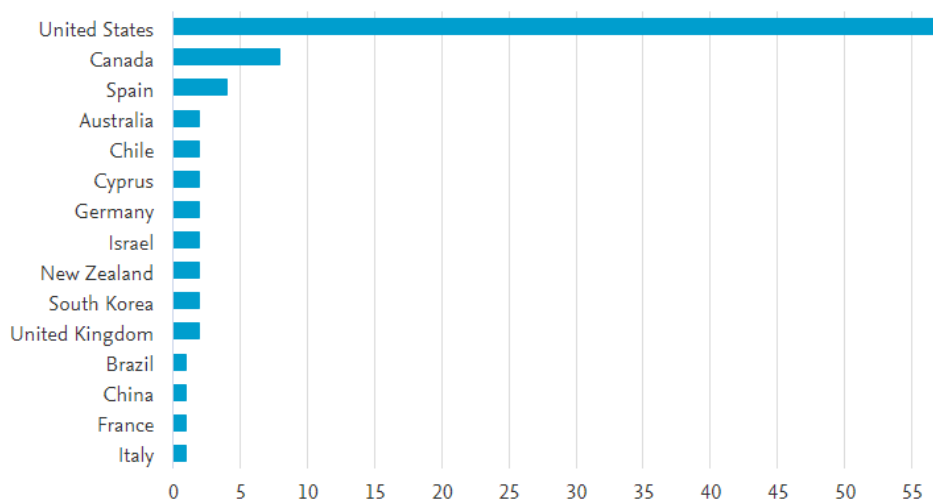
Year ↓	Documents ↑
2018	13
2017	13
2016	15
2015	18
2014	22

Fonte: *Scopus Elsevier*, 2018.

Os gráficos demonstram um decréscimo numérico de trabalhos indexados na base com a temática em questão. Levando em consideração os últimos 5 anos e a proporção entre o ano de maior quantidade de trabalhos publicados (2014) e o de menor (2017) foi possível inferir que o decréscimo foi de aproximadamente 59%.

Ainda explorando os dados quantitativos de busca, quanto aos lugares de origem das pesquisas, foi possível descobrir no período analisado a “geografia” das pesquisas sobre Evasão Escolar no Ensino Médio, conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 2 - Publicação dos artigos por cidade/território



Fonte: *Scopus Elsevier*, 2018.

Além de evidenciar os Estados Unidos da América com um maior número de trabalhos de pesquisa indexados na base de dados, como constatou Gomes (2018) ao tratar da Evasão no Ensino Superior, importa ressaltar que mesmo não aparecendo no gráfico os países México, Holanda, Paquistão, Taiwan e Peru se juntam aos últimos da lista com 1 publicação no período pesquisado.

Explorando os trabalhos encontrados, percebeu-se que seria possível traduzir os resumos na própria base de dados, clicando no botão esquerdo do *mouse* e escolhendo a opção “traduzir esta página”. A opção de certo modo, possibilitaria compreender de forma geral, o assunto tratado. Nesse momento, também verificou-se na opção *Refine Results* que alguns periódicos não apresentavam publicações por um período de tempo, talvez pelo fato de no período investigado não haver cobertura para indexação do periódico na base de dados consultada, a *Scopus Elsevier*. Como encontra-se nos escritos de Rocha (2015), para serem indexados em bases de dados os periódicos devem estar de acordo com todos os critérios de qualidade estabelecidos por elas.

Como era necessário saber se os artigos gerados no resultado tinham relação com a Evasão Escolar no Ensino Médio, posterior à etapa de sistematização das informações quantitativas transportou-se e organizou-se os dados em um *software de planilha eletrônica* (Excel). Nela, as colunas continham um número do controle (no formato cardinal atribuído pela pesquisadora), comentários sínteses (que descrevia as peculiaridades do artigo), os títulos e os resumos traduzidos.

Em posse da planilha com os artigos indexados e divulgados na base de dados, uma das tarefas cumpridas, com o propósito de identificar inicialmente se haveria relação entre a proposta dos artigos com o tema, foi hachurar de vermelho os que não tinham relação e de verde os que estabeleciam relação direta com a temática. Ainda nesta fase, criou-se filtros de seleção, foi feita a leitura dos títulos e dos resumos cada artigo. Realizada a identificação e verificação dos trabalhos que de fato estavam alinhados ao tema de busca verificou-se que do total de 81 trabalhos, 14 não estabeleciam relação direta e, portanto, 67 foi a amostra final total de trabalhos selecionados para a fase de análise descrita a seguir.

MAPEAMENTO E CATEGORIZAÇÃO DOS ESTUDOS SOBRE EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO NA BASE DE DADOS *SCOPUS ELSEVIER*

Um dos objetivos orientou-se em **mapear e organizar as categorias relacionadas com a Evasão Escolar, dentre a produção de conhecimento recente no contexto das investigações publicadas na base de dados *Scopus Elsevier***. Sua intencionalidade esteve motivada na tentativa de visualizar de forma ampliada os principais aspectos influentes nas produções contemporâneas sobre o tema.

Por isso, após escolha da base de dados, planejamento para a organização dos documentos, a caracterização, padronização e seleção dos artigos, construiu-se um portfólio

bibliográfico de artigos com todos os arquivos. O total de trabalhos que constitui o portfólio bibliográfico de artigos indexados na *Scopus Elsevier* que tratavam da Evasão Escolar no Ensino Médio, como objeto de estudos, foi 67 de trabalhos entre anos de 2014 e 2018.

Diante dos dados coletados e organizados do portfólio, a tarefa seguinte envolveu a leitura dos documentos encontrados, seguido da análise, síntese e escrita dos achados da pesquisa. Inspirando-se em Bardin (2010) os artigos foram classificados, de acordo com sua abordagem em 3 categorias de análises, a saber: I) somente descritivo; II) somente propositivo; e III) parte descritivo e parte propositivo.

I) Descritivos:

Seguindo uma tendência histórica que marcam as investigações brasileiras sobre Evasão Escolar que se propuseram a encontrar as causas para o fenômeno, o primeiro grupo, maioria dos trabalhos (aproximadamente 73%), se caracterizou por apresentar os fatores considerados causadores da Evasão Escolar no Ensino Médio, conforme tabela a seguir:

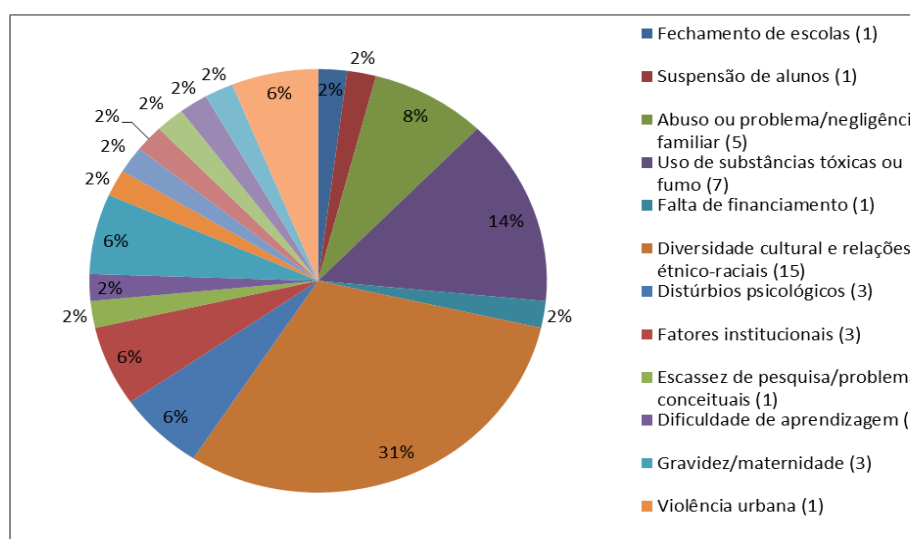
Tabela 1 - Classificação analítica dos trabalhos sobre Evasão Escolar no Ensino Médio indexados na *Scopus Elsevier* (2014/2018).

TIPOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	NÚMERO DE TRABALHOS
Descritivos	49
Propositivos	7
Descritivos e Propositivos	11

Fonte: arquivo de pesquisa, 2018.

Nos artigos categorizados como descritivos emergiu entre os pesquisadores uma preocupação com a Evasão Escolar enquanto saída precoce do estudante das instituições de ensino que ofertavam o EM (ou similar). Além de serem quase que unânimes ao indicar um único fator como responsável pela evasão dos estudantes (46 artigos), outra questão que chamou a atenção foi o número de artigos que apontaram o indivíduo-estudante (41 artigos) como responsável pela Evasão Escolar no Ensino Médio, seguidos da estrutura social (10 artigos), das instituições educativas (12 artigos) e de determinantes familiares (4 artigos). Se tratando dos descritores, os que em síntese surgiram como categorias responsáveis pelo fenômeno educacional foram as seguintes:

Gráfico 1 - Categorias descritivas que nos artigos indexados na *Scopus* explicaram a causa da Evasão Escolar no Ensino Médio



Fonte: arquivo de pesquisa, 2018.

Segundo análise dos artigos, a Evasão Escolar nas instituições podem envolver muitas questões. Por esta razão, os estudos buscaram compreender quais os fatores mais influenciavam na evasão como objeto de pesquisa e no presente levantamento, o primeiro fator que em números absolutos ficou mais evidente foi “diversidade cultural e as relações étnico-raciais”. Um exemplo de tal constatação pode ser encontrado no artigo de Achambault *et al.* (2017), quando afirmou que na maioria dos países ocidentais, as características individuais, sociais e familiares estão intimamente associadas à evasão dos estudantes na população em geral.

Pesquisas relatam que outro motivo que pode afastar os estudantes das instituições escolares é o vício. A dependência de substâncias tóxicas e que podem gerar uma dependência psicológica e/ou emocional, às pessoas podem afastá-las dos bancos escolares (GILHOOLY *et al.*, 2008).

O terceiro fator preponderante nas análises foram os que de algum modo estabeleciam relação com a família (SYMEOU; MARTÍNEZ-GONZALEZ; ÁLVAREZ-BLANCO, 2014). Parte das pesquisas que descreviam as razões que levavam à Evasão Escolar dos estudantes no Ensino Médio explicavam que eles o faziam, por questões como algum tipo de abuso ocorrido na família, negligência ou problemas de outras ordens provenientes de suas famílias.

Seguindo na análise bibliométrica, os fatores que apareceram quarto lugar foram múltiplos. Dentre eles estavam: distúrbios psicológicos (FERGUSON; MCLEOD;

HORWOOD, 2015), fatores institucionais (JIA; KONOLD; CORNELL, 2016) e a questão da gravidez/maternidade na adolescência (BERG; NELSON, 2016; AUGUSTINE, 2016).

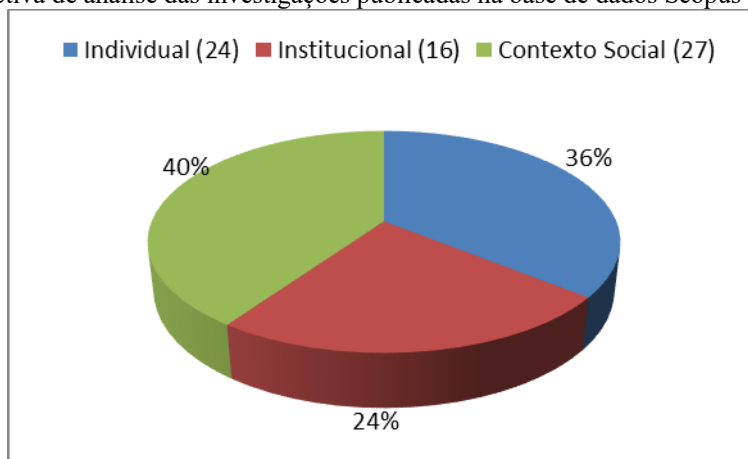
Do ponto de vista numérico, outros princípios que surgiram (em menor quantidade na amostra) como impactantes na Evasão Escolar no Ensino Médio dos alunos foram: fechamento de escolas, suspensão de alunos, falta de financiamento, violência urbana, escassez de pesquisas na área e questões relativas ao conceito de evasão.

Diante da amostra de artigos, apareceram com relevâncias similares os elementos referentes às questões de ordem extraescolar (fatores referentes a questões não institucionais) e intraescolares (questões ligadas às instituições educacionais).

Percebeu-se que as dimensões conceituais prevalentes nas pesquisas sobre Evasão Escolar no Ensino Médio, indexadas na base de dados *Scopus Elsevier*, focaram nas razões que motivaram a evasão, cuja perspectiva quanto ao recorte dado à investigação, teve como ponto de partida o indivíduo e de maneira muito tímida, o papel das instituições escolares e das ações que poderiam ser desenvolvidas no interior delas, para diminuir os indicadores de evasão entre os estudantes.

Foi também possível identificar as três perspectivas de análises abordadas nos modelos teóricos de Evasão Escolar, a saber: a Individual, a Institucional e o Contexto Social. Contudo, elas não se apresentaram, do ponto de vista quantitativo, de maneira equilibrada. Sua distribuição ficou definida da seguinte maneira:

Gráfico 3 - Perspectiva de análise das investigações publicadas na base de dados Scopus Elsevier (2014-2018)



Fonte: dados da pesquisa, 2019.

O primeiro bloco expõe a dimensão do Contexto Social que envolve as condições contextuais envolvidas no processo de Evasão Escolar, sobretudo as levando em consideração os níveis socioambientais que extrapolam o espaço físico das instituições escolares. Questões

como Escolarização Prévia, Suporte Familiar e Condições Financeiras são profundamente analisadas como determinantes no processo de Evasão Escolar, fundamentados nos estudos de Cabrera, Nora e Castañeda (1993), Tinto (1983, 1997), e Pascarella (1980).

O segundo, diz respeito à dimensão da pessoa-estudante. Se refere aos aspectos individuais que envolvem os traços pessoais, as competências e habilidades, a auto percepção, a personalidade e a expectativa dos estudantes. Neste levantamento, pode-se concluir que, se tratando das pesquisas recentes indexadas na base de dados *Scopus Elsevier*, há uma predominância quanto ao papel do objetivo de pesquisa descrição como elemento investigativo e o olhar da Evasão Escolar sob a égide do indivíduo, como considerava Pascarella (1980), Bean e Metzner (1985) Bean e Eaton, (2011).

O terceiro bloco apresenta a dimensão institucional. As investigações que se orientam por essa vertente elegem os aspectos que envolvem um conjunto de processos associados ao protagonismo das instituições escolares em conjunto com o estudante. Mesmo no universo de análise, se apresentando em um menor percentual, quanto à finalidade das pesquisas podem ser classificadas como estratégicas ou aplicadas. Em geral, tratam da Integração Acadêmica, Integração Social, Envolvimento, *Feedback* Acadêmico e Orientação Vocacional conforme modelos teóricos de Tinto (1975) e Cabrera *et al.* (1993;1992).

Tendo em vista o objetivo de mapear e organizar a produção do conhecimento dos estudos que versam sobre a Evasão Escolar no Ensino Médio nos últimos cinco anos identificou-se que a maior parte das investigações encontradas na base de dados *Scopus Elsevier* foram pesquisas de caráter descritivo, apresentando um “retrato detalhado” do problema. Em menor proporção, apareceram as pesquisas indexadas na base de dados consultada que propuseram ações práticas para a redução do fenômeno da Evasão Escolar no Ensino Médio.

POSSÍVEIS PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES DE APOIO E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL A SEREM APLICADAS INSTITUCIONALMENTE NAS UNIDADES ESCOLARES LOCALIZADAS EM CARANGOLA

Nesta presente fase, a pretensão seria aplicar o Modelo Pedagógico de Ação Institucional sistematizado por Silva (2019) para a redução da Evasão Escolar no Ensino Médio no Curso Normal, fundamentado no seguinte esquema múltiplo de ações, atreladas aos seus respectivos objetivos:

Quadro 2 - Composição básica de esquema múltiplo de ações para redução da Evasão Escolar no Ensino Médio

Módulos do Modelo Pedagógico de Ação Institucional	Objetivos
Acolhimento	Apresentação da equipe e dos espaços da instituição.
Pertencimento	Estimulo ao sentimento do coletivo educacional
Orientação Vocacional	Troca de informações sobre especificidades de cada carreira e conhecimentos atrelados a ela.
Transição do Ensino Fundamental	Minimizar os problemas decorrentes das mudanças acadêmicas.
Comunidade de Aprendizagem	Formação de grupos de estudo orientados
Projetos Interdisciplinares	Estimular os diálogos entre os diferentes campos do saber.
Interação em Sala de Aula	Potencializar a construção dialógica do conhecimento
Metodologias Ativas	Estímulo à utilização de Metodologias Ativas para personalização do ensino, associada as Tecnologias Digitais.

Fonte: Silva, 2019 (adaptado).

Apresenta-se assim, o Modelo Pedagógico de Ação Institucional, construído à luz de modelos teóricos analisados nas seções anteriores. Com ele, buscou-se integrar os aspectos comuns evidenciados nas teorias, na aplicação de seus construtos nas instituições escolares da rede estadual de Minas Gerais.

CONCLUSÃO

O objetivo da presente pesquisa em curso foi verificar de que forma nas instituições públicas e educativas pode ser possível reduzir a Evasão Escolar no Ensino Médio na formação de professores. Tendo em vista o objeto de pesquisa, em questão, nas instituições educativas, o planejamento, a implantação e a reflexão coletiva de Ações Pedagógicas Institucionais podem emergir como uma das possibilidades de redução da Evasão Escolar no Ensino Médio nas instituições públicas estaduais de Carangola, nos cursos de formação de professores, na Educação Básica.

REFERÊNCIAS:

BEAN, John; EATON, Shevawn. The psychology underlying successful retention practices. *Journal College of Student Retention*, v.3, n.1, p. 73-89, 2001 [Tradução livre por Cristiana Barcelos da Silva].

BEAN, John; EATON, Shevawn. A psychological model of college student retention. In: BRAXTON, John. *Reworking the departure puzzle: new theory and research on college student retention*. Nashville: University of Vanderbilt Press, p. 48-61, 2000 [Tradução livre por Cristiana Barcelos da Silva].

BEAN, John; METZNER, B.S. A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. *Review of Educational Research*, v. 55, n. 3, p. 485-540, 1985.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei 9.394/96*. Senado Federal Brasília, 1996.

CABRERA, Alberto. NORA, Amaury. CASTAÑEDA, Maria. The role of finances in the persistence process: a structural model. *Research in Higher Education*. v. 33, n. 5, p. 303-336, 1993 [Tradução livre por Cristiana Barcelos da Silva].

IBGE. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. Indicadores de Fluxo Escolar da Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censoescolar/apresentacao/2017/apresentacao_indicadores_de_fluxo_escolar_da_educacao_basica.pdf>. Acesso em: 01/06/2019.

KAUARK, Fabiana da Silva; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. *Metodologia da Pesquisa: um guia prático*. Via Litterarum. 2010.

INEP. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Indicadores de Fluxo Escolar da Educação Básica*, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2017/apresentacao_indicadores_de_fluxo_escolar_da_educacao_basica.pdf>. Acesso em: 01/10/2018.

PASCARELLA, Ernest; *How college affects students: Findings and Insights from twenty Years of research*. San Francisco: Jossey-Bass Inc, 1990 [Tradução livre por Cristiana Barcelos da Silva].

SEEDUC. Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Coordenação de Estatísticas Educacionais. *Total de matrículas da Educação Básica: senso 2017*, 2018. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=a37096c1-6b1e-4fe4-ae09-a9b463cb6970&groupId=91317>. Acesso em: 01/11/2018.

SILVA. Cristiana Barcelos da Silva. *Evasão Escolar no Ensino Médio: possibilidades intraescolares de Ações Pedagógicas Institucionais na rede estadual de educação do Rio de Janeiro*. 129f. 2019. Tese (Doutorado em Cognição e Linguagem) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, RJ, 2019.

TINTO, Vincent. Reflections on Student Persistence. *Student Success*, v. 8, n. 2, p. 1-8, 2017 [Tradução livre por Cristiana Barcelos da Silva].

TINTO, Vincent. *Completing College: rethinking institutional action*. London: Chicago Press, 2012.

TINTO, Vincent. Rethinking the first year of college. *Higher Education Monograph Series, Syracuse University*, v.9, n.2, p.1-8. 2001, Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.594.7760&rep=rep1&type=pdf>> [Trad. livre por Thaíse dos Santos Soares Siqueira].

TINTO, Vincent. Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence. *The Journal of Higher Education*, vol. 68, n. 6 (Nov. – Dec., 1997), p. 599-623, 1997. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/2959965>. [Tradução livre por Cristiana Barcelos da Silva].

TINTO, Vincent. Stages of student departure: Reflections on the longitudinal character of student leaving. *The Journal of Higher Education*, v. 59, n. 4, p. 438-455, 1988. [Tradução livre por Cristiana Barcelos da Silva].

TINTO, Vincent. *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: The University of Chicago Press, 1987. [Tradução livre por Cristiana Barcelos da Silva].

TINTO, Vincent. Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Education Research* v. 45, n. 1, p. 89-125, 1975. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00346543045001089>>. Acesso em 31/03/2017. [Tradução livre por Cristiana Barcelos da Silva].

TINTO, Vincent. *Dropout in Higher Education: A Review of Recent Research. A Report prepared for the Office of Planning, Budgeting and Evaluation*, U.S. Office of Education, Washington, D.C, 1973. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED078802.pdf>> Acesso em 28/06/2017. [Tradução livre por Cristiana Barcelos da Silva].

TINTO, Vincent. *Accessibility of colleges as a factor in the rate and selectivity of college attendance*. Tese de Doutorado. University of Chicago, Department of Education, 1971. [Tradução livre por Cristiana Barcelos da Silva].

CAPÍTULO 7

REESCREVENDO A DISCIPLINA DE ENERGIA E EFICIÊNCIA ENERGÉTICA USANDO ABORDAGEM DE ENSINO POR COMPETÊNCIAS

Evandro André Konopatzki
Cristiane Lionço de Oliveira
Ismael Burgardt

RESUMO

A partir da publicação da Resolução Nº 02/2019 as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos cursos de graduação em engenharia receberam nova orientação. Com prazo de 2 anos para sua implantação, o novo texto da Resolução orienta - essencialmente - o ensino por competências e a aprendizagem por metodologias ativas. Este artigo apresenta a metodologia utilizada para reescrever a disciplina de Energia e Eficiência Energética (EEE) do curso de Engenharia de Produção da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) - campus Medianeira sob o aspecto de ensino-aprendizagem. A metodologia aportou a escrita das competências dessa unidade curricular através da utilização de Temas de Estudos (TEs), Resultados de Aprendizagem (RAs) e Identificadores de Desempenho (IDs). Todos construídos a partir do conjunto de saberes que a disciplina deve oferecer e do perfil do egresso que o curso deseja formar. Os resultados mostram os TEs definidos para que os discentes construam os saberes indicados nos RAs. Também apresentam IDs para o docente acompanhar o desenvolvimento cognitivo dos discentes e conseguir intervir no processo a fim de orientá-los a alcançarem seus potenciais acadêmicos. A conclusão desse estudo aponta a adoção de novas técnicas de ensino-aprendizagem voltadas à formação dos saberes que simulam a vida real e são ampliados em relação ao ensino conteudista, buscando inserir um profissional tão capaz quanto compatível com a realidade do mercado de trabalho atual.

PALAVRAS-CHAVE: Diretrizes curriculares nacionais, Engenharias, Ensino por Competência.

INTRODUÇÃO

A engenharia, por seu aspecto técnico, apresenta relação direta com a constante evolução tecnológica da sociedade, a fim de acompanhar as mudanças decorrentes dessa evolução, sua atualização contínua é necessária. Nesse contexto, é fundamental que o ensino da engenharia esteja sempre atualizado, buscando acompanhar novas descobertas, tecnologias, metodologias e técnicas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Engenharia, na resolução de 2019 (Brasil, 2019), estabelece a necessidade de um ensino baseado em competências, indicando que os Projetos pedagógicos de Engenharia (PPC) devem ser adequados a nova realidade e ao mercado de trabalho (GOMES & SILVA, 2020, RODRIGUES

& ANDRADE, 2020). Para seguir em concordância com essa abordagem, as disciplinas devem ser adaptadas ou reconstruídas visando o ensino por competências.

Além disso, estudos apontam que as empresas demonstram interesse em profissionais mais atualizados e assim, parcerias entre empresas e universidades apresentam resultados promissores (Wade, 2013). Para que seja possível, uma parceria entre empresas e universidades, é importante uma atualização das disciplinas da grade curricular que forneça as competências exigidas atualmente.

Este trabalho tem por objetivo reescrever a disciplina de Energia e Eficiência Energética do curso de Engenharia de Produção da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – campus Medianeira – descrevendo a metodologia utilizada para tal. O plano de ensino da disciplina é reescrito visando a contribuição na construção e desenvolvimento de competências específicas do perfil do egresso, definido para o curso de Engenharia.

ENSINO POR COMPETÊNCIAS E AS EXIGÊNCIAS DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

A proposta de ensino por competência vem recebendo contribuições desde o processo de Bolonha – ocorrido em 1999 – momento em que alguns países firmaram compromisso de implantar uma educação baseada no conceito das competências (ARAUJO, SILVA e DURÃES, 2019; STEPHANI, 2020).

Mas antes disso já se iniciara uma discussão sobre o significado dessa palavra, McCLELLAND (1994) apresentou a competência como um conjunto de características específicas de um indivíduo que se somaram para a resolução de uma situação-problema. Tendo essa provocação (na época) evoluído para definições bastante explanatórias, como a abordada por Durand (1998) e também Durand (1999) – que se apropriou das definições de Pestalozzi Apud Dias et al (2019) – e relatou que a competência se compõe do conhecimento, da habilidade e da atitude que um indivíduo utiliza ao empreender a solução da situação-problema.

Essa abordagem de Durand teve boa aceitação no meio acadêmico e tem sido elencada por autores como Zarifian (1999), Zarifian (2003), Zarifian (2008), Ricardo (2010), Boff & Zanette (2010), Filgueiras, Araújo & Oliveira (2019), Kempka et al (2019), Cutri, Gil & Freitas (2020).

Maggi (2020) se apropria da taxonomia de Bloom et al (1956), rerepresentada por Bloom et al (1976) e das adaptações de Anderson et al (2001) para rerepresentar uma explanação sobre

as componentes da competência de Durand, associando o conhecimento ao saber, a habilidade ao saber-fazer e a atitude ao saber-agir.

Dessa forma, Maggi, conforme exibido no Quadro 1, apresenta uma interação das duas dimensões, que antes eram exploradas separadamente: a dimensão dos processos cognitivos de Blomm e a dimensão do conhecimento de Andersen. Cabe destacar que essa interação é uma proposição original do Center for excellence in Learning and Teaching da Iowa State University (MAGGI, 2020):

Quadro 1 - Habilidades por dimensão dos processos cognitivos e conhecimento desejado

		DIMENSÕES DO CONHECIMENTO			
		FACTUAL	CONCEITUAL	PROCEDIMENTAL	METACOGNITIVO
DIMENSÕES DOS PROCESSOS COGNITIVOS	Lembrar	Listar	Reconhecer	Recordar	Identificar
	Entender	Resumir	Classificar	Esclarecer	Prever
	Aplicar	Responder	Providenciar	Executar	Usar
	Avaliar	Selecionar	Determinar	Integrar	Desconstruir
	Criar	Generalizar	Montar	Projetar	Criar

Fonte: Adaptado de Maggi (2020)

Nicola (2019) apresenta a taxonomia ampliada pela dimensão cognitiva análise, inserida entre as dimensões aplicação e avaliação, conforme proposta de Anderson et al (2001). A Autora aponta, ainda, que o mundo real demanda dos indivíduos as dimensões práticas – aplicar, analisar, avaliar e criar – sendo necessário que as ações das graduações sejam direcionadas a essas dimensões.

Uma vez apropriado de todos esses conceitos, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) admitiu que as competências poderiam balizar o ensinamento dos cursos de graduação no Brasil quando iniciou alterações nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos cursos, tendo as primeiras resoluções com esse tema emitidas 2002 (BRASIL, 2002).

Nessas normativas, o MEC já apresentou competências e habilidades esperadas dos profissionais da engenharia, que deveriam ser adquiridas em seu processo formativo. Dentre elas destacavam-se a concepção, o projeto e a análise de sistemas, produtos e processos, bem como o uso e o desenvolvimento de novas ferramentas e de novas técnicas além de atuação em equipes multidisciplinares e adoção de permanente busca de atualização profissional.

Porém, a maioria dos PPCs se manteve escrito sob um formato mais tradicional, de ensinamentos por conteúdos a serem abordados nas engenharias e não descrevendo as formas de certificação da aquisição das requeridas competências. Para Perrenoud (2019) o ensinamento

por competências deve sobrepor o conteúdo implicando expressiva exclusão daqueles conteúdos não essenciais, não praticáveis.

Com o passar do tempo e a difusão dos conceitos relacionados ao ensino por competências tornou-se mais palatável introduzir tais prerrogativas nas engenharias, que receberam forte influência desse pensamento pedagógico com a publicação da Resolução CNE/CES nº 2, de 24 de abril de 2019. Nessa resolução ficaram enfatizadas (por meio do Art. 4º) oito competências gerais e tantas específicas quantas o curso necessitasse. As competências gerais elencadas foram:

- a) “Formular e conceber soluções desejáveis de engenharia, analisando e compreendendo os usuários dessas soluções e seu contexto (...);
- b) Analisar e compreender os fenômenos físicos e químicos por meio de modelos simbólicos, físicos e outros, verificados e validados por experimentação (...);
- c) Conceber, projetar e analisar sistemas, produtos (bens e serviços), componentes ou processos (...);
- d) Implantar, supervisionar e controlar as soluções de engenharia (...);
- e) Comunicar-se eficazmente nas formas escrita, oral e gráfica (...);
- f) Trabalhar e liderar equipes multidisciplinares (...);
- g) Conhecer e aplicar com ética a legislação e os atos normativos no âmbito do exercício da profissão (...); e
- h) Aprender de forma autônoma e lidar com situações e contextos complexos, atualizando-se em relação aos avanços da ciência, da tecnologia e aos desafios da inovação (...).” (Adaptado de BRASIL, 2019).

Nos Artigos 6º e 14º da mesma resolução fica notória a necessidade de registro de que essas competências – gerais – e as competências específicas devem ter seu desenvolvimento assegurado por meio de práticas de ensino-aprendizagem, pesquisa e extensão englobadas em estratégias ativas e pautadas em práticas interdisciplinares, estratégia também apoiada por Incontri (1996) e Perrenoud (2019). Ainda, tal registro deve ser feito no PPC dos cursos, contemplando a capacitação e o engajamento do corpo docente nesse processo, conforme o Art. 14 (BRASIL, 2019).

Destarte, é por meio do processo de ensino que tais competências devem aflorar no intelecto dos discentes, sendo as disciplinas nominadas como agentes formadores nesse processo. Assim, as disciplinas devem ser estruturadas de forma a proporcionar os componentes da competência, apontados por Durand, e aqui interpretados pelos saberes elencados por Zarifian (1996), Zarifian (1999), Ropé & Tanguy (2002), Vieira & Luz (2005), Nicola (2019) e Tonini & Pereira (2019).

Nesse contexto, a ementa de uma disciplina construída sobre os preceitos do ensinamento por competência deve apresentar:

a) Os temas a serem estudados: se traduzem pelos conteúdos a serem explorados para a oferta do conhecimento (ou saber-ser) necessário à resolução de uma situação-problema, e que se soma a todo o conhecimento já adquirido pelo discente;

b) As metodologias, técnicas e ferramentas tecnológicas disponíveis: cuja escolha adequada se apresenta como um dos elementos da habilidade (ou saber-fazer) necessária à resolução de cada situação-problema;

c) As metodologias ativas usadas no processo ensino-aprendizagem;

d) Os resultados de aprendizagem: que representam a expertise adquirida sobre o tema da disciplina: advinda da experimentação e do comportamento que se materializam pela atitude discente (ou saber-agir) durante todas as etapas de resolução da situação-problema e se caracteriza pela terceira componente da competência; e

e) Os indicadores de desempenho: que mostram o atingimento dos resultados de aprendizagem e, conseqüentemente, a construção dos saberes.

Culminando esses elementos, de forma sinérgica, na formação da competência de um engenheiro, a ser percebida pela composição dos saberes sobre as situações que serão vivenciadas ao longo da sua vida profissional. Sendo o resultado dessa combinação dinâmico e adaptativo aos conhecimentos constantemente adquiridos e advindos das alterações – também constantes – das demandas de trabalho (ZARIFIAN, 1999, ZARIFIAN, 2003, ZARIFIAN, 2008, DIAS ET AL, 2019).

OS PLANOS DE ENSINO DAS DISCIPLINAS POR COMPETÊNCIA

Sobre as disciplinas, a Resolução CNE/CES nº 2 de 2019 abordou o seu registro no PPC no parágrafo 5º do Art. 6º, quando citou que os planos de atividades dos diversos componentes curriculares devem estar atrelados às competências definidas para a formação do graduando.

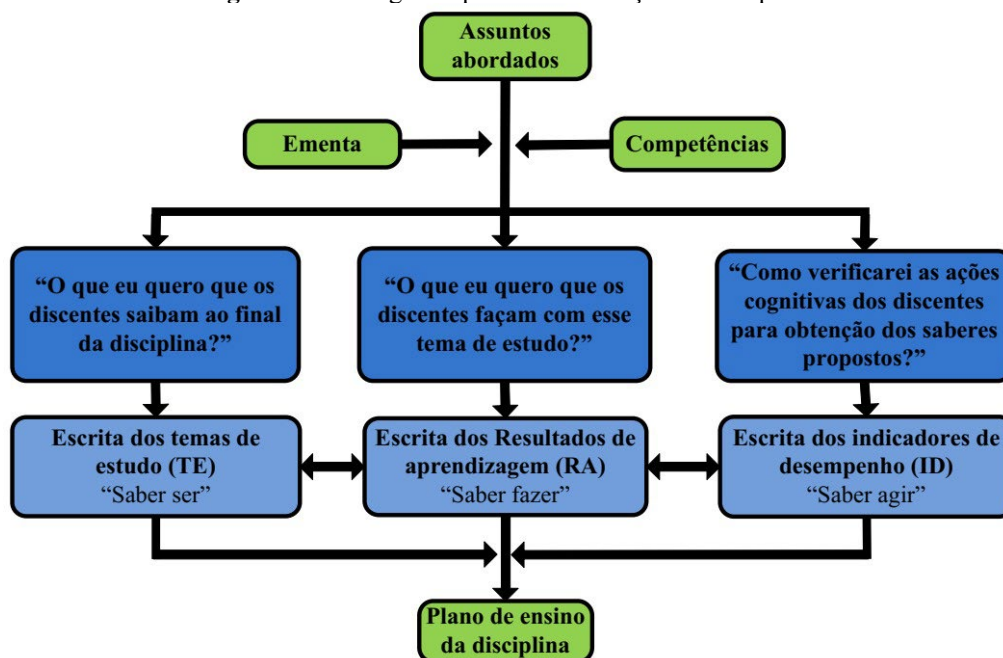
Nicola (2019) aponta que ao saber-agir se compõe de subprocessos de aprendizado construtivo, relacionados à mobilização, à integração e à transferência do conhecimento. Destarte se torna imprescindível que cada tema de estudo de uma disciplina tenha relação direta com um conhecimento usado para a construção do perfil da competência do egresso e, ainda, seja construído e operacionalizado sob o grau do subprocesso do saber-agir.

Nesse contexto justifica-se construir os temas de estudo e os resultados de aprendizagem com o quadro de habilidades vinculadas às dimensões cognitivas e de conhecimento almejadas.

Como documento de registro relacionado às ações disciplinares e à abordagem de cada disciplina, minimamente os saberes devem ser apresentados no plano de ensino.

O fluxograma apresentado na Figura 1 mostra a interação dos temas de estudo, resultados de aprendizagem e indicadores de desempenho por meio de questionamentos que o docente pode se fazer no momento em que constrói a disciplina sob os elementos da competência. Podendo ser distribuídos na forma que foram apresentados. A exemplificação que segue nos próximos itens é direcionada à disciplina de Energia e Eficiência Energética, por compor objeto principal desse estudo.

Figura 6 – Fluxograma para a reconstrução da disciplina.



Fonte: Elaborado pelos autores

Os temas a serem estudados:

Os Temas de Estudo (TEs) descrevem os conteúdos que serão abordados na disciplina. Com foco direcionado para as atividades da vida real, são as situações-problema que se traduzem pelos conteúdos a serem explorados para a oferta do conhecimento (ou saber-ser) necessário à resolução de uma situação-problema, e que se soma a todo conhecimento já adquirido pelo discente.

Nicola (2019) sugere dimensionar 10 h para carga horária dispendida em cada TE, essa carga horária é um critério do docente que constrói a disciplina, podendo ser um pouco flexibilizada em função de laboratórios.

Para Nicola (2019) um TE pode ser escrito logo depois da resposta para a seguinte pergunta: “O que eu quero que os discentes saibam ao final da disciplina?”

Os resultados de aprendizagem:

Os Resultados de Aprendizagem (RAs) representam a expertise adquirida sobre o tema da disciplina: advinda da experimentação e do comportamento que se materializam pela atitude discente (ou saber-agir) durante todas as etapas de resolução da situação-problema e se caracteriza pela terceira componente da competência. Nicola (2019) afirma que pode haver um ou mais resultados de aprendizagem por TE, e que a melhor forma de escrever um RA é respondendo a seguinte pergunta: “O que eu quero que os discentes façam com esse tema de estudo?”

Os indicadores de desempenho:

Os Indicadores de Desempenho (IDs) mostram a obtenção dos resultados de aprendizagem e, conseqüentemente, a construção dos saberes. Os IDs são, para Nicola (2019), os pontos de conferência da aprendizagem. Será por meio dos IDs que o docente observará se os discentes a evolução dos saberes dos discentes.

Nesse sentido, são necessários dois ou mais IDs para mensurar o saber-fazer de cada RA, uma vez que um RA é construído pela associação entre um ou mais elementos de competência do curso e um ou mais temas de estudo da disciplina (Nicola, 2019).

A autora afirma, ainda, que cada ID usado para verificar a evolução da aprendizagem do discente deve se iniciar pelo verbo que representa a operação cognitiva buscada. Dessa forma um ID pode ser escrito com a resposta da pergunta: " Como eu (docente) verificarei as ações cognitivas dos discentes para obtenção dos saberes propostos?".

A APRESENTAÇÃO DA DISCIPLINA DE ENERGIA E EFICIÊNCIA ENERGÉTICA

Neste capítulo é apresentado como era estruturada a disciplina de Energia e Eficiência Energética do curso de Engenharia de Produção da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – campus Medianeira – e como ela foi reescrita baseando-se na construção de competências do discente, através da utilização de Temas de estudos, Resultados de Aprendizado e Identificadores de desempenho.

Como a disciplina foi desenhada usando o ensino por conteúdo

Anteriormente a ementa da disciplina era estruturada de forma a apresentar os conteúdos como parcelas que se atinham à transmissão de determinadas teorias, independente da sua apresentação como situação-problema, o que – para Machado (2002) e Costa (2005) – é incongruente com um ensino por competências.

Dentro da teoria de energia eram citados como conteúdos a serem abordados: conceitos e fundamentos; aspectos sociais, econômicos e ambientais; matriz energética; fontes energéticas e combustíveis alternativos; usos finais de energia; qualidade da energia; estrutura tarifária.

Na parcela de eficiência energética os conteúdos que deveriam ser ministrados eram: conceitos e fundamentos; dimensões, barreiras e mecanismos de promoção; instalações e equipamentos energeticamente eficientes; introdução ao sistema de gestão energética; indicadores de performance; auditoria energética; análise econômica em projetos.

Essa forma de apresentação não tornava os objetivos da disciplina claros aos acadêmicos e, para isso, um complemento se fazia necessário; dessa forma o plano de ensino apresentava também o objetivo da disciplina – que era: conhecer as formas de geração, características e consumo eficiente de energia; conhecer o sistema de tarifação de energia e identificação e aplicação de equipamentos energeticamente eficientes.

Depreende-se dos objetivos apresentados que a disciplina possui três temas a serem estudados:

- a) Conhecer as formas de geração, características e consumo eficiente de energia;
- b) Conhecer o sistema de tarifação de energia; e
- c) Identificação e aplicação de equipamentos energeticamente eficientes.

Uma análise das habilidades almeçadas por essa disciplina, por meio do Quadro 1, remete ser suficiente a cognição lembrança para os temas estudados: formas de geração; características e consumo eficiente de energia; e sistema tarifário de energia. Isto porque reconhecer pode ser usado como sinônimo para conhecer. Já para o tema equipamentos energeticamente eficientes a dimensão cognitiva almejada foi a aplicação.

Essa disciplina, na forma que se encontra, se propõe, na maior parte da sua carga horária, a transmitir alguns conceitos técnicos e verificar se os discentes conseguiriam lembrá-los ao final da disciplina. Tendo como avanço cognitivo a capacidade de substituição dos equipamentos elétricos com base nos conceitos da eficiência energética. Findado esse processo pode ser verificado que, ao concluir a disciplina, o discente deverá estar apto a:

- a) Escolher uma ou várias fontes de energia, dentre as possibilidades pré-existentes e que podem ser utilizadas na unidade consumidora;
- b) Escolher a modalidade tarifária que pode ser aplicada à unidade consumidora;

- c) Adequar o contrato de demanda de uma unidade consumidora com base nos dados técnicos e históricos da mesma;
- d) Construir um sistema de controle de equipamentos elétricos para identificar aqueles ineficientes em uma unidade consumidora, usando os critérios de eficiência energética; e
- e) Analisar a viabilidade técnico-econômica da substituição de equipamentos elétricos por meio do diagnóstico energético preconizado na normativa vigente.

Os temas de estudo, os resultados de aprendizagem e os indicadores de desempenho da disciplina

Para a construção da nova ementa dessa disciplina foram analisados – no PPC – o conhecimento estruturante relacionado aos fundamentos, métodos e técnicas de análise de sistemas de energia elétrica, bem como a competência específica do formando cuja ênfase trata de avaliar o funcionamento de equipamentos eletroeletrônicos e/ou eletromecânicos, no contexto das demandas sociais e econômicas para os usos finais. Ambos (conhecimento estruturante e competência específica) devem estar harmonizados com o perfil do egresso desejado pela instituição de ensino.

Seguindo a metodologia construtiva apresentada no capítulo anterior, os temas de estudo, construídos a partir da aplicação prática e cotidiana dos conteúdos da disciplina em situações-problema vislumbradas na vida real, ficaram dispostos nos itens a seguir. Os itens apresentarão, para cada tema de estudo, um ou mais resultados de aprendizagem e um ou mais indicadores de desempenho.

Tema 01/04: A estrutura organizacional e tarifária da energia elétrica no Brasil

Esse tema abrange os conteúdos correlatos à introdução à gestão energética; aos indicadores de performance de energia elétrica – elencados nos Procedimentos de Distribuição de Energia Elétrica no Sistema Elétrico Nacional (PRODIST) da Agência Nacional de Energia Elétrica (ANEEL) – e ao sistema tarifário brasileiro.

Nesse tema foram apontados dois resultados de aprendizagem. O primeiro relacionado aos aspectos sociais, econômicos e ambientais dos sistemas de conversão de energia e à estrutura político-elétrica brasileira.

O segundo resultado relaciona-se a conhecer os enquadramentos tarifários usados na cobrança da energia elétrica.

O desempenho desses RA pode ser mensurado pela escolha da melhor modalidade tarifária e ótima demanda contratada em uma unidade consumidora.

Tema 02/04: As fontes para geração de energia elétrica e o Balanço Energético Nacional

O conteúdo desse tema é composto pelas definições e características técnicas das fontes de energia para conversão elétrica, bem como suas classificações quanto às definições alternativa, convencional, alternativa e incentivada.

Para esse tema foram elaborados dois resultados de aprendizagem, o primeiro consiste em diferenciar os tipos de fontes para geração de energia elétrica: convencional e alternativa; renováveis e não renováveis; poluentes e não poluentes.

O segundo resultado almejado foi identificar a participação de cada fonte no balanço energético brasileiro e também conhecer o plano de nacional de expansão energética.

Esses resultados de aprendizagem podem ter seus desempenhos indicados pela escolha dentre as fontes de energia mais adequadas para atendimento de uma unidade consumidora, sendo consideradas as prerrogativas legais para caracterização dos seus custos de instalação e operação.

Tema 03/04: A eficiência energética em equipamentos elétricos de uso final

O conhecimento visado com esse tema está vinculado à definição e às características técnicas dos equipamentos elétricos que compõe os sistemas de uso final, sendo sistema: motriz, de iluminação e de condicionamento de ar. Também aos conceitos de eficiência energética.

Com esse tema buscou-se capacitar os acadêmicos para conhecerem os sistemas de uso final e diferenciarem tais equipamentos quanto a sua eficiência. Esse resultado tem como indicador de desempenho a constatação de equipamentos elétricos ineficientes, usando critérios técnicos das máquinas, na forma comparativa e baseado em conceitos da eficiência energética.

Tema 04/04: Diagnóstico energético para redução de despesas com energia elétrica

Nesse tema de estudo também foram apontados dois resultados de aprendizagem, o primeiro consiste em realizar o diagnóstico energético de uma unidade consumidora e o segundo em aplicar os preceitos da norma de auditoria energética (ISO 50.001).

Os resultados podem ter seus desempenhos indicados pela capacidade adquirida pelo acadêmico para analisar a viabilidade técnico-econômica da substituição de equipamentos ineficientes por meio de um diagnóstico energético estruturado.

Dessa forma, ao concluir a disciplina de Energia e Eficiência Energética, o discente conhecerá (saber-ser):

- a) Diferenciar os tipos de fontes para geração de energia elétrica: convencional e alternativa; renovável e não renovável; poluente e não poluente;
- b) Identificar a participação de cada fonte no balanço energético brasileiro e conhecer o plano de nacional de expansão;
- c) Conhecer os enquadramentos tarifários usados na cobrança da energia elétrica;
- d) Diferenciar os equipamentos elétricos voltados para uso final quanto a sua eficiência;
- e) Realizar diagnóstico energético da unidade consumidora; e
- f) Aplicar a norma de auditoria energética (50.001).

Buscando o saber-agir do acadêmico

Por meio das tarefas e atividades delegadas ao discente, será construída a componente saber-agir, cabendo ao docente verificar o desempenho acadêmico relacionado aos seguintes conteúdos:

- a) Estrutura organizacional do Sistema Interligado Nacional (SIN) com objetivo de constatar os agentes do sistema elétrico brasileiro;
- b) Balanço energético com objetivo de apresentar a matriz energética brasileira, as fontes de energia e suas contribuições diárias para o atendimento da demanda nacional;
- c) Características técnicas das fontes de energia (hidráulica, solar, fotovoltaica, eólica, biocombustíveis, piezoelétrica e nuclear);
- d) Conceitos da geração distribuída, para verificar enquadramentos e implicações técnico-financeiras dessa opção;
- e) Estrutura tarifária brasileira, para apresentar os possíveis grupos e enquadramentos de cada unidade consumidora, além dos métodos de cálculo e dos valores praticados pelas concessionárias;
- f) Auditoria energética, para apresentar os conceitos da norma brasileira e capacitar os discentes a elaborar um roteiro de monitoramento e controle (ou um programa de auditoria) dos equipamentos elétricos de uso final;

g) Conceitos de cada sistema de uso final (motriz, iluminação e carga térmica) incluindo as premissas da eficiência energética e os indicadores de qualidade normatizados, para identificação dos padrões de qualidade que devem ser monitorados nos equipamentos elétricos de uso final e análise de viabilidade técnica de uma intervenção sobre os mesmos (manutenção, melhoria ou substituição);

h) Conceitos da engenharia econômica para análise de viabilidade econômica sobre as propostas técnicas vislumbradas no(s) questionário(s) anterior(es).

AGRADECIMENTOS

Universidade Tecnológica Federal do Paraná – campus Medianeira

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A metodologia utilizada neste trabalho para reescrever a Disciplina de Energia e Eficiência Energética do curso de Engenharia de Produção da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – campus Medianeira – foi fundamentada na construção de competências do discente, através da utilização de Temas de estudos, Resultados de Aprendizado e dos Identificadores de desempenho, atendendo às Novas Diretrizes Curriculares, baseadas em ensino por competência, estabelecidas a partir da publicação da Resolução N° 02/2019

A substituição da aprendizagem baseada na transmissão de conteúdo pela abordagem centrada em competências incentiva a participação ativa dos estudantes na construção do saber, quando da criação de estratégias e situações, pelo docente, e oportuniza aos alunos utilizarem esses conhecimentos em suas vidas, possibilitando à universidade, inserir no mercado de trabalho um profissional capaz e com qualificação compatível com a realidade atual.

Reescrever a disciplina de Energia e Eficiência Energética usando os conceitos do ensino por competência mostrou a necessidade de constante aperfeiçoamento do corpo docente das instituições de ensino superior nos quesitos ensino e tecnologia. O engenheiro-docente deve ter o perfil de “investigador” para obter sucesso no desempenho da sua função.

Para a reescrita foram analisadas as novas necessidades do curso de engenharia de Produção e do ensino por competências. Ao longo do desenvolvimento deste trabalho foi apresentada uma metodologia para definir como a disciplina de Energia e Eficiência Energética deveria ser reescrita e, por fim, com a efetiva rerepresentação da nova ementa da disciplina foi observada a sua objetividade para resolução de situações-problema da vida real.

Como resultado deste trabalho foi possível construir os temas de estudo com base na análise dos objetivos escritos na ementa antiga da disciplina (apresentados no capítulo 4) e na pergunta sugerida no capítulo 3. As outras perguntas sugeridas foram de grande valia para a construção dos RAs e dos IDs. Sendo que todas as respostas foram revistas sob o direcionamento pedagógico dos elementos de competência e das operações cognitivas elencados como saberes dos discentes para essa disciplina.

REFERÊNCIAS:

ANDERSON, L. W. et al. **A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives**. Nova York: Addison Wesley Longman, 2001. 336 p.

ARAÚJO, C. V. B.; SILVA, V. N.; DURÃES, S. J. Processo de Bolonha e mudanças curriculares na educação superior: para que competências. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 44, p. e174148, 2019. DOI: 10.1590/s1678-4634201844174148. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/157276>. Acesso em: 22 abr. 2021.

BLOOM, B. S. et al. **Taxonomy of educational objectives**. New York: David McKay, 1956. 262 p. (v. 1)

BLOOM, B. S. et al. **Taxonomia de objetivos educacionais: 1 Domínio Cognitivo**. Porto Alegre: Editora Globo, 1976.

BOFF, D. F. & ZANETTE, C. R. S., O desenvolvimento de competências, habilidades e a formação de conceitos: eixo fundante do processo de aprendizagem. Congresso internacional de Filosofia e educação. **Anais**. Caxias do Sul, RS, Brasil, 2010.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 11**, de 11 de março de 2002 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. Brasil, DF, Ministério da Educação, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>

BRASIL. **Resolução Nº 02/2019**. Diretrizes Curriculares dos Cursos de Engenharia. Brasil, DF, Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>

COSTA, T., A noção de competência enquanto princípio de organização curricular. **Revista Brasileira de Educação**. Maio /Jun /Jul /Ago 2005 Nº 29

CUTRI, R., GIL, H. A. C., FREITAS, P. A. M., Avaliação por competências –uma proposta de aplicação em disciplinas de engenharia. XLVIII Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia e III Simpósio Internacional de Educação em Engenharia da Abenge. **Anais**. Evento Online, 2020.

DIAS, D. E. S. et al., COMPETÊNCIAS DO PERFIL PROFISSIONAL DE ENGENHEIROS PARA A INDÚSTRIA 4.0. XLVII Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia e II Simpósio Internacional de Educação em Engenharia da Abenge. **Anais**. Fortaleza, Ce. 2019.

DURAND, T., Forms of incompetence. In: **Fourth International Conference on Competence-Based Management**. Oslo: Norwegian School of Management, 1998.

DURAND, T., L'alchimie de la compétence. **Revue Française de Gestion (à paraître)**, 1999.

FILGUEIRAS, L.V.O., ARAÚJO, D. N., OLIVEIRA, T.M., Perfil do engenheiro eletricitista - impactos da formação acadêmica na atuação profissional. XLVII Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia e II Simpósio Internacional de Educação em Engenharia da Abenge. **Anais**. Fortaleza, Ce. 2019

GOMES, F.L.C., SILVA, A.S.V., A extensão universitária e a promoção de competências na formação do aluno de engenharia. XLVIII Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia e III Simpósio Internacional de Educação em Engenharia da Abenge. **Anais**. Evento Online, 2020

INCONTRI, D., **Pestalozzi: Educação e ética**. São Paulo: Sapucaia, 1996.

KEMPKA, M. et al., Integração da educação e da engenharia na construção de um plano de ensino voltado à aprendizagem. XLVII Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia e II Simpósio Internacional de Educação em Engenharia da Abenge. **Anais**. Fortaleza, Ce. 2019

MACHADO, J. N., Sobre a ideia de competência. In: PERRENOUD, P., THURLER, M. G. (orgs.), **Competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MAGGI, P.L.O, Construção de matrizes por competência: a experiência das engenharias da universidade positivo. XLVIII Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia e III Simpósio Internacional de Educação em Engenharia da Abenge. **Anais**. Evento Online, 2020.

MCCLELLAND, D. C.; SPENCER, L. M. **Competency assessment methods: history and state of the art**. Hay McBer Research. [S.l.]: Hay/McBer Research Press, 1994.

NICOLA, R., Encontro de Formação docente. Campus Medianeira – UTFPR. 10 e 11 de outubro de 2019. **Oficina Design de disciplina: o ensino voltado à aprendizagem**. Curitiba, PR, 2019.

PERRENOUD, P., **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed. Iowa State University (ISU), **REVISED Bloom's taxonomy**. Disponível em <https://www.celt.iastate.edu/teaching/effective-teaching-practices/revised-blooms-taxonomy/> , acesso em: 23 dez 2020.

RICARDO, E.R., Discussão acerca do ensino por competências: Problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, maio/ago. 2010

RODRIGUES, B. N., ANDRADE, J. V. B., As novas DCNs e os cursos de engenharia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. XLVIII Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia e III Simpósio Internacional de Educação em Engenharia da Abenge. **Anais**. Evento Online, 2020.

ROPÉ, F., TANGUY, L., **Saberes e competências: o uso de tais noções na empresa e na escola**. Campinas: Papyrus. 2002.

STEPHANI, A. D., **Ensino aprendizagem face às alternativas epistemológicas**. [recurso eletrônico] / Organizadora Adriana Demite Stephani. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2020. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-954-7 DOI 10.22533/at.ed.547202301

TONINI, A. M. & PEREIRA, T. R. D. S., Desafios da educação em engenharia: Empreendedorismo, Industria 4.0, Formação do Engenheiro, Mulheres em STEM. Brasília: ABENGE, XLVII Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia (COBENGE 2019), **Anais**. Fortaleza, CE.

VIEIRA, A., LUZ, T. R., Do saber aos saberes: Comparando as noções de qualificação e de competência. **O&S**. v.12,n.33, Abril/Junho. 2005.

WADE, H., National Instruments and The University of Manchester, School of Electrical and Electronic Engineering: a strategic partnership for engineering education. **International Journal of Electrical Engineering Education**, 50(3), 304-315. 2013. <http://dx.doi.org/10.7227/IJEEE.50.3.10>.

ZARIFIAN, P., **A Gestão da e pela competência**. In: Seminário Internacional Educação Profissional, Trabalho e Competências. Objectif Compétence. Paris: Liaisons, 1999.

ZARIFIAN, P. **O Modelo da Competência**. São Paulo: Senac, 2003.

ZARIFIAN, P. **Objetivo Competência - Por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2008.

CAPÍTULO 8

CARTAS DISSERTATIVAS: O SABER DOCENTE NO ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA CONCEITUAL

Fábia Janaína Marciel da Silva
Rosilene Alves de Melo

RESUMO

O presente artigo teve como um dos objetivos analisar as narrativas docentes sobre abordagens conceituais situadas no ensino de História, a partir do uso de conceitos históricos nas práticas metodológicas utilizadas em sala de aula. Para essa finalidade, nos utilizamos de uma pesquisa bibliográfica e da metodologia da história oral, dentro de uma abordagem qualitativa, a partir do uso de entrevistas com os docentes que aceitaram fazer parte da pesquisa, com o intuito de conhecer suas práticas pedagógicas cotidianas, associadas ao uso de conceitos teóricos nas aulas de História, bem como destacando a necessidade de um ensino pautado em reflexões teóricas e práticas na compreensão de conceitos históricos que muito esclarecem sobre a aprendizagem histórica tão necessária nos dias atuais.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História; Narrativas docentes; Aprendizagem teórico-conceitual.

INTRODUÇÃO

O professor em sua atuação profissional representa a principal forma de mediação e de interação de aprendizagem com os estudantes no ambiente escolar. Para Maurice Tardif: “Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, seus pensamentos e ações carregam suas marcas dos contextos nos quais se inserem.” (TARDIF, 2000, p. 15). Quando ele fala de seu trabalho, fala também de si mesmo, de sua personalidade, de seu eu, pois: “O objeto de trabalho do docente são seres humanos e, por conseguinte, os saberes dos professores carregam marcas do ser humano.” (TARDIF, 2000, p. 16).

Ilmar Matos afirma que o professor não somente replica o conteúdo que está exposto no material didático do aluno, mas, que ao lê-lo faz uma nova aula de história. Ao interpretar o conteúdo proposto e abordá-lo na sala de aula nasce um novo texto, sendo assim o professor também é autor. O que o docente expõe sobre o assunto é sua interpretação sobre o conteúdo, a partir das suas leituras e de seus estudos para elaboração de seu conhecimento e de seu ponto de vista, de sua visão de mundo.

Professores carregam suas versões, através de suas falas e de suas abordagens teóricas em sala de aula. Segundo Ilmar Matos (2006), “Professores e escritores de história contam uma história. Ao texto escrito corresponde à aula. Ambos são autores, ambos fazem história.” (2006, p. 7). É na simplicidade e profundidade dessa informação que reside o importante papel de valorizar a produção narrativa do professor, através da sua aula como texto.

Com base nessa perspectiva tivemos o interesse de conhecer as narrativas docentes relacionadas ao seu universo metodológico de ensino, a partir de entrevistas e de suas produções escritas, as quais se denominaram de cartas dissertativas, que aqui se apresentam, na intenção de que os professores descrevessem livremente detalhes de sua prática didático-metodológica, onde cada docente tivesse a oportunidade de descrever, dentro de sua realidade, sua forma de lecionar conceitos históricos, que se relacionem com a aprendizagem histórica dos estudantes, refletindo sobre seus saberes docentes e a forma de aplicá-los em sua prática profissional.

SABERES DOCENTES E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Para Maurice Tardif (2000) uma parcela dos saberes docentes advém de sua própria história de vida, dos resquícios de sua vida escolar, que vão sendo verificadas através de suas práticas profissionais. Segundo este autor, os saberes dos docentes são temporais, e eles, nos primeiros anos de docência já vão adquirindo esse senso de competência, de rotina a ser cumprida, de estruturação sobre a sua prática. Temporais sim, porque estão arraigados na sua própria história de vida e na sua história construída através de sua prática diária na escola.

Esse saber vai se estruturando nos anos iniciais de sua vida profissional ele vai adquirindo as competências necessárias e determinando a organização de sua rotina de trabalho. Faz-se presente em sua rotina um conjunto de práticas e de saberes que permeiam sua vida profissional, através de estratégias que são constantemente analisadas para se atingir seus objetivos, diante de suas turmas e da sala de aula. Um trabalho que se expande em diferentes linhas, por diferentes vieses.

A marca do trabalho do professor, que é, sobretudo, humana e carrega uma análise sobre a individualidade de cada estudante (TARDIF, 2000) que embora ele saiba evidentemente que trabalha com grupos de estudantes divididos em turmas precisa compreender a personalidade, as carências pedagógicas e pessoais de cada um deles. Na perspectiva do autor:

Esse fenômeno da individualidade está no cerne do trabalho dos professores, pois embora eles trabalhem com grupos de alunos, devem atingir os indivíduos que os compõem, pois são os indivíduos que aprendem. Do ponto de vista epistemológico, essa situação é muito interessante. É ela que orienta a existência do professor, de uma disposição para conhecer e para compreender os alunos em suas particularidades

individuais e situacionais, bem como em sua evolução a médio prazo no contexto da sala de aula. (TARDIF, 2000, p.16-17).

E, dentro desse trabalho personalizado e coletivo ao mesmo tempo, o professor vai conhecendo a si mesmo, conhecendo suas emoções e a grande responsabilidade que habita nesta relação docente-discente, e no seu trabalho, como um todo, vai desenvolvendo o respeito mútuo, a cordialidade e a tolerância, tão necessária no tempo presente.

É preciso muita reflexão sobre a prática. Esta não é uma profissão fácil, nem simplificada por fórmulas, ou normas que funcionariam de forma homogênea. É um trabalho muito desafiador, por lidar com um coletivo muito complexo, permeado de diferentes ideias, valores, intenções e perspectivas muito diferenciadas e expostas, na prática, dentro de cada individualidade do estudante.

NARRATIVAS METODOLÓGICAS DOS PROFESSORES ATRAVÉS DA CARTA DISSERTATIVA

Adentramos o campo teórico da aprendizagem histórica, o que permite verificar se o professor participante da pesquisa reconhece a importância do aporte teórico para o ensino e aprendizagem de história, visto que neste trabalho, busca-se a evidência da compreensão da teoria no ensino de história, mais especificamente o uso dos conceitos históricos, como forma de facilitar a compreensão e assimilação do conhecimento histórico por parte dos estudantes.

Percebemos nos relatos dos professores, de uma forma mais abrangente, sobre o ensino aprendizagem de contextos teóricos conceituais de história, a narrativa específica sobre a dificuldade em trabalhar com a conceituação histórica. Muitos citaram a falta de interesse pela disciplina, por isso a necessidade de discutir e pensar estratégias que amenizem essa dificuldade, já que, sem o conhecimento teórico, voltado à análise do papel significativo da história para os indivíduos, só torna permanente aquela visão deturpada que eles têm de ver a história como um amontoado de fatos, que na percepção dos estudantes não tem relação, nem sentido para a vida deles.

Na percepção de Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2004, p.62), conceitos podem ser considerados “Possibilidades cognitivas que os indivíduos têm na memória disponíveis para os arranjos que mobilizem de forma conveniente, suas capacidades informativas e combinatórias.” Para estas autoras, o estudo de conceitos, possibilita o que elas chamam de poder conceitual, um poder que gera no estudante a possibilidade de ordenar os elementos científicos da realidade social, a qual ele se encontra atrelado, e que o auxilia na

organização e interpretação do mundo, conseguindo construir categorias que ajudam a explicar essa realidade social a qual ele está inserido.

Peter Lee (2006) defende no ensino de história a importância da compreensão dos conceitos de segunda ordem, que são aqueles relacionados à natureza da ciência histórica, envolvidos nos aspectos estruturais, ou metahistóricos, tais quais: cultura, ideologia, consciência histórica, política, imaginário, mentalidade, memória, patrimônio, dentre outros. São aqueles que estão envolvidos em quaisquer que sejam os conteúdos a serem aprendidos, dentre os quais podemos citar noções temporais como continuidade, progresso, desenvolvimento, evolução; aqueles que se referem à natureza da história (LEE, 2001. In: CAINELLI; BARCA, 2018, p. 4).

Os conceitos de segunda ordem são aqueles que vão além de uma compreensão substantivada da história, pois se relacionam diretamente com a estrutura do pensamento histórico, observando a história de uma forma transformativa, modificando e ampliando nossa visão e compreensão sobre ela. Para Peter Lee, quando há uma progressão no conhecimento de conceitos de segunda ordem a noção do ‘todo’ é melhor compreendida e fundamentada, ajudando os estudantes a não caírem numa armadilha de pensar que qualquer história serve, pois, a história abre novas possibilidades de ver o mundo. Isso se torna possível através da presença do conhecimento histórico onde o passado e o presente não sejam separados um do outro.

Segundo Bittencourt (2009, p. 193), os conceitos trabalhados na disciplina de história são: “Necessários para tornar o objeto histórico inteligível.” Percebemos o quanto alguns deles, como fundamentos teóricos de aprendizagem, podem ser essenciais na aprendizagem histórica dos estudantes.

José Carlos Reis (2006) entende que para a compreensão de assuntos relacionados à história é importante a criação de conceitos. Para este autor, seria impossível pensar a história sem conceitos, pois eles se constroem através da problematização, da reflexão sobre algo importante, e enriquece nossa percepção de mundo, e, ao mesmo tempo, nos encaminha para o universo das singularidades. “Só o conceito individualiza.” (REIS, 2006, p.128), pois traz a especificidade de cada termo e se debruça sobre o que ele trata para uma melhor definição e compreensão.

Para Alves (2011), os conceitos de segunda ordem, se relacionam com a própria natureza do conhecimento da história. Através deles torna-se possível aos estudantes

mobilizarem as operações mentais que estejam voltadas ao seu conhecimento histórico para explicar e compreender as permanências, causas e consequências dos fatos e ações que se apresentam em seu cotidiano. É, através da utilização desses conceitos que a história se apresenta para eles, de forma prática.

Querendo conhecer um pouco sobre a metodologia no ensino de história, e o interesse pela parte teórica da disciplina, abordamos os professores sobre os principais materiais didáticos utilizados por eles em suas aulas e se os mesmos percebem se os estudantes sabem fazer uso do conhecimento histórico. Pedimos para que os professores descrevessem livremente sobre sua aula, a maneira que a prepara, evidenciando as metodologias que se utilizam, destacando os conceitos teóricos de história que mais estão presentes em sua prática.

Foram dados exemplos, tais quais: patrimônio, historicidade, tempo histórico, consciência histórica, dentre outros, falados livremente, e que eles nos relatassem suas abordagens históricas, seus recursos utilizados, as dificuldades verificadas em determinada aula, enfim, que eles nos escrevessem o que chamamos de uma carta dissertativa, como possibilidade de conhecermos melhor sua didática e prática metodológica em sala de aula. Optamos por não identificar os professores pesquisados neste artigo, que serão identificados por letras, um do sexo masculino e três do sexo feminino.

TABELA 1: Carta dissertativa do Professor S

A escolha de uma aula parte da escolha de uma temática da grade curricular ou de um tema transversal, um planejamento é, sobretudo, um ato político, aquele ato pedagógico está permeado de uma corrente pedagógica, dificilmente você será imparcial na condução da referida aula. Então, geralmente faço uma sequência didática levando em consideração os seguintes aspectos.

1º passo: o tema da aula

2º passo: o tempo aproximado para o estudo da temática

3º passo: os objetivos do estudo daquela temática, lembrando que temos que elaborar uma aula pensando no aluno e não no professor, pois às vezes a aula é excelente para o professor e péssima para o aluno.

4º passo: preparação prévia do material a ser utilizado: livro, filmes, músicas, textos e outros. Pensar também num plano B- Pois às vezes você planeja uma aula, mas que por algum motivo não foi possível a realização tal como o planejado.

5º passo: o tipo de metodologia a da aula: explosiva, seminários, roda de conversa e outras. Em uma aula é importante que se consiga mesclar várias metodologias e também utilizar a inspiração de várias tendências pedagógicas.

6º passo: A Avaliação de uma determinada temática é um dos pontos mais complicados para mim, mesmo lendo Luckesi e outros teóricos da educação, ainda é o ponto mais difícil, porque para saber se um aluno aprendeu ou

não, e o quanto ele conseguiu compreender daquela temática são necessários vários instrumentos avaliativos; por isso que, devemos possibilitar as mais variadas formas de avaliação: escrita, oral, teatro e outros mais e ainda assim, ainda não é completa porque é algo bastante subjetivo. Por isso, tento disponibilizar esses vários instrumentos para que avaliação dele não seja tão injusta.

7º passo: são as referências, pois como falei na aula anterior, o referencial teórico é muito importante na elaboração de uma aula, pois é a partir dele que é possível compreender a vertente pedagógica daquela aula.

Fonte: as autoras/2021.

Observamos que o planejamento descrito pelo professor se revela bastante detalhado em todos os aspectos que uma aula deve envolver, descrevendo desde os objetivos que ele espera alcançar na aula, a metodologia que utilizará e descrevendo uma dificuldade que não se verifica somente em sua prática, como na de muitos professores que é a dificuldade de avaliar, pois, segundo ele, deve ser feito uso de diversos instrumentos que amparem o professor na compreensão de que realmente houve aprendizagem por parte dos estudantes, já que a aprendizagem não acontece de forma igual para todos os envolvidos no processo. O professor não detalhou quais são os principais conceitos teóricos da disciplina de história trabalhados em suas aulas, mas, ao longo de sua entrevista, analisada em outra abordagem do trabalho foi possível perceber que ele exemplifica alguns questionamentos históricos através de conceitos.

TABELA 2: Carta dissertativa da Professora M

Preparo uma aula, primeiramente pensando na receptividade do aluno, depois penso em sua realidade, como posso usá-la para ele entender o conteúdo. Abordo tudo que posso. Utilizo todos os conceitos necessários, utilizo do livro e da *internet*. Entro no cotidiano e na linguagem do aluno para chamar sua atenção. Porém, as perspectivas não são boas, pois os vejo perdendo seus ideais e seus valores.

Fonte: as autoras/2021.

Na carta dissertativa bem sucinta da professora M, e ao longo da entrevista concedida, percebemos que um dos principais problemas apontado é o desinteresse do estudante em aprender história. A docente revela que tenta usar um vocabulário próximo ao entendimento mais pessoal do aluno. Embora na carta dissertativa ela tenha relatado que faça uso de vários conceitos, a referida professora não citou nenhum deles, entre os que foram exemplificados no pedido do texto da carta dissertativa, ou outros dos quais ela faz uso em sala de aula. Ela disse que percebe que os estudantes têm um profundo desinteresse pelas aulas e que estão perdendo seus ideais, seus valores se demonstrando muito dispersos nas aulas.

TABELA 3: Carta dissertativa da Professora P

Ao preparar minhas aulas de História, busco aparatos em várias fontes, busco também diversificar as metodologias que correspondam às necessidades de cada turma, já que apresentam habilidades de aprendizagem heterogêneas.

Ao ministrar uma aula sobre a Introdução ao Estudo da História, o primeiro passo que utilizo é pedir para a turma fazer uma leitura do conteúdo, fichando as dúvidas ou curiosidades, depois faço uma explanação com esquema no quadro ou em slides. Se isso não contemplar esses requisitos dos alunos, faço uma segunda explanação, dos que não foram contemplados.

Busco trabalhar vários conceitos teóricos, como cultura, historicidade, tempo histórico e espaço, conceito histórico, entre outros, utilizando mapas, fósseis, globos, gravuras rupestres, linhas do tempo, etc.

Contudo, diante de todo meu esforço, me deparo com várias dificuldades, como o despreparo de vários estudantes, que os leva ao descaso com a matéria, falta de leitura, motivação, falta de recursos tecnológicos e materiais de apoio.

Mesmo diante de todas essas dificuldades, busco fazer sempre o melhor nas minhas aulas e como cidadã, pois, como historiadora tenho gosto e amor pelo que faço: o esforço para tornar meus alunos e pessoas ao meu redor cidadãos conscientes e reflexivos.

Fonte: as autoras/2021.

A professora P menciona em sua carta dissertativa a importância da leitura para que haja uma melhor compreensão do conteúdo a ser aprendido, e que os próprios estudantes fichem, anotem os principais pontos que mais chamou a sua atenção. A docente relatou quais são os conceitos históricos que estão presentes em suas aulas, tais quais: cultura, historicidade, tempo histórico, dentre outros que não foram citados. Relata-nos que embora a leitura tenha bastante destaque nas suas aulas, o estudante não demonstra interesse em ler, e diante de tantas outras dificuldades, o desinteresse e a desmotivação são crescentes.

TABELA 4: Carta dissertativa da professora F

Nas minhas aulas eu tento aplicar um dos métodos que eu acho mais viável para o modelo de ensino que a gente tem no país na educação pública, principalmente no Estado de Pernambuco. Mesmo tendo aquela preocupação que a gente sabe em relação ao Estado. Mas eu tento trabalhar sempre com um conceito mais ligado à metodologia de Paulo Freire acredito que elas são as mais viáveis, apesar de inúmeras outras que existem, coma a construtivista. Essa ideia mais montessoriana, mas eu acho que elas cabem mais nas escolas privadas. Na escola Pública, como um todo eu acredito na metodologia de Paulo Freire que trabalha na perspectiva de transformar o aluno em um agente da própria história, desenvolver nele essa coisa mais da curiosidade.

Diante disso eu costumo dentro do contexto de mais normalidade, que não é o que estamos vivendo esse ano, infelizmente, eu tento trabalhar com projeto de pesquisa, projetos que eles vão desenvolver, e apresentar.

Geralmente eu crio salas temáticas. Aliás, eles criam, eu dou a ideia e eles desenvolvem. Eu acredito que existe uma possibilidade maior nesse tipo de aula deles desenvolverem realmente um aprendizado e da gente observar mais o desenvolvimento do aluno.

Gosto muito de trabalhar com o conceito de história ligada ao tempo histórico, pois a partir desse conceito facilita tentar vislumbrar o passado no presente. Então, é um dos conceitos que costumo trabalhar. Tanto que quando vou trabalhar, por exemplo, civilizações egípcias lá no tempo da civilização eu sempre início com uma história mais presente à realidade local e a história deles, tendo trabalhado a história dos rios próximos à região dos alunos para poder falar sobre a importância dos rios no desenvolvimento dessas civilizações

Em relação aos recursos são poucos para um trabalho mais dinâmico, mas aí, eu costumo utilizar em sala de aula utilizar slides, gosto muito de trabalho de pesquisa que eles apresentam, sejam em um seminário, sempre criando essas salas temáticas, pois eles gostam também dessa ideia e ficam mais autônomos para construir a partir dos fatos que eles vão estudar. Gosto de levar também músicas, textos, às vezes textos mais poéticos, outros não. Dentro das condições de recursos que a própria escola oferece, pois temos laboratórios que não funcionam, laboratórios de informática sucateados com computadores e mídias que não funcionam.

O trabalho efetivo se torna difícil pelo tempo e número de aulas que a gente tem. Tem que correr de uma sala para outra. Mas sempre em uma aula estou trazendo o passado, o presente, essa ligação. Eles acham interessantes. Estou tentando ouvir mais eles, como eles percebem determinados fatos históricos, algumas coisas que aconteceram lá no passado como percebem hoje. Gosto de pedir que eles criem conceitos para determinadas fatos que estão sendo trabalhados.

Fonte: as autoras/ 2021.

Percebemos no relato da carta dissertativa da professora F, a presença de diversas ferramentas metodológicas atreladas às suas aulas. Ela aponta como algo que coopera para a aprendizagem histórica o desenvolvimento de salas temáticas, uma das metodologias utilizadas pela escola que trabalha com projetos específicos por áreas, na parte de currículo diversificado e complementar da carga horária oferecida como proposta às escolas de referência em ensino médio. O relato de dificuldade de oferta material didático é outra realidade observada nas entrevistas dos professores de ambas as escolas. A professora Moraes mencionou o uso do conceito de tempo histórico e a importância de se fazer a ligação entre o passado e o presente, a partir de sua própria abordagem metodológica em sala de aula diante dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que são muitos os problemas apontados por aqueles que protagonizam o ensino de história na Educação Básica: falta de estímulo profissional, falta de interesse pela disciplina por parte dos estudantes, falta de investimentos por parte do poder público, mas, todos reconhecem que a história tem o papel fundamental da transformação social. E que são muitos os desafios que se destacam diante do professor e do ensino de história na atualidade.

Esses desafios não se apresentam somente através de mudanças na estrutura escolar ou curricular, além de uma interessante e necessária formação profissional na área de história, capaz de integrar as atribuições profissionais que unissem teoria e prática, pesquisa e ensino. Complementando, Luís Fernando Cerri (2013) confirma que se trata de uma mudança muito mais profunda relacionada ao universo cultural, profissional, acadêmico e pedagógico. Antônio Nóvoa (2009) acrescenta ainda a necessidade de reforçar a presença pública dos professores e das metodologias se voltarem para uma intenção de mudança.

Retomando ao autor Ilmar Matos (2006), apesar de todas as dificuldades relatadas, o professor continua a definir a sua condição de autor, que o torna um produtor de sua aula como texto, a partir da observação de sua importante narratividade, a partir de uma renovação permanente de suas práticas metodológicas, das reflexões sobre sua prática, das seletivas buscas de materiais de estudo, resultado de seu trabalho cotidiano e de sua consciência profissional. Existe um autor que é visto cotidianamente nas escolas, produzindo e disseminando conhecimento e procurando a melhor forma de conduzir o processo de aprendizagem dos estudantes, diante dos tantos desafios que nos são postos pela educação nos dias atuais.

REFERÊNCIAS:

ALVES, Ronaldo Cardoso. **Aprender História com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da USP. São Paulo, 2011.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.

CAINELLI, Marlene. BARCA, Isabel. A aprendizagem da História a partir da construção de narrativas sobre o passado. **Educ. Pesquisa**. São Paulo, v. 44, p. 1-16, 2018.

CERRI, Luís Fernando. A formação de professores de História no Brasil: antecedentes e panorama atual. **História, histórias**. UNB, vol. 01, nº02, 2013.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de Literacia histórica. **Educar Especial**, Curitiba, p. 131-150. Editora UFPR, 2006.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. **Tempo online**. Vol. 11, nº 21, p. 5-16, 2006.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

REIS, José Carlos. **História & teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.



SCHMIDT, Maria A. M. CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo, Scipione, 2004.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos de uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Jan-abril, nº 13, 2000.

CAPÍTULO 9

EDUCAÇÃO SEXUAL E ESPAÇO ESCOLAR: PERSPECTIVAS DA SOCIEDADE E DOS DOCENTES

Franciele Karine Zang
Luana Tainá Klein

RESUMO

O processo da educação sexual sempre foi um tema polêmico na sociedade em que vivemos, atraindo destaque nos últimos anos por incumbência de Fake News⁵ e desinformações sobre os métodos de ensino aparentemente utilizados dentro da sala de aula pelos professores. Isso acontece porque o sexo e a sexualidade dos sujeitos foram extremamente velados e reprimidos no decorrer da história e com isso, se criou uma concepção de que falar de educação sexual seria ensinar crianças a fazerem sexo - julgamento este, utilizado erroneamente. Para que este assunto seja abordado da forma correta, significativa e precisa, é necessário que a sexualidade seja tratada com normalidade, como parte da vida cotidiana da criança, do adolescente e do adulto. Assim, tabus serão rompidos e como consequência, haverá a viabilização da segurança sexual e desenvolvimento integral e saudável de todos os sujeitos. Considerando os fatos acima, surgiu a curiosidade de investigar a forma que professores da rede municipal de Horizontina - RS abordam o tema nas turmas de ensino fundamental - séries iniciais, através de uma pesquisa de cunho qualitativo e de natureza exploratória. A coleta de dados ocorreu através de um estudo de caso, em que foram entrevistadas cinco professoras titulares de uma mesma escola e para a realização da análise de dados, foi utilizada a análise textual discursiva. Ao ter acesso à análise do conteúdo das entrevistas, constata-se que grande parte dos docentes não se sentem preparados para falar sobre a educação sexual com seus alunos, lamentando o medo e a insegurança que sentem ao se deparar também com o posicionamento das famílias e das ideologias do governo atual. A necessidade de dialogar sobre a educação sexual dentro da sala de aula a fim de quebrar os tabus e repressões instituídos ao longo da história, se concretiza ao refletir sobre a saúde das crianças e adultos inseridos nesta sociedade frágil que ainda luta pela erradicação da erotização infantil, estereótipos machistas e abusos sexuais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação sexual; Escola; Docentes; Perspectivas; Repressões.

INTRODUÇÃO

A exigência de abordar a educação sexual nas escolas se torna cada vez mais fundamental, frente ao fato de que, para grande parte das crianças e adolescentes a escola é o principal meio de comunicação e de informação. No Brasil, por muitos anos, a educação sexual foi abordada nos espaços escolares através de profissionais da saúde, devido ao fato de que os

⁵ Notícias falsas com o intuito de espalhar desinformação e boatos negativos sobre determinado assunto nas mídias sociais.

docentes não se sentiam preparados para dialogar sobre o tema. Frente a isso, cabe refletir sobre o modo que a educação sexual era mencionada nas escolas há algum tempo.

Sendo assim, a educação sexual era abordada a partir de temas voltados à gravidez precoce, às doenças sexualmente transmissíveis e aos métodos contraceptivos. Uma vez que são conteúdos direcionados a um público adolescente, conseqüentemente acabava-se deixando de lado o fato de que a educação sexual deve ser abordada nas escolas desde a educação infantil, de forma transversal e perpassando todas as etapas de ensino.

De acordo com Louro (1999, p. 95), “a educação sexual tornou-se, pois, o lugar para trabalhar sobre os corpos das crianças, dos adolescentes e das professoras”. Entendendo que argumentar sobre a educação sexual escolar provoca grandes discussões na sociedade brasileira, é notável assimilar que, é primordial que esse tema faça parte dos currículos escolares, pois a sexualidade faz parte do dia a dia escolar, mesmo que se passe despercebida.

É relevante mencionar que a educação sexual escolar não deve ser discutida de modo igual para todas as etapas de ensino, mas sim, ser muito bem planejada. Os docentes precisam estar qualificados para trabalhar sobre o tema com seus alunos, mas infelizmente, sabe-se que grande parte destes não foram preparados para a abordagem do assunto. Desta forma, trabalhar com a educação sexual torna-se difícil e muitas vezes desagradável, pois este processo de desenvolvimento necessita abranger diferentes formas pedagógicas e também diálogos coerentes com os alunos. Portanto, é fundamental que os professores tenham conhecimento e segurança para esta abordagem, o que demanda autoconhecimento da própria sexualidade.

Considerando as reflexões já apresentadas, formulou-se o seguinte questionamento: Como a educação sexual é abordada em turmas do ensino fundamental - séries iniciais? O objetivo geral da presente pesquisa direcionou-se a compreender como a educação sexual está sendo abordada na escola em estudo, a partir da prática pedagógica dos professores das turmas do ensino fundamental - séries iniciais, definindo os próximos tópicos como objetivos específicos: (a) Estudar sobre a educação sexual; (b) Investigar as concepções e a prática pedagógica dos professores a respeito do estudo da educação sexual; (c) Entender a evolução histórica da educação sexual no Brasil, no decorrer dos anos; (d) Analisar a abordagem da educação sexual no âmbito escolar; e (e) Interpretar as informações obtidas com os professores sobre a educação sexual nas escolas.

Durante o processo de realização deste trabalho, buscou-se romper barreiras, quebrar tabus e revolucionar o pensar dos professores sobre toda problemática envolvida na educação

sexual. Isto porque acreditamos que educar a criança para o respeito, conhecimento do seu corpo e do outro, e também para uma vida sexual saudável, conduzirá este futuro adulto a uma participação excepcional na sociedade, possibilitando a auto aceitação dos sujeitos e à relações sem preconceitos.

ONDE FALAR SOBRE SEXO E SEXUALIDADE? A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta que cabe aos sistemas e redes de ensino incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica também trazem alguns temas, como a saúde, a sexualidade e gênero, a vida familiar e social e os direitos das crianças e adolescentes, pontuando a importância destes temas para o desenvolvimento dos conteúdos da BNCC.

Considerando isso, é necessário que tais temas sejam abordados no decorrer de todas as etapas da escola e em todos os componentes curriculares de maneira transversal, oportunizando inúmeras vivências significativas na sala de aula e também fora dela. Da mesma forma, a participação da comunidade escolar e dos profissionais da área é relevante para aprofundar os conhecimentos sobre a educação sexual.

Ao se falar sobre educação sexual, é necessário saber distinguir os termos “sexo” e “sexualidade”, pois muitas pessoas confundem estes conceitos ou acreditam que tenham o mesmo significado. Diante disso, é importante esclarecer que o sexo se direciona ao corpo humano, que a partir dos órgãos genitais, a pessoa é definida como masculino ou feminino. A sexualidade retrata muito mais do que somente o corpo humano, portanto

podemos pensar a sexualidade como um conceito empírico, analítico e político que passa por constantes alterações, sendo a sua construção parte de um processo complexo, que envolve, ao mesmo tempo, aspectos individuais, sociais, psíquicos e culturais que carregam historicidade e envolvem práticas e simbolizações (HEILBORN, 2006 apud COLLING; TEDESCHI, 2019, p. 669).

A partir do momento em que conseguimos distinguir os dois conceitos, passamos a entender que nascemos com a definição de um sexo (feminino ou masculino), mas a nossa sexualidade é construída a partir de vivências pessoais e sociais ao longo da nossa vida, iniciando na infância. Segundo (FOUCAULT, 1988, p.27), “o sexo não se julga apenas, administra-se”. Dessa forma, há uma grande necessidade de pais, escola e sociedade darem atenção a essa questão tão importante para a formação do ser humano.

Compreendendo que a constituição da sexualidade do sujeito não acontece repentinamente, e que sim, é um processo que se inicia desde a gestação e se desenvolve durante todas as etapas da infância, da adolescência e também na vida adulta, é fundamental garantir que todos os sujeitos tenham uma educação adequada e não que somente repitam um ciclo de conhecimentos baseados no achismo.

Nas escolas, a sexualidade e o sexo deveriam ser estudados dentro do contexto da educação sexual, mas, sabe-se que, por conta do posicionamento das famílias, de questões políticas, do medo e insegurança dos docentes, o assunto acaba sendo velado. Logo, gera-se uma necessidade de dialogar sobre o tema de forma simples e livre de preconceitos, para que assim, a visão que cada pessoa elabora sobre o assunto também seja constituída dessa forma.

De acordo com Nunes e Silva (2000, p.52), “desde que nasce a criança vive sua sexualidade”. Esse processo vai perdurar desde o contato com a mãe durante a amamentação, o descobrimento do próprio corpo e do corpo do sexo oposto, que acontecerá no tempo de cada criança, e ao início das temidas perguntas sobre como nascem os bebês. As crianças demonstram a necessidade de satisfação das suas curiosidades, que devem ser esclarecidas com cautela, tendo em vista a faixa etária de cada criança. É imprescindível dizer que “sem a sexualidade não haveria qualquer curiosidade e sem curiosidade o ser humano não seria capaz de aprender” (LOURO, 1999, p.89). Portanto, a curiosidade que envolve a criança em temas como este, são necessárias para que ocorra o aprendizado, juntamente com uma fala adequada do adulto.

Diante destes argumentos, a sexualidade se coloca como ponto primordial para ser trabalhada e dialogada com as crianças. A partir disso, as pessoas precisam estar preparadas para conversar com as crianças sobre esse tema, e esse processo pode ser bem desenvolvido e estudado dentro escola, e por isso, é importante que os profissionais de educação estejam capacitados para abordar o tema da sexualidade.

Insisto que a educação sexual, em qualquer nível de ensino, deve se caracterizar pela continuidade. Uma continuidade baseada em princípios claros de um processo permanente - porque o bombardeamento midiático de informações recebidas por crianças e jovens é permanente... porque as situações de exclusão social, decorrentes do sexismo e da homofobia, são constantes... porque as representações hegemônicas que hierarquizam as diferenças estão permanentemente sendo fixadas mesmo com permanentes resistências... porque a subjetivação da sexualidade (que talvez tenha um papel maior do que, até então, temos considerado nessa dinâmica de mudança comportamental) está sendo permanentemente posta em questão pelos aparatos discursivos de uma cultura e precisa ter o contraponto reflexivo de uma educação sexual sistemática, corajosa, honesta e politicamente interessada com a crítica desses modelos de desigualdade sexual, de gênero, de etnia, de raça, de geração, de classe, de religião, etc. (LOURO; NECKEL; GOELLNER, 2003, p.68-69).

Pensando na abordagem pedagógica dos docentes sobre a educação sexual em sala de aula, é notável a dimensão deste tema, que deveria ser ponderado em todos os níveis de ensino, trazendo à tona questões presentes na sociedade e promovendo discursos reflexivos importantes para a constituição dos sujeitos.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

Tendo em vista a importância da família e da escola estarem juntas no processo da constituição da sexualidade do sujeito, o trabalho de pesquisa desenvolveu-se em uma escola do município de Horizontina-RS. A pesquisa realizada buscou analisar e compreender a abordagem sobre a educação sexual na perspectiva de professores regentes das turmas de Ensino Fundamental - séries iniciais desta escola, visando entender se há uma continuidade entre o que é abordado em cada ano.

A metodologia da pesquisa foi fundamental para delinear as etapas da construção do trabalho, contribuindo no processo percorrido, a fim de alcançar os resultados desejados ao final da pesquisa. A produção do desenvolvimento da pesquisa se constituiu através de inúmeras leituras e diálogos, sempre pensados, refletidos e cuidadosamente registrados, desencadeando questionamentos e reflexões importantes sobre o assunto.

A educação sexual sempre foi objeto de polêmica nas escolas brasileiras, tendo em sua história poucas iniciativas de práticas e pesquisas. Mesmo com a limitação imposta, existem algumas ações que trazem para a sala de aula uma educação sexual de forma emancipatória, a qual vem alcançando o seu espaço no ambiente escolar ao longo dos anos. A partir disso, a pesquisa foi dirigida a compreender e analisar como a educação sexual é abordada pelos professores atualmente.

Esta pesquisa se constituiu de natureza qualitativa e de objetivo exploratório, em que os dados foram coletados a partir do estudo de caso. A pesquisa qualitativa “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 31). A partir disso, foi possível descrever, entender e explicar os dados que foram obtidos. A pesquisa de forma qualitativa foi extremamente significativa para compreender e analisar o posicionamento das professoras em relação ao tema da educação sexual.

Quanto ao objetivo, foi utilizada a pesquisa exploratória, responsável por “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 35). Dessa maneira, foi de extrema importância

a utilização desta forma de pesquisa neste processo, pois através dela, foi possível buscar novos conhecimentos sobre o assunto, aprofundar o problema que foi investigado durante o trabalho, a fim de construir hipóteses.

O procedimento escolhido para o desenvolvimento da pesquisa decorreu de um estudo de caso, visando a abordagem sobre a educação sexual realizada por professores do ensino fundamental - séries iniciais. De acordo com Robert Yin (2001), para um estudo de caso, o investigador precisa ser capaz de fazer boas perguntas e interpretar as respostas coletadas, e também necessita ser um bom ouvinte e estar apto a ser flexível de acordo com as situações que irá encontrar.

Por se tratar de um tema contemporâneo, o estudo de caso contribuiu “de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” (YIN, 2001, p. 21), sobre a visão dos professores diante da entrevista realizada. As entrevistas tiveram o objetivo de conhecer as concepções dos professores diante o assunto, e saber como ocorre o processo de aprendizagem sobre a educação sexual nas suas turmas.

Para efetuar a análise dos dados, foi utilizada a técnica de Análise Textual Discursiva.

A análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos. (MORAES; GALIAZZI, 2006, p.118).

Para finalizar, foi realizado um processo de unitarização das entrevistas, onde foram separadas em unidades de significados, tendo em vista articular os significados semelhantes entre elas, criando processos de categorização de dados comuns.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As entrevistas foram realizadas de forma individual, ao decorrer de um diálogo simples e confortável sobre a educação sexual e após a discussão de algumas ideias, partiu-se para as perguntas elaboradas de forma aberta. Para manter o sigilo das participantes, os seus nomes não serão citados ao longo do texto e serão identificados da seguinte forma: o termo Professora e um número, por exemplo, “Professora 1.” As respostas foram organizadas de acordo com a ordem das entrevistas realizadas.

O primeiro questionamento foi saber qual a turma em que cada professora trabalhava. As docentes atuavam com as seguintes turmas do ensino fundamental - séries iniciais: Professora 1 (2º ano); Professora 2 (4º ano); Professora 3 (1º ano); Professora 4 (3º ano); Professora 5 (5º ano). Todas elas trabalhavam com as turmas do turno matutino.

“A formação do professor raramente incorpora temas de sexualidade em seu currículo. Falta uma abordagem com enfoque biopsicossocial; falta uma reflexão mais aprofundada sobre as relações interpessoais” (SUPLICY, 2000, p. 16). Ponderando as reflexões da autora, a segunda pergunta tinha o objetivo de saber se, durante o curso de graduação, houve algum componente curricular que abordasse o tema “educação sexual” e se consideravam importante a abordagem sobre o assunto durante a faculdade.

“Não tive uma disciplina específica, mas lembro de ter feito alguns trabalhos sobre o assunto”. Professora 3

“Na minha graduação que já faz muito tempo, não teve esse tema Educação Sexual, o que vimos um pouco foi sobre a sexualidade na perspectiva de Freud. Frente ao momento em que a gente vive eu acredito que seja muito importante. É uma demanda que vem aumentando ao decorrer dos anos, porque cada vez mais se ouve falar em abusos de crianças e adolescentes, essa exploração do corpo das crianças, a sensualização, principalmente as meninas são incentivadas a mostrar o seu corpo, a se tornar adultas, vamos dizer cada vez antes, então seria um tema importante”.
Professora 4

Após analisar as respostas das professoras, pode-se perceber que nenhuma das professoras tiveram uma abordagem sobre a educação sexual durante a graduação, mas todas acreditam na importância da abordagem deste assunto durante esta etapa. Entretanto, sem conhecer e estudar sobre o tema, gera-se uma maior dificuldade em falar sobre em sala de aula.

Infelizmente os cursos de formação de professores não consideram a sexualidade como conteúdo “ensinável”, ou seja, parecem entender que professores e alunos conseguem se desvincular das suas sexualidades para ir para a escola. Neste sentido, equivocadamente tratam a educação como se ela pudesse ser desvinculada da vida real, ou como se os indivíduos nela envolvidos fossem reduzíveis às suas funções cognitivas. O despreparo do professor para a educação de indivíduos considerados no seu todo tem dificultado o reconhecimento da sexualidade como conteúdo natural da educação (OLIVEIRA, 2000, p. 107).

A escola é um meio social que apresenta inúmeras culturas e personalidades distintas. É necessário que neste espaço a visão que se tem sobre a educação sexual seja modificada, pois somente assim a escola passará a conversar mais humanamente com todas as crianças que perpassam por este local. Essa visão poderá ser revista se a graduação começar a dar importância a este tema tão necessário para a formação dos professores.

Também torna-se interessante descrever sobre a relevância do tema ser abordado em sala de aula, considerando que a educação sexual não é ensinar a fazer sexo. Refletindo sobre o que a Professora 4 nos falou em relação aos abusos, a exploração e sensualização dos corpos infantis, é necessário retratar que

Tradicionalmente parte do mundo “privado” das pessoas, ultimamente o sexo passou a ter lugar também no “público”, dada uma série de circunstâncias. Talvez as mais importantes - porque as mais presentes - sejam a veiculação maciça do tema pela mídia

e a apropriação do sexo como instrumento de marketing. Desodorante, toalha, máquina de lavar, cerveja, sorvete, tudo pode ser vendido para a população usando como veículos mensagens (que podem ser explícitas ou não) sobre sexo. Com a exploração do sexo como objeto de consumo, cotidianamente veiculado pela mídia, passou-se a reconhecer o tema como passível de debate público (OLIVEIRA, 2000, p. 97).

Com a utilização das mídias sociais, os aspectos descritos acima ganham mais destaque uma vez que crianças e adolescentes estão conectados no mundo virtual o tempo todo. Essas informações podem passar despercebidas pelos olhares dos pais e responsáveis, tornando-se difícil ter controle dos conteúdos que estão sendo acessados. Assim, o público infantil torna-se um alvo fácil dentro das infinitas possibilidades que a internet proporciona, sendo essas, às vezes, excessivamente perigosas.

Mais um motivo para o qual, há a necessidade de um estudo aprofundado sobre como abordar essas questões de forma leve e direta. Para nós pedagogas, o tema foi intensamente discutido na graduação. No sexto semestre do Curso de Pedagogia - Setrem⁶, a partir do ano de 2017, com a nova matriz curricular implementada, foi inserido um componente curricular de quarenta horas, intitulado “Educação, Sexualidade e Gênero”, abordando assuntos importantíssimos a serem estudados e debatidos em sala de aula, preparando as acadêmicas para abordar esses temas em contextos diversos.

A necessidade de se falar sobre o sexo e sexualidade na graduação se dá pela urgência de discutir e explicar para as crianças questões voltadas à prevenção de infecções sexualmente transmissíveis, a gravidez precoce, discussões sobre o aborto e informar que ninguém pode tocar o nosso corpo sem o nosso consentimento. Abordar a educação sexual em sala de aula de maneira gradativa, durante todas as etapas de ensino, e em cada momento, o que é necessário para aquela faixa etária, é muito significativo para garantir a segurança íntima e informações precisas para as crianças, adolescentes e adultos.

“A educação sexual escolar sempre foi objeto de polêmica em nossa tradição educacional. A escola brasileira, pública e privada, sempre manteve esse tema distante de seus procedimentos curriculares e responsabilidades institucionais” (NUNES; SILVA, 2000, p.13). Considerando que a educação sexual gera polêmica ao ser abordada nas escolas, a terceira pergunta a ser analisada refere-se ao sentimento de preparo de cada professora ao trabalhar esse assunto em sala de aula.

⁶ Sociedade Educacional Três de Maio.

“Não. Eu não me sinto preparada. Já trabalhei algumas vezes, mas ultimamente me sinto mais insegura por conta de razões políticas, sobre o que pode ou não pode, sobre “isso não ser assunto de escola”, então se tornou um problema. Mas eu sempre trabalhei de uma forma que não chamasse muita atenção. Eu ia fazendo uma leitura na minha sala de aula dos interesses das crianças, eles faziam as perguntas e eu combinava com eles que viria um profissional da saúde e tratariam dessas perguntas, não indo além”. Professora 2

Ao ouvir os argumentos enfatizados pelas professoras, pode-se perceber as suas inseguranças ao trabalhar sobre a educação sexual em sala de aula. Observando a resposta da Professora 2, é notável que infelizmente vivemos em um país governado por pessoas que acreditam não ser papel da escola abordar assuntos relacionados às questões da sexualidade. É perceptível que muitas famílias acreditam nos diálogos políticos incoerentes que corroboram com a ideia de que Educação Sexual é sinônimo de ensinar sexo, o que gera ainda mais insegurança e desconforto para o trabalho dos docentes.

Em termos de lei, o Brasil conta com Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que traz em seu conteúdo que os estados devem adotar medidas legislativas, administrativas e educacionais apropriadas para proteger as crianças de qualquer forma de violência física ou mental, abuso ou tratamento negligente, maus tratos e exploração, inclusive o abuso sexual. Entre essas medidas, devem incluir programas sociais para a assistência dessas crianças, que incluam formas de prevenção e identificação do abuso e, posteriormente, a notificação e transferência a uma instituição para assim, dar início a investigação do caso e tratamento/acompanhamento da criança.

Em seu Art. 4º, consta que

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

Partindo destas reflexões, é importante entender que a educação sexual é um direito humano e infelizmente, vem sendo negado por grande parte da sociedade, inclusive, pelo próprio governo do país.

Na sala de aula, ainda, o Ensino de Ciências e de Biologia são as disciplinas autorizadas a falar/ensinar sobre o corpo. Nelas, o corpo vem sendo habitualmente abordado como um fenômeno puramente biológico, um organismo constituído por um conjunto de sistemas, órgãos, células, genes e cromossomos (SOUZA, 2019 p. 92).

Conversar sobre o corpo faz parte da educação sexual, e é algo de extrema importância a se dialogar com as crianças, no entanto, notamos que esse assunto acaba sendo direcionado somente para a área das Ciências e da Biologia. A partir disso, a quarta pergunta foi entender

como a Educação Sexual é pensada, planejada e executada no currículo escolar da atuação das docentes.

“Na verdade, ela não aparece em lugar nenhum. Eu sempre trabalhei mais na parte do ensino religioso sobre os cuidados com o corpo e com os outros. Assim, você vai trabalhando indiretamente sobre o cuidado com pessoas estranhas, sobre não aceitar nada de estranhos na rua, de contar para as pessoas de confiança. Nesse sentido sempre conversei, mas propriamente dito educação sexual não”. Professora 2

“É um tema que acaba ficando meio de lado, realmente não vejo esse assunto como parte do currículo, está sendo negligenciado, na minha opinião”. Professora 4

Considerando as respostas das professoras, interpreta-se que no currículo da escola o assunto não é citado. A educação sexual, quando trabalhada pelas docentes, é abordada dentro de alguma situação ocasionada na sala de aula, mas de forma insegura. Também um ponto relevante a se considerar é que a Professora 3 e a Professora 5 estavam pela primeira vez trabalhando com as turmas de 1º ano e 5º ano, e além da nova experiência com as turmas, houveram as suspensões das aulas presenciais devido à pandemia da Covid 19⁷, o que gerou ainda mais dificuldades em trabalhar sobre o assunto, visto que os alunos estavam participando das aulas de dentro de suas casas com suas famílias presentes.

De acordo com Oliveira (2000), é necessário ampliar a visão técnica direcionada para a área de atuação do professor para além do conteúdo racional. Não é uma tarefa fácil, pois temos que ter em mente que os professores não sabem de tudo e também não são obrigados, porém, a insegurança e a não conversação sobre questões de sexualidade em sala de aula estão relacionadas justamente ao desconforto da sua abordagem. Isso acontece, pois “Educar a sexualidade dos outros requer uma prévia e/ou concomitante educação da própria sexualidade” (OLIVEIRA, 2000, p. 107), e sabemos que a sexualidade é negligenciada desde os primórdios da sociedade.

Refletindo sobre este discurso da sexualidade na escola,

Seria inexato dizer que a instituição pedagógica impôs um silêncio geral ao sexo das crianças e dos adolescentes. Pelo contrário, desde o século XVIII ela concentrou as formas do discurso neste tema; estabeleceu pontos de implantação diferentes; codificou os conteúdos e qualificou os locutores. Falar do sexo das crianças, fazer com que falem dele os educadores, os médicos, os administradores e os pais. Ou então, falar de sexo com as crianças, fazer falarem elas mesmas, encerrá-las numa teia de discurso que ora se dirigem a elas, ora falam delas, impondo-lhes conhecimentos canônicos ou formando, a partir delas, um saber que lhes escapa — tudo isso permite

⁷ De acordo com o Ministério da Saúde (2020), a COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que apresenta um quadro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves.

vincular a intensificação dos poderes à multiplicação do discurso. A partir do século XVIII, o sexo das crianças e dos adolescentes passou a ser um importante foco em torno do qual se dispuseram inúmeros dispositivos institucionais e estratégias discursivas. É possível que se tenha escamoteado, aos próprios adultos e crianças, uma certa maneira de falar do sexo, desqualificada como sendo direta, crua, grosseira. Mas, isso não passou da contrapartida e, talvez da condição para funcionarem outros discursos, múltiplos, entrecruzados, sutilmente hierarquizados e todos estreitamente articulados em torno de um feixe de relações de poder (FOUCAULT, 1988, p. 31-32).

É lamentável que o discurso sobre o sexo e a sexualidade tenha sido reprimido e desqualificado pela sociedade durante muitos anos. Considerando estes argumentos, é notável que alguns apontamentos do autor ainda são reais atualmente.

Na escola, o currículo, as disciplinas, as normas regimentais, as formas de avaliação, os materiais didáticos, a linguagem, constituem-se em instâncias que refletem e produzem as desigualdades de gênero, de sexo, de raça, etc., e podem incentivar o preconceito, a discriminação, o sexismo (LOURO; NECKEL; GOELLNER, 2003, p.69).

Infelizmente a escola se torna reflexo de desigualdades devido a inúmeros fatores voltados ao desenvolvimento integral do sujeito. Muito se houve falar sobre o que é papel da escola e o que é papel da família ensinar para as crianças. Em razão disso, a quinta pergunta da nossa entrevista estava relacionada ao entendimento das docentes sobre os papéis da escola e da família ao instruir e tirar dúvidas sobre a sexualidade.

“Sempre a escola e a família precisam andar juntas, isso precisa acontecer e é muito importante para a formação integral da criança”. Professora 1

“Acredito que sim porque dificilmente a família ensina da forma correta e com a linguagem correta. Eles falam por um lado mais pejorativo e com muitos tabus. E a escola viria para ajudar com a forma correta do que pode e do que não pode. Mas infelizmente algumas famílias se opõem a isso porque acham que esse não é o papel da escola”. Professora 5

Ponderando os argumentos das professoras, observa-se que elas acreditam que sim, seja papel da escola e da família abordar o assunto da educação sexual, sendo, este, importante para a constituição e as concepções do sujeito. Analisando a resposta da Professora 5, nota-se a grande realidade ainda existente na nossa sociedade, pois, na maioria das vezes, somos nós adultos que utilizamos gírias e apelidos ao invés de falarmos os nomes corretos das partes íntimas do corpo e aspectos relacionados à educação sexual.

Ora, se a política do sexo não põe em ação, fundamentalmente, a lei da interdição mas todo um aparato técnico, e tratando-se antes da produção da "sexualidade" do que da repressão do sexo, é preciso abandonar este tipo de demarcação, defasar a análise com relação ao problema da "força de trabalho" e abandonar, sem dúvida, o energismo difuso que sustém o tema de uma sexualidade reprimida por motivos econômicos. (FOUCAULT, 1988, p. 108).

Esse também é um grande tabu que precisa ser quebrado, e assim, seguimos nesta luta, com muita força e coragem, indagando-nos sobre nossas percepções e atitudes e sobre estes

processos nas escolas e na sociedade em geral. Acreditamos que a abordagem desse tópico em sala de aula e nas escolas pode deixar marcas profundas e reflexivas sem medo e sem acusações políticas.

O que acontece com a sexualidade quando professoras e professores que trabalham no currículo da escola começam a discutir seus significados? Será que a sexualidade muda a maneira como a professora e o professor devem ensinar? Ou será que a sexualidade deveria ser ensinada exatamente da mesma forma que qualquer outra matéria? Quando os professores pensam sobre a sexualidade, o que é que eles pensam? Que tipo de conhecimento poderia ser útil para seu pensamento? Existe uma posição particular que se deveria assumir quando se trabalha com o conhecimento da sexualidade? Quais são as relações entre nosso conteúdo pedagógico e as interações que temos com os alunos e as alunas? (LOURO, 1999, p.85).

Diante dos questionamentos da autora, buscamos compreender como, na percepção de cada professora, deve ser o processo de abordagem desse assunto dentro da escola.

“Com os pequenos precisa ser diferente do que com os grandes, eu acredito que na escola deve existir palestras e a professora de ciência trabalhando mais especificamente com essa área, com a informação que é muito importante sobre o crescimento da criança e a evolução da adolescência” Professora 1.

“Inicialmente não penso sobre isso pois na minha proposta não tem. Eu vejo que poderia ser um assunto mais aberto pois não tem mais o porque ficar escondendo, porque as crianças já têm acesso a todas essas informações. E se direcionar e conversar com elas, poderão se cuidar mais, cuidar mais do que vão ver, até mesmo pornografia. Isso está muito explícito hoje e se houver essa conversa poderão escolher o que é melhor para elas e os assuntos que abordam.” Professora 2.

“Penso em falar sobre evitar abusos, sobre os alunos se protegerem e cuidarem do seu corpo. Na minha opinião a escola deveria fazer projetos com palestras iniciando desde o primeiro ano com o cuidado do corpo e abuso, e já na puberdade iniciar falando sobre gravidez na adolescência e sobre as doenças” Professora 5.

De acordo com as respostas das professoras, ficou visível que acreditam que seja necessário que a escola aborde esse assunto de uma maneira flexível de acordo com a faixa etária de cada criança. Dessa maneira, falando sobre o essencial: o cuidado do corpo e também com o outro, além do que já é de praxe que as escolas façam, como palestras sobre abusos, anticoncepcionais e a gravidez na adolescência.

Porém, algo que nos chama a atenção é que algumas professoras ainda têm a percepção que esse assunto deveria ser abordado pela professora de ciências, como algo específico desta área do conhecimento. Como resultado deste pensamento temos nas escolas essa visão de que o assunto não cabe à professora titular da turma, e que deve ser trabalhado somente na especificidade da matéria de ciências.

Não é porque “não se fala” em “sexo” nestas práticas que não se está ensinando comportamentos e divisões a partir do “sexo”. Nesse aparente silêncio, as maneiras de agir, de distribuir e organizar os corpos das crianças/alunos/as também conduz e produz pensamentos e atitudes em relação a si e aos outros. Assim, fala-se da sexualidade permanentemente, mas a ideia de que não se fala e não se deve falar de sexualidade, na escola, não é nova (SOUZA, 2019, p.91).

Falar sobre sexo e sexualidade em sala de aula não é um assunto novo, porém, desconhecido por muitas pessoas e por outras, entendido como um tema desnecessário a ser enfatizado em sala de aula ao decorrer de todas as etapas de ensino. É necessária a constituição de protagonistas na nossa sociedade, que tenham coragem, força e sabedoria para causar reflexivas concepções nos seres humanos, fazendo-os refletir que a partir da abordagem da educação sexual nas escolas poderá se ter um mundo com mais empatia, segurança íntima, igualdade social e direitos humanitários.

Justificando os apontamentos descritos acima, nós egressas de um curso de Licenciatura, acreditamos que através da educação conseguimos enxergar um futuro melhor para a nossa sociedade. E que a abordagem de temas relevantes como o da educação sexual na sala de aula, poderá fazer a diferença na vida de muitas crianças, deixando marcas significativas e duradouras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar sobre sexualidade nas escolas ainda é um grande tabu. Percebemos o processo histórico deste tema em sala de aula, e nota-se que para ter sucesso em abordar a educação sexual com os estudantes, é importante dedicar-se ao conhecimento do assunto de forma que a família e a escola participem juntas. É relevante expor que este não é um assunto que deve se limitar à escola ou à família, portanto, precisamos de união para vencer os medos e repressões que ainda existem na sociedade, frente a um assunto tão delicado e necessário a ser abordado durante toda a constituição do sujeito.

Compreendemos que falar em sexualidade dentro da sala de aula não é falar somente sobre o sexo, ou melhor, não é ensinar a fazer sexo. A sexualidade nos constitui como sujeitos humanos. Falar sobre a educação sexual é ensinar as crianças, já desde bem pequenas, que ninguém pode tocar o nosso corpo sem ter o nosso consentimento. É também prevenir as infecções sexualmente transmissíveis e prevenir a gravidez precoce. Educação sexual é ensinar que o estupro é crime e que precisamos continuar lutando diariamente ao combate do abuso infantil. Concluimos que cada vez mais é importante falar sobre sexualidade dentro da sala de aula, podendo tornar mais feliz e segura a vida dos nossos alunos, tanto de meninos como de meninas.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. 2007. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>>. Acesso em 19. Jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. 2013. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF. ISBN: 978-857783-136-4.

BRASIL. 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 19. Jan. 2022.

COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antônio (org). 2019. Dicionário crítico de gênero. Dourados, MS: Ed. Universidade Federal da Grande Dourados. 2.ed.

FOUCAULT, Michel. 1988. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal.

LOURO, Guacira Lopes. 1999. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica.

LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (organizadoras). 2003. **Corpo, Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes.

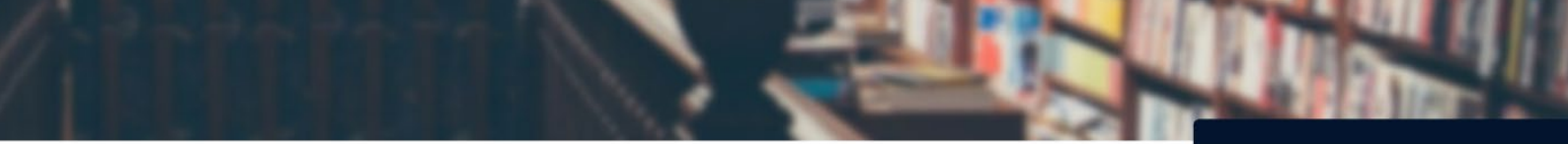
MORAES, Roques; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces**. Disponível em: <<file:///G:/Franci%20Pedagogia/7%20SEMESTRE/TRABALHO%20DE%20CONCLUSÃO%20DE%20CURSO%20I%20PROJETO/análise%20textual%20discursiva.pdf>>. Acesso em 19. Jan. 2022.

NUNES, César; SILVA, Edna. 2000. **A educação sexual da criança - polêmicas do nosso tempo**. São Paulo: Editora autores associados.

OLIVEIRA, Dória Lúcia de. Sexo e saúde na escola: isto não é coisa de médico? *In*: MEYER, Dagmar E. Estermann (Org). 2000. **Saúde e sexualidade na escola**. Porto Alegre: Mediação. p. 97-109.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. Unidade 2 - A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org). 2009. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS.

SOUZA, Nadia Geisa S. **Práticas escolares: implicações na produção do corpo, da sexualidade e do gênero**. *In*: RIZZA, Juliana Lapa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes;



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

CAPÍTULO 10

CÓDIGO DE ÉTICA PROFISSIONAL: A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO DOS LIMITES ÉTICOS PARA A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO PEDAGOGO

Giovana Rodrigues Dall'Apria Scarsi

RESUMO

Este trabalho apresenta discussões contidas na versão final de um de Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, realizado à distância, pela Faculdade Única de Ipatinga-MG. Conforme proposto pela Instituição, trata-se de um Projeto de Intervenção que nasce da inquietação suscitada na discente/autora pela análise do Estudo de Caso proposto na disciplina “Prática Pedagógica Interdisciplinar I: Intervenção Psicopedagógica e Dificuldades de Aprendizagem”, que apresenta a história fictícia de “Rúbia” e seu professor em contexto de sala de aula. Partindo dos problemas suscitados pelo estudo de caso, o Projeto de Intervenção teve como objetivo discutir, brevemente, sobre a importância do conhecimento do Código de Ética Profissional para o exercício de suas funções de Pedagogo e Professor. Defende-se a ideia de que se forem observadas as diretrizes e recomendações contidas no Código de Ética, ele será instrumento útil no aprimoramento do processo educacional, uma vez que possibilitará oferecer ao alunado um ambiente seguro para o processos de ensino-aprendizagem, bem como melhor norteará o corpo docente quanto aos limites de sua atuação, em especial quanto à elaboração de diagnósticos psicológicos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Pedagogia. Código de Ética. Limites profissionais.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta discussões contidas na versão final de um de Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, realizado à distância, pela Faculdade Única de Ipatinga-MG. Conforme proposto pela Instituição, trata-se de um Projeto de Intervenção que nasce da inquietação suscitada na discente/autora a partir da análise do Estudo de Caso proposto na disciplina “Prática Pedagógica Interdisciplinar I: Intervenção Psicopedagógica e Dificuldades de Aprendizagem”, que apresenta a história fictícia de “Rúbia” e seu professor em contexto de sala de aula.

O estudo de caso apresenta a história da aluna “Rúbia”, que está matriculada no 1º ano do Ensino Fundamental e apresenta bom rendimento nas tarefas escolares, assim como bom raciocínio nas aulas de matemática e outras disciplinas, mas que, por vezes, apresenta, também, desinteresse em copiar a matéria do quadro, bem como em participar de atividades propostas pelo professor. Essas atividades não possuem caráter lúdico e são descritas como monótonas e tradicionais.

Diante do cenário de desinteresse pontual da aluna em determinadas atividades, o professor de “Rúbia” a diagnostica com “disfunção psicológica” e diz a sua mãe que a aluna deve fazer uso de remédios controlados, com o objetivo de torná-la mais quieta e produtiva nas atividades de cópia. No contexto narrado surgiu a questão-norteadora do Projeto de Intervenção: *“A orientação de medicalização proferida pelo professor estaria de acordo com suas atribuições profissionais?”* Questões secundárias também se fizeram presentes, tais como *“Quais os possíveis impactos e consequências desse diagnóstico de “disfunção psicológica”?* *Poderiam existir danos decorrente da prescrição de medicamentos de uso controlado por profissional não-habilitado?”*

A partir das inquietações mencionadas, discorreu-se, brevemente, sobre a importância do conhecimento do Código de Ética Profissional para o exercício de suas funções de Pedagogo e Professor. Defende-se a ideia de que, se forem observadas as diretrizes e recomendações contidas no Código de Ética, ele será instrumento útil no aprimoramento do processo educacional, uma vez que possibilitará oferecer ao alunado um ambiente seguro para o processos de ensino-aprendizagem, bem como melhor norteará o corpo docente quanto aos limites de sua atuação, em especial quanto à elaboração de diagnósticos psicológicos de alunos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A prática de conferir diagnósticos em saúde, seja física ou mental, é privativa dos profissionais da saúde. Segundo a Resolução n. 218, de 06 de março 1977, do Conselho Nacional da Saúde (CNS), são profissionais de saúde de nível superior as seguintes categorias: a) Assistentes Sociais; b) Biólogos; c) Profissionais de Educação Física; d) Enfermeiros; e) Farmacêuticos; f) Fisioterapeutas; g) Fonoaudiólogos; g) Médicos; h) Veterinários; i) Nutricionistas; j) Odontólogos; k) Psicólogos; e l) Terapeutas Ocupacionais.

Entre tais categorias cabe destacar que a prescrição de medicamentos é ato de competência exclusiva do médico, cirurgião-dentista e veterinário, observadas as respectivas especialidades (CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA, 2009, p. 01). Tal restrição se dá em face da necessidade de formação compatível, em nível de graduação, que habilite o profissional a se responsabilizar não apenas pelo diagnóstico do paciente, mas pela condução do processo terapêutico.

Dessa forma, a solicitação de exames e prescrição de medicamentos por profissionais que não sejam formados nas áreas mencionadas (médico, cirurgião-dentista e veterinário), e

que não possuam registro ativo no respectivo conselho profissional, pode caracterizar exercício ilegal da profissão.

Além das sanções legais que preveem punição para os cidadãos que praticam irregularmente atos exclusivos de outras profissões, há que se considerar, ainda, o risco de vida dos sujeitos submetidos a tais práticas, posto que os profissionais não possuem respaldo legal, técnico ou científico para atuarem de tal forma.

Por resta razão, os Conselhos de Categoria vem disciplinar, por meio dos Códigos de Ética, os conjuntos de princípios, obrigações, deveres, proibições e diretrizes que os profissionais de cada área do conhecimento devem observar para não prejudicarem outras pessoas com práticas indevidas/ não reconhecidas.

Pode-se dizer que o cumprimento do Código de Conduta Profissional agrega benefícios não apenas para o trabalhador, mas também para a sociedade, para a relação entre o profissional e o usuário do serviço e para as práticas da profissão, uma vez que auxilia na construção de uma relação de confiança, transparência e compreensão sobre determinado ofício (PUC, 2021, on-line).

Além disso, o Código de Ética possui a função de padronizar o exercício da profissão e das condutas, zelando que todos aqueles que entram em contato os profissionais usufruam de segurança, de modo que as práticas estejam embasadas na ciência e nos princípios da dignidade da pessoa humana (PUC, 2021, on-line; CURI, 2018, on-line).

O Código de Ética Profissional reflete, também, valores e objetivos de uma dada organização ou profissão, estabelecendo diretrizes de comportamento e ação para seus representantes. Esse alinhamento contribui para a preservação da imagem e reputação dos profissionais e organização, bem como prevenção de problemas (INSTITUTO INTEGRIDADE, s/d, on-line).

Dessa forma, não se trata de um documento consultivo, mas sim normativo, que deve ser rigorosamente cumprido e observado por todos os profissionais submetidos àquela profissão. Os profissionais que não respeitam os princípios estabelecidos podem ser punidos (CURI, 2018, on-line).

No caso do Pedagogo, seu código de ética está pautado na Constituição Federal do Brasil de 1988, assim como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia e outras resoluções complementares/afins (ASSOCIAÇÃO UNIVERSITÁRIA DE PEDAGOGIA NO BRASIL, 2015, p.11).

Em seu artigo 9º, o Código de Ética do Pedagogo prevê, na alínea ‘d’, que constitui infração disciplinar “(...) manter conduta incompatível com a atividade de pedagogo (...)”, sendo um de seus deveres “(...) Assumir somente a responsabilidade de tarefas para as quais esteja capacitado, recorrendo a outros especialistas sempre que for necessário (...)”, e um de seus impedimentos “(...) Usar títulos que não possua (...)” (ASSOCIAÇÃO UNIVERSITÁRIA DE PEDAGOGIA NO BRASIL, 2015, p.11).

As penalidades previstas para a transgressão do Código de Ética são: a) advertência; b) multa; c) suspensão do exercício profissional; d) exclusão ou cassação do exercício profissional (ASSOCIAÇÃO UNIVERSITÁRIA DE PEDAGOGIA NO BRASIL, 2015, p.15). No entanto, os prejuízos relativos à má conduta não se esgotam nas penalidades sofridas pelo profissional, uma vez que pode macular a reputação da categoria e também pode colocar em risco a vida de outras pessoas.

Utilizando como base de análise o estudo de caso proposto na disciplina “Prática Pedagógica Interdisciplinar I: Intervenção Psicopedagógica e Dificuldades de Aprendizagem”, convém destacar, de antemão, que a atuação do Pedagogo com especialidade em Psicopedagogia não se confunde com a Psicólogo Infantil, tampouco com a do Psicólogo especialista em Psicopedagogia.

Ao retomar a lista de profissionais da saúde com profissões regulamentadas, verifica-se que a formação em Pedagogia não se encontra contemplada, por se tratar não de uma ciência da saúde, mas sim de uma ciência da área de Humanas e Sociais (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, s/d, on-line).

Por esta razão, encontra-se escrito no *caput* do Código de Ética do Pedagogo que o profissional licenciado em Pedagogia forma-se para a docência, para a área de serviços e apoio escolar, assim como outras áreas nas quais estejam previstas conhecimentos pedagógicos, além de capacitar-se para atuar como profissional da Educação na administração, planejamento, inspeção, supervisão, e orientação educacional (ASSOCIAÇÃO UNIVERSITÁRIA DE PEDAGOGIA NO BRASIL, 2015, p.11).

Já o Psicólogo, conforme consta da Resolução do CFP n.º 003/2007, de 12/02/2007, possui amparo legal para:

(...)

§ 1º - Constitui **função privativa do psicólogo** a utilização de métodos e técnicas psicológicas com os seguintes objetivos:

- a) diagnóstico psicológico;**
- b) orientação e seleção profissional;

c) orientação psicopedagógica;
d) solução de problemas de ajustamento.

§ 2º - É da competência do psicólogo a colaboração em assuntos psicológicos ligados a outras ciências

(...)

(Resolução do CFP n.º 003/2007, de 12/02/2007).

Assim, as profissões de Pedagogo e Psicólogo não se confundem, mas se complementam no ambiente escolar. Havendo demanda para diagnóstico psicológico e/ou intervenção psicológica, caberia o devido encaminhamento ao profissional habilitado.

DISCUSSÃO DO CASO

No caso de “Rúbia”, após detalhado exame, foi possível aventar que a mesma não apresentava Transtorno de Aprendizagem, e sim Dificuldade de Aprendizagem, que se refere à qualidade da interação da criança com os estímulos ambientais. Uma das possíveis propostas de intervenção seria a utilização de recursos lúdicos, ao invés de tradicionais, pelo professor.

Pode-se dizer, ainda, que caberia ao Psicólogo ou ao Médico realizar o diagnóstico diferencial entre o Transtorno de Aprendizagem e Dificuldade de Aprendizagem, produzindo um laudo, se fosse necessário. Ao professor caberia a adequação dos métodos e recursos de ensino-aprendizagem. De acordo com o estudo de caso, o professor necessitaria, talvez, de auxílio para trabalhar novas metodologias, bem como para rever sua prática profissional como um todo, posto que estaria atuando de maneira desarticulada dos objetivos do sistema de ensino.

Uma possível reflexão do professor seria se o mesmo realmente se identifica com o trabalho que realiza, ou se existem sintomas/evidências de uma saturação profissional, esgotamento ou não-identificação com o trabalho que realiza. De toda forma, caberia à equipe pedagógica da escola garantir aos alunos e responsáveis a correta condução dos casos em que seja observada uma necessidade de intervenção médica ou psicológica. Ao mesmo tempo, a busca por uma escuta ativa dos professores quanto aos desafios enfrentados em sala de aula também se apresentaria como uma demanda institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo do Código de Ética Profissional, não apenas do Pedagogo mas de todas as profissões, torna-se uma questão central a ser visitada durante a formação acadêmica e, especialmente, no início do exercício profissional, pois além de espelhar a relação da profissão com a sociedade, impacta diretamente na qualidade dos serviços prestados.

No caso em tela, considera-se que o Pedagogo/Professor lida, diariamente, com potenciais zonas de conflito humano, sejam elas relativas à Transtornos ou Dificuldades de

Aprendizagem, ou mesmo servindo como guia para uma população. Assim, incumbe-lhe lidar, com zelo, com todas essas questões, sempre calçado em parâmetros éticos e legais, que poderá conhecer por meio do estudo de seu Código de Ética Profissional.

Ressalta-se, assim, que os profissionais que se atentam às questões éticas também podem auxiliar os pares a refletir sobre sua atuação. O ambiente de trabalho, como as escolas e as salas de aulas, tornam-se espaços propícios para troca de informações entre Pedagogos/Professores sobre suas práticas, de modo que, havendo conhecimento do Código de Ética, este pode ser debatido e pensado pelos profissionais da área.

A realização deste Projeto de Intervenção ao final do curso de Pedagogia possibilitou à discente/autora refletir sobre o papel, a importância e as limitações profissionais do Professor/Pedagogo, chamando atenção sobre aspectos que interferem não apenas da rotina diária de sala de aula, mas também sobre as possíveis consequências/penalizações junto ao conselho profissional em caso de desconhecimento dos parâmetros da profissão.

Ao mesmo tempo, oportunizou conhecer o trabalho executado pelo Conselho Federal de Educadores e Pedagogos (CFEP), que se trata de uma instituição sem fins lucrativos que visa apoiar e reconhecer os profissionais da educação. Desta forma, o Projeto de Intervenção não apenas possibilitou a problematização de um desafio que pode ser real no contexto escolar, como também ampliou o olhar da discente sobre os organismos elementos envolvidos na regulação e orientação da prática profissional do Professor/Pedagogo.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO UNIVERSITÁRIA DE PEDAGOGIA NO BRASIL. **Código de Ética do Profissional Pedagogo.** Disponível em: http://aunipedag.com.br/arquivos/Revista_Aunipedag_20_10_15.pdf. Acesso em: 09 out. 2021.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCADORES E PEDAGOGOS (CFEP). **Sobre o CFEP.** Disponível em: <https://www.cfep.org.br/>. Acesso em: 31 jan. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA (CFM). **Despacho – SJ N° 347/2009.** Disponível em: https://sistemas.cfm.org.br/normas/arquivos/despachos/BR/2009/347_2009.pdf. Acesso em: 09 out. 2021.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CPF). **Resolução do CFP n.º 003/2007, de 12/02/2007.** Disponível em: <https://crpmt.org.br//storage/legislation/15453294605c1bdb34baeb1.pdf>. Acesso em: 09 out. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CNS). **Resolução n. 218, de 06 de março de 1997.** Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1997/res0218_06_03_1997.html. Acesso em: 09 out. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPQ). Tabela de Áreas do Conhecimento. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/documents/11871/24930/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf/d192ff6b-3e0a-4074-a74d-c280521bd5f7>. Acesso em: 09 out. 2021.

CURI, César. **Ética profissional:** o que é e qual a sua importância. Disponível em: <https://penser.com.br/etica-profissional/>. Acesso em: 09 out. 2021.

INSTITUTO INTEGRIDADE. **Código de conduta e sua importância para o sucesso do negócio.** Disponível em: <https://integridade.org/2019/05/24/codigo-de-conduta-e-sua-importancia-para-o-sucesso-do-negocio/>. Acesso em: 09 out. 2021.

PONTICÍFIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS (PUC). **Ética Profissional: importância, exemplos e como desenvolver.** Disponível em: <https://ead.pucgoias.edu.br/blog/etica-profissional-importancia>. Acesso em: 09 out. 2021.

CAPÍTULO 11

RESISTÊNCIA E (RE)EXISTÊNCIA NEGRA NA ESCOLA

Graziela Silva Ferreira
Rosana de Jesus Andrade
Alcinéia Soares dos Santos

RESUMO

O presente texto traz reflexões acerca da importância do debate sobre resistência e (re)existência negra na escola, principalmente aquelas que oferecem o ensino público. Apoiase na premissa de que as questões étnico-raciais precisam estar diretamente implicadas com os processos formadores e que não devem ser negligenciados nesse contexto. Nesse sentido, compreende-se que as aulas podem configurar um espaço importante de discussões, produção do conhecimento, reconhecimento e afirmação de identidades, além de um potente catalisador de diálogo capaz de instrumentalizar as/os discentes na construção de seus discursos e posturas. Assim, nosso aporte teórico se apoia em pesquisas sobre raça e educação, além de outros estudos exploratórios sobre temáticas afins tendo como recurso metodológico uma revisão narrativa de literatura. Esse ensaio aponta, portanto, a urgência de implementação de uma educação antirracista voltada para a consolidação de uma cultura escolar de reconhecimento e respeito às diversidades e às matrizes e heranças do repertório cultural proveniente do povo negro. Nesse cenário, uma proposta pedagógica interseccional, pode ser um caminho para que consigamos implementar, efetivamente, a lei 10.639/03 na sala de aula, abrir possibilidades de discutir sobre a descolonização dos currículos, promover o letramento e a ressignificação raciais para todas as pessoas, especialmente para estudantes negras/os.

PALAVRAS-CHAVE: Escola pública. Educação antirracista. Prática Pedagógica

INTRODUÇÃO

O presente texto traz reflexões acerca da importância do debate sobre resistência e (re)existência negra na escola, principalmente aquelas que oferecem o ensino público. Apoiase na premissa de que as questões étnico-raciais precisam estar diretamente implicadas com os processos formadores e que não devem ser negligenciados nesse contexto. Nesse sentido, compreende-se que as aulas podem configurar um espaço importante de discussões, produção do conhecimento, reconhecimento e afirmação de identidades, além de um potente catalisador de diálogo capaz de instrumentalizar as/os discentes na construção de seus discursos e posturas. Ao pensar sobre esse desafio, entendemos que existe a necessidade de inserção das questões étnico-raciais aos conteúdos curriculares, bem como um plano de ações educativas para a construção de uma proposta pedagógica antirracista que promova a desconstrução de estereótipos contra pessoas negras e combata o racismo.

Nessa paisagem, a legislação brasileira orienta as escolas no sentido de garantir o ensino da cultura afro-brasileira e africana com a Lei 10.639, que está em vigor desde 2003. No entanto, para unir essa proposta às demandas da sociedade por uma educação antirracista, é preciso pesquisar, dialogar, refletir sobre atitudes do cotidiano e planejar a execução de medidas concretas que combata o racismo estrutural, notadamente discutido por Silvo Almeida no seu livro publicado em 2019 e que tem como título essa temática.

Nesse sentido, adotamos uma revisão narrativa de literatura como recurso metodológico. A partir da qual privilegiamos a mobilização das contribuições teóricas que exploram sobre o tema da educação das relações étnico-raciais, assim como de discussões afins, pensando como esses construtos são atravessados no contexto da escola e como podem combater as práticas discriminatórias vivenciadas pelo segmento negro da comunidade escolar. Nessa direção, o aporte teórico que orienta este ensaio se apoia nas reflexões de Munanga (2015), Quijano (2005), Rocha (2007), Almeida (2020), entre outras.

Rocha (2007, p. 14) aponta que “é imprescindível à educação visualizar as diferenças e articulá-las às práticas pedagógicas como forma de respeito humano e de promoção de igualdade”. Dessarte, nosso engajamento tem intenção de contribuir com o processo de fortalecimento das discussões sobre a importância de inserção da dimensão racial ao fazer pedagógico diário.

A ESCOLA PÚBLICA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE NOVAS HISTÓRIAS

A educação se configura como um fenômeno abrangente que faz parte das experiências humanas onde quer que elas ocorram. Desse modo, compreende os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Para Freire (2007), a educação é um ato de conscientização que deve ser libertadora e transformadora. Um ato político no qual a ação e a reflexão são constituintes inseparáveis da prática representando uma maneira de existir dos seres humanos. Destarte, partindo do pressuposto que as experiências vivenciadas no contexto escolar podem mudar realidades, este trabalho emerge nutrido das nossas indagações enquanto professoras da rede pública de ensino (espaço no qual se faz emergente o debate sobre as questões étnico-raciais, entre outras tantas).

Na nossa vivência enquanto docentes negras chama a atenção o fato do projeto pedagógico de muitas escolas não contemplar a produção de conhecimentos da história e cultura

africana e afro-brasileira de forma efetiva, como exige a Lei 10.639/03, bem como a ausência de práticas pedagógicas que valorizem e se articule para garantir o acesso ao conhecimento descolonizado. Essa prática favorece o questionamento sobre como o currículo está sendo trabalhado, entendendo que estudantes não reconhecem suas subjetividades, seus saberes, suas trajetórias, ao longo da escolaridade porque o que está posto não privilegia vivências, nem saberes afrodiaspóricos.

Isso configura uma dinâmica decorrente da colonialidade do saber, que segundo Quijano (2005), trata-se de uma das operações que determina a subalternidade dos conhecimentos dos povos colonizados. Há, portanto, uma legitimação dos saberes eurocentrados em detrimento dos conhecimentos, saberes e práticas dos povos que foram submetidos às condições da diáspora. Enfatizamos, portanto, a importância de se levar em consideração a história de vida das/os alunas/os em contraposição a uma imposição de conhecimentos que foram legitimados em detrimento de outros tratados como inferiores.

[...] reprimiram tanto como puderam, ou seja, em variáveis medidas de acordo com os casos, as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade [...] (QUIJANO, 2005, p. 121).

A partir deste movimento criou-se hierarquias, lugares e papéis sociais associados às categorizações raciais, outorgando legitimidade às relações de dominação e consequentes ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade que determina a subalternidade aos povos racializados, quer dizer, não brancos.

A lei, acima citada, endossa a importância da educação antirracista nas escolas, fazendo com que essa abordagem não seja apenas escolha, mas um dever. Sendo assim, não deve ser evocada de maneira circunstancial, em projetos e datas simbólicas para as lutas antirracistas. Podemos destacar, nesse contexto, que o conhecimento sobre África se restringe, apenas, a um apêndice da história europeia onde as pessoas negras são evocadas, apenas, na condição de escravizadas. Estas formas de organização curricular e pedagógica contribuem para “assassinar” as subjetividades e suprimem a juventude negra enquanto potência.

Tal reflexão nos mobiliza a entender sobre a necessidade de descolonizar o saber produzido nas instituições de ensino, principalmente, nas escolas que ofertam o ensino público e gratuito (onde a maior parte de estudantes é negra). Se faz preciso, nesse sentido, pensar alternativas que valorizem vivências, saberes, experiências, aprendizagens e protagonismos que combatam os silenciamentos. Tais atitudes contra hegemônicas que vão de encontro a

perspectiva decolonial⁸, são importantes na desconstrução dos ideais postulados pelo padrão de poder eurocentrado historicamente estabelecido.

Na esteira dessa discussão, consideramos que trabalhar com a intervenção pedagógica de autogestão, tendo como base a interseccionalidade é uma estratégia eficaz. Propor leituras de materiais produzidos por mulheres negras das mais diversas áreas de atuação, bem como oficinas de leitura para problematizar as opressões que atravessam corpos negros femininos. Inclui-se, também, nessas abordagens o acesso às produções das mulheres negras de comunidades tradicionais, dentre elas quilombolas, mestras de grupos culturais e folguedos, curandeiras, artesãs, marisqueiras e pescadoras, entre outras. Enquanto detentoras dos saberes e práticas ancestrais oportunizam as/os alunas/os negra/os a se aproximarem dos modos de ser, saber e poder daquelas/es que antecederam na luta contra a condição determinada pela colonialidade, munindo as novas gerações de exemplos de práticas de resistência.

DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A educação formal sempre esteve presente na agenda de reivindicações e na bandeira de luta do Movimento Negro contra as desigualdades (ROCHA, 2007). O racismo e as práticas discriminatórias vivenciadas pela comunidade negra não são herança de um passado distante, mas vêm sendo reproduzidas e realimentadas ao longo do tempo nos diversos espaços sociais (incluindo a realidade educacional), constituindo-se um instrumento de fortalecimento de desigualdades.

A trajetória do Movimento Negro e sua efetividade política, por sua vez, é fruto de debates acerca de estudos das relações raciais que nos oferecem embasamento necessário para a compreensão de como o racismo expõe pessoas negras a todo tipo de violências simbólicas e físicas. Nessa direção, mobilizações antirracistas ganharam força e visibilidade global evidenciando a importância da ampliação dos diálogos em torno da questão racial e suas dimensões específicas. Desse ponto de vista, a escola pública, espaço que reflete as

⁸ O pensamento decolonial é uma abordagem epistêmica que visa o rompimento com conhecimentos difundidos pelos povos europeus. Nesse sentido, valoriza outras possibilidades de produção de saberes históricos, educacionais, sociais e culturais.

desigualdades raciais que a população negra enfrenta, tem o desafio de proporcionar e facilitar práticas que, de fato, possam transformar nossa sociedade.

De acordo com Cavalleiro (2005), a trajetória educacional de estudantes negras/os no Brasil é atravessada por uma série de violências simbólicas e apagamento das identidades étnico-raciais, tangenciando o currículo, materiais didáticos e relações interpessoais. A forma como o racismo é tratado no ambiente educacional corrobora para a legitimação da dominação branca e para a propagação de “práticas discriminatórias que condicionam a percepção negativa das possibilidades intelectuais de negros” (p. 70).

Destarte, Munanga (2015) chama a atenção para a ideologia racista presente no âmbito educacional brasileiro que resulta em um processo de escolarização desigual e na configuração de um discurso de incapacidade de estudantes negras/os. Tal atitude deriva do epistemicídio, termo cunhado pelo sociólogo português Boaventura de Souza Santos (1997), que corresponde ao apagamento de formas de conhecimento e culturas que estão fora do circuito de produção de conhecimento aceito como válido (SOUZA, 2018). Sua materialização expressa-se a partir de um processo persistente de produção da indigência cultural, sendo uma de suas consequências o rebaixamento da capacidade cognitiva da/o negra/o e o comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo (CARNEIRO, 2005).

Assistiu-se, assim, a uma espécie de epistemicídio, ou seja, à destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas (MENEZES; SANTOS, 2009, p. 183).

Estudos estatísticos apontam para altos índices de desigualdades raciais e de gênero no Brasil, impactando diretamente na trajetória educacional de estudantes negras/os. A pesquisa divulgada pelo IBGE em 2020 aponta que dos 10,1 milhões de jovens entre 14 a 29 anos abandonaram a escola em 2019, desse percentual 71,7% são negras/os. A taxa de analfabetismo entre jovens negras/os de 15 anos é quase o triplo comparada com a de jovens brancas/os e, 4 em cada 10 estudantes negras/os não concluíram o ensino médio (PNAD, 2019). Ainda de acordo com a mesma pesquisa, 32% das jovens negras entre 15 a 29 anos não frequentaram a escola por causa de afazeres domésticos e gravidez na adolescência. As chances de estarem fora da escola eram 2,4 vezes maiores do que as de um homem branco da mesma faixa etária (13,2%) (IBGE, 2020).

Segundo Munanga (2005), são múltiplos mecanismos que contribuem para a eficiência do fracasso escolar da juventude negra, tais como problemas sociais, econômicos e familiares,

contudo, a permanência do racismo estrutural no sistema educacional brasileiro, compromete sobremaneira a educação dessa juventude. Conforme Almeida (2020), a sociedade brasileira está assentada sobre uma estrutura social racista, logo, as instituições também reproduzem práticas racistas. As escolas brasileiras nas relações cotidianas perpetuam racismo e sexismo, seja de forma velada, ou através de micro agressões, como xingamentos, piadas, silenciamento e isolamento.

Para tal, importa pensar raça associada a conceitos como gênero e classe sob o viés da interseccionalidade. Segundo Kimberlé Crenshaw citada por Akotirene (2019, p.19), “a interseccionalidade permite-nos enxergar a colisão das estruturas, a interação simultânea das avenidas identitárias [...]”. Percebe-se que é por meio dessa forma de articular distintos marcadores sociais de identidade e diferença que encontramos uma possibilidade na problematização dos processos de subjetivação na contemporaneidade. Enquanto Collins e Bilge (2021, p. 15) apontam que “a interseccionalidade investiga como as relações de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade”. Assim, para as autoras, as categorias raça, classe, gênero, entre outras, são inter-relacionadas.

A história de um povo é elemento básico na construção de sua identidade, de seu pertencimento. A principal estratégia do processo de dominação colonial e manutenção da supremacia branca consiste em falsificar ou destruir processos históricos dos povos dominados. O apagamento histórico de povos afrodiáspóricos traz inúmeras consequências na psique das pessoas negras, dentre elas, dificuldades na aprendizagem, pois lhes faltam ferramentas apropriadas, uma vez que o desconhecimento do passado implica ausência de memória (MUNANGA, 2015).

Nessa direção, convém destacar que a atuação docente e as relações que estabelece no espaço da aula traduzem significados próprios de suas leituras de mundo, bem como de concepção de educação. A prática pedagógica é aqui compreendida a partir dos escritos de Cunha (2012), como sendo a descrição do cotidiano docente na preparação e execução de seu ensino. Nesse aspecto, é possível considerar essa atividade uma ação de importante responsabilidade social.

Uma prática educativa antirracista contribui para a recuperação histórica e resgate de saberes, conhecimentos, referências ancestrais e ressignificação do presente, desvinculado da “colonialidade” (GOMES, 2017). Nesse contexto, uma proposta pedagógica interseccional, pode ser um caminho para a promoção da educação antirracista, abrindo possibilidades de

discutir descolonização dos currículos, ressignificação de identidades raciais de estudantes negras/os, e se estabelecer como instrumento para implementar a lei 10.639/03 na sala de aula.

À UM NOVO (RE)COMEÇO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto refletimos sobre a resistência e (re)existência negra na escola considerando o debate sobre educação antirracista na busca de uma sociedade que valoriza a equidade. Para tanto, apontamos que é fundamental a revisão de currículos, assim como do projeto político pedagógico de instituições de ensino públicas questionando a produção e disseminação do conhecimento eurocêntrico para que a Lei 10.639 seja, efetivamente, implantada.

As mudanças curriculares necessárias para a escola pública direcionam para diretrizes de uma formação que não reproduz práticas racistas, seguindo a máxima de que a escola é o espaço ideal para desconstrução de paradigmas construídos socialmente. Na óptica dessa formação, estamos idealizando e projetando um cenário onde todas as pessoas são estimuladas a ter consciência e compreensão das dimensões que entrecruzam as relações sociais e raciais.

Nesse engajamento, acreditamos que, no campo educacional, não basta a implementação de políticas públicas que visam ampliar o acesso da população negra às instituições de ensino (cotas, ensino de história e cultura afro-brasileira). Fazem-se necessárias diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais como passo significativo no combate ao racismo, adotando uma perspectiva de crítica ao eurocentrismo, de forma interseccional. A escola precisa ser espaço de resistência, possibilitada e alimentada por tensões e disputas que vão produzindo entendimentos sobre antirracismo.

Enxergamos a escola pública como um campo crucial, pela possibilidade de promoção de mudanças, bem como de introdução de narrativas que englobam desde os povos historicamente excluídos da construção do saber escolarizado até as conquistas dos movimentos sociais, em especial, do movimento negro. Portanto, romper com o colonialismo, com o epistemicídio (exclusão da produção do conhecimento do povo preto dos currículos) e com todas as violências atreladas ao racismo alimentará esperanças de dias melhores.

Na esteira dessa discussão, apontamos a urgência de implementação de uma educação antirracista voltada para a consolidação de uma cultura escolar de reconhecimento e respeito às diversidades e ao repertório cultural do povo negro. A efetivação desse novo paradigma educacional é imperativo, pois aponta para a necessidade de implementação de outras alternativas didático-pedagógicas que rompam com o silêncio sobre a racialidade para que se

garanta o letramento racial e formação crítica para todas as pessoas, especialmente para as negras.

REFERÊNCIAS:

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo, Pólen, 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf. Acesso em: 01 dez. 2021.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. *In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: MEC, 2005.

COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. 1ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 24ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**. Petrópolis: Vozes, 2017.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio?> Acesso: 10/02/2022.

MENEZES, Maria Paula; SANTOS, Boaventura de Souza. **Epistemologias do Sul**. Revista Lusofona Educação. v. 13, n. 13. Coimbra: Almeida, p. 183 a 189. 2009. Disponível em: <https://bityli.com/jlnGXk> . Acesso em: 04 Dez 2021.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? *In: Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil*, n. 62, p. 20–31, dez. 2015.

PNAD Educação 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso 29 de setembro de 2021.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In.: LANDER, Edgardo (org.). *A Colonialidade do Saber - Eurocentrismo e Ciências Sociais - Perspectivas Latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005.

SOUZA, Maria Ângela Lima de. **Epistemicídio: o silenciamento de vozes negras nos cursos de Ciências Sociais da Universidade de Brasília**. Brasília, 2018.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Educação das relações étnico-raciais: pensando referenciais para a organização da prática pedagógica**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

CAPÍTULO 12

PROPOSTAS DE USO DE NARRATIVAS AUDIOVISUAIS PARA O ENSINO DAS NOÇÕES DE ÉTICA, ESTÉTICA E FILOSOFIA DA LINGUAGEM

João Paulo Hergesel

RESUMO

Este capítulo registra as atividades realizadas para o Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Filosofia do Centro Universitário de Venda Nova do Imigrante (FAVENI), no 2.º semestre de 2021, sob orientação da professora tutora Maria Eduarda Vieira. O objetivo deste trabalho foi compreender as possibilidades para o ensino do conceito de bem e mal, belo e feio e função poética, a partir do filme *Diários de Intercâmbio* (Netflix, 2021). Dentre os objetivos específicos, estiveram: revisar a documentação oficial sobre o ensino de Filosofia no Brasil; estudar os direcionamentos sobre planejamento de aulas e sequências didáticas em Filosofia; e apresentar propostas de práticas pedagógicas com base em recortes do filme selecionado. Para a realização deste estudo, adotou-se como metodologia uma pesquisa prioritariamente bibliográfica, composta pela abordagem qualitativa, com revisão teórica seguida de reflexões e construções de planos para futura aplicabilidade. Desse modo, foca-se no resgate de citações dos Parâmetros Curriculares de Ensino – PCN (BRASIL, 1999), das Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006), da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), além de livros de cunho teórico-didático. Dessa forma, verificou-se a possibilidade de uso de textos teórico-didáticos em conjunto com os pensamentos de filósofos renomados e dados reais do mundo contemporâneo, associando o conhecimento prévio dos alunos com a construção de um olhar crítico a partir desses diálogos e da aplicação em objetos de estudo contextualizado com a realidade juvenil.

PALAVRAS-CHAVE: Docência. Educação Básica. Ensino de Filosofia.

INTRODUÇÃO

As aulas de Filosofia, de acordo com os currículos oficiais vigentes em território brasileiro, compõem o eixo Ciências Humanas e suas Tecnologias, direcionam-se ao ensino médio e são de relevância para discussão de temas que circundam a sociedade brasileira. Até 2021, a Filosofia era considerada um componente curricular obrigatório para todas as séries desse nível de ensino e propunha diálogos com a Sociologia, a História e a Geografia.

Os livros didáticos, tanto os mais clássicos (ainda divididos por disciplinas) como os recém-lançados (já se considerando o chamado Novo Ensino Médio e a necessidade de interdisciplinaridade), coincidem na sugestão de tópicos a serem trabalhados. Entre esses itens sugeridos por pesquisadores da educação e escritores da área de Filosofia, podem-se mencionar as noções de ética, estética e filosofia da linguagem.

No Ensino Médio, quando em modalidade regular, os discentes têm idade geralmente entre 14 e 17 anos, estabelecendo a fase da vida conhecida como adolescência. Por esse motivo, questiona-se: de que forma é possível trabalhar em aulas de Filosofia os temas anteriormente relacionados, promovendo uma discussão que tenha como recurso didático uma narrativa audiovisual direcionada e consumida pelo público adolescente?

A hipótese inicial foi que, ao levar para dentro da escola uma produção midiática consumida vorazmente pelos alunos – tanto pelo cinema, quanto pela televisão, quanto pelas plataformas de *streaming* – e com boa receptividade, a interação possa ser estimulada. Além disso, instigar o olhar para além do linear, extraíndo de um produto de entretenimento debates mais aprofundados sobre as ações dos personagens, visa o desenvolvimento pensamento crítico do estudante.

Este trabalho, portanto, tem como objetivo geral compreender as possibilidades para o ensino do conceito de bem e mal, belo e feio e função poética, a partir do filme *Diários de Intercâmbio* (Netflix, 2021). Dentre os objetivos específicos, listam-se: revisar a documentação oficial sobre o ensino de Filosofia no Brasil; estudar os direcionamentos sobre planejamento de aulas e sequências didáticas em Filosofia; e apresentar propostas de práticas pedagógicas com base em recortes do filme selecionado.

A relevância deste trabalho se encontra na originalidade em se trabalhar propostas de atividades educacionais, direcionadas para as aulas de Filosofia no Ensino Médio, a partir de um filme ainda não discutido pela comunidade acadêmica. Também é uma contribuição para os estudos filosóficos e para a interdisciplinaridade, tendo em vista a sugestão de aproximar as áreas de Educação, Filosofia e Comunicação Audiovisual.

Para a realização deste estudo, adotou-se como metodologia uma pesquisa prioritariamente bibliográfica, composta pela abordagem qualitativa, com revisão teórica seguida de reflexões e construções de planos para futura aplicabilidade. Desse modo, foca-se no resgate de citações dos Parâmetros Curriculares de Ensino – PCN (BRASIL, 1999), das Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006), da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), além de livros de cunho teórico-didático.

Para isso, fez-se uma fundamentação teórica, com base nos documentos oficiais federais e na obra de Aranha e Martins (2009), seguida de uma revisitação no roteiro de elaboração das sequências didáticas, com suporte nos registros de Casseb-Galvão e Duarte (2018). Por fim,

apresentou-se um conjunto de três propostas de aula, com embasamento nas leituras e estudos realizados ao longo da Licenciatura.

O ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) descrevem as vantagens do ensino de Filosofia no Ensino Médio:

[...] ela nasceu com a declarada intenção de buscar o Verdadeiro, o Belo, o Bom. A despeito de uma transformação histórica no âmbito de sua competência explicativa – em parte devida à sua enorme fertilidade em gerar novos saberes –, o pensamento filosófico resiste precisamente porque não abandona seu motivo originário. Tratando-se aqui de algumas reflexões a título de contribuição para a prática pedagógica da Filosofia no Ensino Médio, não chega a ser necessário insistir, junto aos docentes da disciplina, nas razões que lhe conferem seu enorme e indispensável poder formativo. Mais do que nunca, filosofar é preciso. (BRASIL, 1999, p. 45).

As competências a serem desenvolvidas podem ser divididas em três eixos: representação e comunicação; investigação e compreensão; e contextualização sociocultural. No primeiro eixo, almeja-se “ler textos filosóficos de modo significativo; ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros e elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo”; (BRASIL, 1999, p. 64), além de “debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes” (BRASIL, 1999, p. 64).

No segundo eixo, espera-se “articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais” (BRASIL, 1999, p. 64). Já no terceiro eixo, visa-se “contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sociopolítico, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica” (BRASIL, 1999, p. 64).

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) atualizam a relevância da disciplina de Filosofia:

O tratamento da Filosofia como um componente curricular do ensino médio, ao mesmo tempo em que vem ao encontro da cidadania, apresenta-se, porém, como um desafio, pois a satisfação dessa necessidade e a oferta de um ensino de qualidade só são possíveis se forem estabelecidas condições adequadas para sua presença como disciplina, implicando a garantia de recursos materiais e humanos. [...] . A Filosofia cumpre, afinal, um papel formador, articulando noções de modo bem mais duradouro que o porventura afetado pela volatilidade das informações. Por isso mesmo, compreender sua importância é também conceder-lhe tempo. (BRASIL, 2006, p. 15-16; 17).

Há, inclusive, a orientação para que a Filosofia atue com outros componentes do currículo escolar, privilegiando a interdisciplinaridade no processo de ensino, conforme registrado em:

Se a Filosofia não é uma ciência (ao menos não no sentido em que se usa essa palavra para designar tradições empíricas de pesquisa voltadas para a construção de modelos abstratos dos fenômenos) e tampouco uma das belas-artes (no sentido poético de ser uma atividade voltada especificamente para a criação de objetos concretos), ela sempre teve conexões íntimas e duradouras com os resultados das ciências e das artes. Ao dirigir o olhar para fora de si, no entanto, a Filosofia tem a necessidade, ao mesmo tempo, de se definir no interior do filosofar como tal, isto é, naquilo que tem de próprio e diferente de todos os outros saberes. (BRASIL, 2006, p. 22).

O ensino de Filosofia, de acordo com o documento, deve desenvolver algumas habilidades específicas como:

- a) capacitação para um modo especificamente filosófico de formular e propor soluções a problemas, nos diversos campos do conhecimento;
- b) capacidade de desenvolver uma consciência crítica sobre conhecimento, razão e realidade sócio-histórico-política;
- c) capacidade para análise, interpretação e comentário de textos teóricos, segundo os mais rigorosos procedimentos de técnica hermenêutica;
- d) compreensão da importância das questões acerca do sentido e da significação da própria existência e das produções culturais;
- e) percepção da integração necessária entre a Filosofia e a produção científica, artística, bem como com o agir pessoal e político;
- f) capacidade de relacionar o exercício da crítica filosófica com a promoção integral da cidadania e com o respeito à pessoa, dentro da tradição de defesa dos direitos humanos. (BRASIL, 2006, p. 31).

As recomendações versam sobre os deveres do docente de Filosofia:

[...] a tarefa do professor, ao desenvolver habilidades, não é inculcar valores, doutrinar, mas sim “despertar os jovens para a reflexão filosófica, bem como transmitir aos alunos do ensino médio o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente”. O desafio é, então, manter a especificidade de disciplina, ou seja, o recurso ao texto, sem “objetivá-lo”. [...] poderá, por exemplo, associar adequadamente temas a textos, cumprindo satisfatoriamente a difícil tarefa de despertar o interesse do aluno para a reflexão filosófica e de articular conceitualmente os diversos aspectos culturais que então se apresentam. (BRASIL, 2006, p. 33).

Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) situa a Filosofia dentre do eixo Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, cuja composição ocorre também com as disciplinas de Sociologia, História e Geografia. Para esse eixo, são listadas seis competências a serem desenvolvidas no aluno do Ensino Médio:

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.

3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, p. 570).

Esse eixo “propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, sempre orientada para uma formação ética” (BRASIL, 2018, p. 570). O documento sugere trabalhar noções de “justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza” (BRASIL, 2018, p. 561).

Cabe à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas motivar o protagonismo juvenil, por meio de diálogos, elaboração de hipóteses e argumentos, reflexões que levem à simbolização e à abstração. Por fim, o documento prevê a necessidade de “tematizar e problematizar algumas categorias da área, fundamentais à formação dos estudantes: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho” (BRASIL, 2018, p. 562).

Para este trabalho, concentrou-se o olhar em três temas considerados pertinentes para serem discutidos no âmbito do ensino de Filosofia: as definições de bem e mal, de belo e feio e a função poética da linguagem. Para isso, faz-se uso de uma sequência didática, que consiste no entrosamento entre teoria, conhecimento prévio, contextualização sociocultural e estudo de casos.

O BEM E O MAL

Falar em bem e mal é discutir o conceito de ética e moral e sua aplicação na sociedade. A respeito disso, Aranha e Martins (2016, p. 213) ilustram com quatro assertivas – “Esta caneta é ruim, pois falha muito”; “Esta moça é atraente”; “Acho que João agiu mal não ajudando você”; e “Prefiro comprar este, que é mais barato” – e explicam como elas se relacionam com as ideias de juízos de realidade e juízos de valor.

Para as autoras, os juízos de realidade surgem “quando partimos do fato de que a caneta e a moça existem” (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 213); já os juízos de valor se concretizam “quando lhes atribuímos uma qualidade que mobiliza nossa atração ou repulsa” (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 213). Em complementação, Aranha e Martins (2016, p. 213) explicam que “nos exemplos, destacamos valores de utilidade, beleza, morais (bem e mal), econômicos. Desse modo, os valores podem ser lógicos, utilitários, estéticos, afetivos, econômicos, religiosos, éticos”.

A respeito da definição de valores, as autoras pontuam:

Os valores são, num primeiro momento, herdados. Ao nascermos, o mundo cultural é um sistema de significados já estabelecido, de tal modo que aprendemos desde cedo como nos comportar à mesa, na rua, diante de estranhos, como, quando e quanto falar em determinadas circunstâncias; como andar, correr, brincar; como cobrir o corpo e quando desnudá-lo; como apreciar a beleza ou a feiura; quais são nossos direitos e deveres. Conforme atendemos ou transgredimos os padrões, os comportamentos são avaliados como bons ou maus, seja do ponto de vista ético, estético, religioso etc. (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 213).

Nesse contexto, cabe-se questionar a diferença entre ética e moral. Para Aranha e Martins (2016, p. 214), moral “é o conjunto de regras que determinam o comportamento dos indivíduos em um grupo social”. Em outras palavras, “o sujeito moral é aquele que age bem ou mal na medida em que acata ou transgredir as regras morais admitidas em determinada época ou por um grupo de pessoas” (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 214).

Já a ética “é a reflexão sobre as noções e princípios que fundamentam a vida moral”, registram Aranha e Martins (2016, p. 214). Para as autoras, “essa reflexão orienta-se nas mais diversas direções, dependendo da concepção de ser humano tomada como ponto de partida” (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 214). Isso mostra, por exemplo, que a definição de “bem” e de “mal” pode ser diferente para cada pessoa, considerando seu afínco na ordem cósmica, ou na divina ou em nada além do que a própria consciência humana.

O BELO E O FEIO

Ao discutir a estética, chega-se a uma inquietação milenar, que é justamente a definição sobre o que é belo e o que é feio. Aranha e Martins (2016, p. 402) explicam que “de Platão ao classicismo, os filósofos tentaram fundamentar a objetividade da arte e da beleza”. Segundo as autoras:

Para Platão, a beleza é a única ideia que resplandece no mundo. Se, por um lado, ele reconhece o caráter sensível do belo, por outro, continua a afirmar sua essência ideal, objetiva. Segundo o pensamento platônico, somos obrigados a admitir a existência do “belo em si” independentemente das obras individuais que, na medida do possível, devem se aproximar desse ideal universal. O classicismo vai mais longe, pois deduz regras para o fazer artístico a partir do belo ideal, fundando a estética normativa. É o

objeto que passa a ter qualidades que o tornam mais ou menos agradável, independentemente do sujeito que as percebe. (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 402).

A discussão sobre o que é belo e quais os fundamentos objetivos da beleza, prosseguiram: “Nos séculos XVII e XVIII, do outro lado da polêmica, os filósofos empiristas Locke e Hume relativizam a beleza, uma vez que ela não é uma qualidade das coisas, mas só o sentimento na mente de quem as contempla” (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 402). Com base nisso, Aranha e Martins (2016, p. 402) defendem que “o julgamento de beleza depende tão somente da presença ou ausência de prazer em nossas mentes. Todos os julgamentos de beleza, portanto, são verdadeiros, e todos os gostos são igualmente válidos”.

As prospecções sobre o tema continuaram: “No século seguinte, Kant, na tentativa de superar a dualidade objetividade-subjetividade, debruça-se sobre os julgamentos estéticos, ou de beleza, e não sobre a experiência estética” (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 402). Sobre isso, Aranha e Martins (2016, p. 402) interpretam: “Belo, portanto, é uma qualidade que atribuímos aos objetos para exprimir um certo estado da nossa subjetividade. Sendo assim, não há uma ideia de belo nem pode haver regras para produzi-lo. Há objetos belos, modelos exemplares inimitáveis”.

Com o passar dos anos, a ideia de beleza continuou sendo explorada pelos filósofos: “Hegel, em seguida, introduz o conceito de história ao estudo do belo, e, a partir do século XIX, a beleza muda de face e de aspecto através dos tempos” (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 402). Aranha e Martins (2016, p. 402) explicam que “essa mudança (devir), que se reflete na arte, depende mais da cultura e da visão de mundo vigentes do que de uma exigência interna do belo”.

No pensamento contemporâneo, “consideramos o belo como uma qualidade de certos objetos singulares que nos dão à percepção. Beleza é, também, a imanência total de um sentido ao sensível” (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 402). Resgatando o raciocínio teórico de Aranha e Martins (2016, p. 402) sobre o assunto, verifica-se que “o objeto é belo porque realiza sua finalidade, é autêntico, verdadeiramente segundo seu modo de ser, isto é, por ser um objeto singular, sensível, carrega um significado que só pode ser percebido na experiência estética”. Para as autoras, “não existe mais a ideia de um único valor estético baseado no qual julgamos todas as obras. Cada objeto singular estabelece seu próprio tipo de beleza” (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 402).

A FUNÇÃO POÉTICA

A linguagem é um dos estudos interessantes à área de filosofia. Para o campo da filosofia da linguagem, “linguagem é um instrumento que nos permite pensar e comunicar o pensamento, estabelecer diálogos com nossos semelhantes e dar sentido à realidade que nos cerca” (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 55). Apesar da ampla discussão que pode-se gerar sobre estruturas e tipos de linguagem, um dos pontos que chama a atenção são as funções da linguagem.

Sabe-se: “O linguista contemporâneo Roman Jakobson propôs uma abordagem bastante ampla das funções comunicativas da língua verbal, que também pode ser usada para as demais linguagens” (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 60). Aranha e Martins (2016, p. 60) recuperam que “na década de 1950, após ter conhecido os trabalhos de Charles Peirce, Jakobson percebeu a necessidade de uma semiótica que firmasse a linguagem como elemento de comunicação humana por excelência”.

No pensamento jakobsoniano, a linguagem adquire seis funções – referencial, expressiva, poética, conativa, fática e metalinguística – atreladas aos seis elementos fundamentais da comunicação humana – contexto, emissor, mensagem, destinatário, contato, código. Com base nessa teoria, Aranha e Martins (2016, p. 61) sintetizam para que serve a linguagem:

[...] para nos comunicar com os outros seres humanos no tempo presente e, ainda, para revisitar o passado e prever ou supor o futuro; para expressarmos nossos afetos positivos ou negativos; para falar da realidade que nos circunda; para despertar uma reação no destinatário; para discutir o código que estamos usando ou outro qualquer; para reafirmar o contato com o outro, sem o que não haverá comunicação; e para fazer arte. Dispomos de toda essa riqueza quando temos o domínio de uma ou várias linguagens.

Ao se concentrar na função poética, vê-se que ela “é aquela que visa à mensagem em si, colocando em evidência sua própria forma”, explicam Aranha e Martins (2016, p. 61). De acordo com as autoras, “a mensagem poética ou estética é sempre estruturada de maneira ambígua em relação ao código que lhe é subjacente” (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 61).

PLANEJAMENTO DE AULA E SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A sequência didática consiste em um planejamento didático-pedagógico capaz de conduzir de maneira apropriada a aprendizagem de determinado assunto. Para conceituá-la teoricamente, recorre-se às informações coletadas por Casseb-Galvão e Duarte (2018, p. 19), para quem esse método se define por “[...] um conjunto de atividades práticas, ordenadas, ligadas entre si e organizadas para alcançar determinados objetivos de aprendizagem”.

Para utilizar a sequência didática nas aulas, os autores (CASSEB-GALVÃO, 2018, p. 21) apontam que os professores devem seguir alguns pressupostos, entre os quais estão: “diagnosticar o seu contexto de atuação; tomar decisões; atuar e avaliar a pertinência de sua atuação; e reconduzir sua atuação numa direção adequada, a fim de alcançar os objetivos propostos para cada atividade”.

Ainda para os autores, é preciso levar em consideração que os efeitos resultados do processo dependem de diversas condições intrínsecas e extrínsecas à sala de aula. Como exemplo, listam-se: “o tipo de atividade proposta, aspectos materiais da situação contextual, estilo do professor, relações sociais, conteúdos culturais, condições de trabalho, etc.” (CASSEB-GALVÃO, 2018, p. 21).

Nesse sentido, a sequência didática precisa:

Promover o desenvolvimento integral do aluno; despertar conhecimentos prévios; reforçar a significância e a funcionalidade dos novos conteúdos; atentar para o nível de desenvolvimento do aluno; estimular o desenvolvimento da zona proximal; promover exercícios cognitivos e estimular as atividades mentais; motivar o aluno, melhorando sua autoestima e sua capacidade de aprendizagem; favorecer o desenvolvimento da autonomia do aluno. (CASSEB-GALVÃO, 2018, p. 25).

Para este trabalho, as propostas pedagógicas elaboradas têm como aporte metodológico a sequência didática, que se inicia com a aferição do conhecimento prévio dos alunos sobre os conteúdos a serem ministrados e segue para a apresentação teórica desses temas contextualizando com a realidade sociocultural da comunidade em que os alunos estão inseridos. Em seguida, passa-se para uma apreciação conjunta do filme pré-selecionado e adequado à faixa etária e destina-se a uma análise de elementos da narrativa em que os assuntos trabalhados podem ser percebidos, cotejando as questões teóricas com as observações do filme.

RELATO DE ESTUDO

Apresentam-se três propostas de uso de narrativas audiovisuais para o ensino das noções de ética, estética e filosofia da linguagem, nas aulas de Filosofia no Ensino Médio, com base no levantamento bibliográfico e documental realizado anteriormente. Como recurso didático, selecionou-se o filme *Diários de Intercâmbio* (Netflix, 2021), por sua atualidade e constante presença junto ao público jovem, conforme percebido pela alta audiência registrada nas plataformas de *streaming*.

Barbara (Larissa Manoela) e Taila (Thati Lopes) são amigas que decidem fazer intercâmbio nos Estados Unidos, sem imaginar os desafios que estão prestes a enfrentar. Barbara, que sonhava conhecer Nova York, descobre que elas vão morar na pacata cidade de Woodstock, a duas horas da metrópole. Habituada as regalias da casa de sua mãe, ela vive uma experiência nova ao executar trabalhos domésticos para sua severa anfitriã. Já Taila, uma mulher contestadora e de espírito livre, hospeda-se com

um casal patriota e conservador. Apesar das dificuldades, as duas amigas encontrarão amor, amizade e viverão momentos inesquecíveis. (ADOROCINEMA, 2021, online).

A ideia é que o filme seja exibido na íntegra no primeiro encontro, para que, posteriormente, possam ser recuperadas cenas específicas, que ampliem as reflexões sobre cada um dos itens trabalhados, conforme as sequências didáticas registradas nas propostas de intervenção a seguir.

Proposta de intervenção 1:

1 – Iniciar a aula com o questionamento: “O que é o bem e o que é o mal?”, motivando os alunos a exporem seu conhecimento prévio sobre o assunto.

2 – Realizar a leitura comentada de um texto teórico-didático sobre a ideia de ética e moral, propondo um diálogo com os pensamentos de Aristóteles e Kant.

3 – Assistir a excertos do filme *Diários de Intercâmbio* (Netflix, 2021), com enfoque no comportamento de personagens específicos: as atitudes do chefe de Barbara (gerente da revista), da “irmã” de consideração de Taila (após ter sido resgatada do sequestro) e da própria protagonista, que encobre o fato de o amigo estar de modo ilegal nos Estados Unidos.

4 – Finalizar com os mesmos questionamentos do início da aula, aferindo o desenvolvimento da visão crítica e do enriquecimento de argumentos.

Proposta de intervenção 2:

1 – Iniciar a aula com o questionamento: “O que é o belo e o que é feio?”, motivando os alunos a exporem seu conhecimento prévio sobre o assunto.

2 – Realizar a leitura comentada de um texto teórico-didático sobre a ideia de estética e a objetividade da beleza, propondo um diálogo com os pensamentos de Platão, Kant e Hegel.

3 – Assistir a excertos do filme *Diários de Intercâmbio* (Netflix, 2021), nas decorações das casas (em especial a dos caçadores) e das paisagens (como parques, universidade e clube de esqui), bem como dos personagens, a fim de discutir a possibilidade de estabelecer o que e quem é bonito ou feio.

4 – Finalizar com os mesmos questionamentos do início da aula, aferindo o desenvolvimento da visão crítica e do enriquecimento de argumentos.

Proposta de intervenção 3:

1 – Iniciar a aula com o questionamento: “O que é poético?”, motivando os alunos a exporem seu conhecimento prévio sobre o assunto.

2 – Realizar a leitura comentada de um texto teórico-didático sobre a ideia de filosofia da linguagem, com foco nas funções da linguagem, propondo um diálogo com os pensamentos de Jakobson.

3 – Assistir a excertos do filme *Diários de Intercâmbio* (Netflix, 2021), com enfoque em cenas que proponham efeitos de sentido mais complexos, tanto nas falas e diálogos como nas escolhas técnicas para registro da imagem e do som.

4 – Finalizar com os mesmos questionamentos do início da aula, aferindo o desenvolvimento da visão crítica e do enriquecimento de argumentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades do estágio supervisionado em Filosofia buscaram compreender as possibilidades para o ensino do conceito de bem e mal, belo e feio e função poética da linguagem, a partir do filme *Diários de Intercâmbio* (Netflix, 2021). Para isso, revisou-se a documentação oficial sobre o ensino de Filosofia no Brasil; estudou-se a respeito dos direcionamentos sobre planejamento de aulas e sequências didáticas em Filosofia; e apresentou-se um conjunto de propostas de práticas pedagógicas com base em recortes do filme selecionado.

Dessa forma, verificou-se a possibilidade de uso de textos teórico-didáticos em conjunto com os pensamentos de sociólogos renomados e dados reais do mundo contemporâneo, associando o conhecimento prévio dos alunos com a construção de um olhar crítico a partir desses diálogos e da aplicação em objetos de estudo contextualizado com a realidade juvenil. Acredita-se que, desse modo, pode-se desenvolver adequadamente as competências e habilidades previstas nos PCN, nos OCEM e no BNCC.

REFERÊNCIAS:

ADOROCINEMA. **Diários de Intercâmbio**: sinopse. 2021. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-280612/>. Acesso em: 5 dez. 2021.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: introdução à filosofia. 6. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Brasília: MEC; SEB, 2018. p. 561-580. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conhecimentos de filosofia. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC; SEB, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio; v. 3). p. 15-40. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em: 30 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Conhecimentos de sociologia, antropologia e política. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: parte IV – ciências humanas e suas tecnologias**. p. 44-64. Brasília: MEC; SEMT, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2021.

CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina; DUARTE, Milcinele da Conceição. Bases teórico-metodológicas do ensino em sequência didática. *In*: CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina; DUARTE, Milcinele da Conceição. **Artigo de opinião: sequência didática funcionalista**. São Paulo: Parábola, 2018. p. 19-28.

DIÁRIOS de Intercâmbio. Direção de Bruno Garotti. Brasil: Netflix, 2021.

CAPÍTULO 13

O ENSINO DE LITERATURA COMO INCENTIVO A LEITURA

Joniel Batista Dos Santos

RESUMO

A prática da leitura ou o hábito da leitura aumenta o vocabulário e ajuda praticamente no contexto textual, seja por prazer, seja para estudar, seja para se informar, a prática da leitura cada vez mais aprimora o vocabulário dinamizando o raciocínio e a interpretação. O prazer pela leitura se torna um elemento essencial para que os alunos ampliem suas possibilidades de conhecimentos e a participação nas diversas ações do cotidiano. A arte da leitura deve ser concebida e priorizada pelo simples fato de ler, que por sua vez é individual, já que a vivacidade da obra é dada pelo leitor, pela interação mútua entre sujeito produtor e sujeito consumidor. É de suma importância que os textos literários sejam inseridos nas aulas como ferramenta indispensável no processo de alfabetização e letramento, o trabalho com a literatura infantil possibilita a ligação entre ler e escrever, além do resgate padrão da língua, das estruturas linguísticas, desenvolvendo de modos globalizados e complexos o desempenho linguístico dos falantes. A pesquisa de cunho bibliográfico se justifica pelo fato de que a dificuldade de leitura dos estudantes brasileiros é bastante precária e preocupante, é importante citar, que a literatura pode contribuir de forma significativa para o estímulo do interesse pela leitura, podendo ser uma ferramenta metodológica para o docente. A escola tem o dever de fornecer a continuidade ao desenvolvimento da leitura, tanto da leitura do mundo quando à escrita, ao indivíduo.

PALAVRAS-CHAVES: Leitura, Literatura e Escola.

INTRODUÇÃO

Ler é um hábito que vai se adquirindo ao longo dos dias e não se desenvolve em pequenos espaços de tempo. A leitura é um processo muito mais amplo e complexo do que apenas juntar letras e formar palavras ou apenas decorá-las nos espaços familiares ou escolares.

A leitura tem grande importância na vida acadêmica dos alunos, pois é através da mesma que o aluno começa a desenvolver a decodificação, compreensão e interpretação de forma que sua escrita o habilite a se posicionar criticamente no meio social, por meio da linguagem e através da leitura.

Atualmente, no dia a dia escolar, percebe-se o grande desinteresse dos estudantes pela leitura, uma vez que não é demonstrado o hábito da leitura pelos mesmos. Incentivar a leitura aos estudantes no ensino fundamental, sensibilizando-os, que a leitura é o alicerce da educação, despertando no mesmo o interesse e a curiosidade em busca de diversos conteúdos e assuntos e assim ampliar seus conhecimentos.

Apesar de se afirmar o desinteresse dos alunos pela leitura, faz-se necessário inseri-los no mundo literário para que os mesmos possam fazer uso desta prática em seu meio social. O ensino de literatura tem enfrentado uma verdadeira “crise” nos últimos anos, os adolescentes e jovens, se afasta cada vez mais do livro em busca de outros recursos de apreensão no mundo, mais modernos e atrativos, como a televisão e principalmente o uso de celulares e computadores, tudo isso é o efeito do desenvolvimento em massa das novas tecnologias.

Mediante os processos expostos, buscam-se por meio de análises críticas e leituras bibliográficas reflexões sobre: O ensino de literatura como ferramenta pedagógica tem estimulado o interesse para o desenvolvimento da leitura pelos estudantes? Um dos maiores problemas em evidências de dificuldade em conhecimento é a falta de leitura pelos estudantes.

O prazer pela leitura se torna um elemento essencial para que os alunos ampliem suas possibilidades de conhecimentos e a participação nas diversas ações do cotidiano. A temática se justifica, pelo fato de que a dificuldade de leitura dos estudantes brasileiros é bastante precária e preocupante, é importante citar, que a literatura pode contribuir de forma significativa para o estímulo do interesse pela leitura, podendo ser uma ferramenta metodológica para o docente além de favorecer uma aprendizagem ao educando, bem como para o desenvolvimento pessoal, social e cultural dos mesmos.

A história da literatura infantil começa a ter um enfoque a partir do séc.: XIII é nessa época que a criança passa a ser considerado um ser diferente do adulto, também apresenta grandes necessidades como características próprias. Nessas circunstâncias é necessário oportunizar adolescentes uma educação diferenciada, no intuito de prepara-los para a vida adulta. A literatura na educação básica pode promover o conhecimento de si e do mundo, incentivando a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento e o conhecimento das crianças no mundo físico e social da sociedade.

A arte da leitura deve ser concebida e priorizada pelo simples fato de ler, que por sua vez é individual, já que a vivacidade da obra é dada pelo leitor, pela interação mútua entre sujeito produtor e sujeito consumidor. É de suma importância que os textos literários sejam inseridos nas aulas como ferramenta indispensável no processo de alfabetização e letramento, o trabalho com a literatura infantil possibilita a ligação entre ler e escrever, além do resgate padrão da língua, das estruturas linguísticas, desenvolvendo de modos globalizados e complexos o desempenho linguístico dos falantes.

O aluno precisa perceber que através de uma leitura de um texto literário conseguimos imaginar, sentir, questionar e criar diversas possibilidades de leitura do mesmo texto e entender que através desse mesmo texto, podemos confrontar e relacionar com sua realidade. A literatura vem perdendo seu lugar como disciplina escolar e integrou-se à Língua Portuguesa, contudo, permanece imprescindível e insubstituível como modo de humanização do homem, garantindo, portanto, sua permanência e relevância na formação escolar.

A literatura tem grande importância para o desenvolvimento dos alunos por ser uma prática que permite a evolução das habilidades socioemocionais, principalmente. É o hábito da leitura que faz com que os adolescentes e jovens ampliam sua imaginação, criatividade, trabalhem a construção de vocabulários, a interpretação de mundo, além de ajudar em sua formação como indivíduo.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA

Segundo Silva (2014): “A importância da literatura para a construção da leitura”. No entanto, os primeiros livros literários eram direcionados as diferentes classes sociais, ou seja, as crianças da nobreza liam os grandes clássicos e os mais pobres liam lendas e contos folclóricos, e somente depois que a literatura atinge o público infantil onde os clássicos sofreram adaptações e os contos folclóricos serviram de inspirações para os contos de fadas, no entanto, ela é vista como elemento da construção do pensamento social.

Não há contestações no que se refere à importância da leitura nem seu papel na formação da autonomia do indivíduo. É consenso que o brasileiro ler pouco, e que as novas gerações leem menos ainda, assim é preciso mudar este quadro no intuito de incentivar mais para que estes jovens se interessem mais pela leitura.

De acordo (BAMBERGER, 1977, p. 92) “Desenvolver o interesse e o hábito pela leitura deve ser um processo constante e este precisa iniciar no lar, pois o mesmo irá aperfeiçoar-se nas instituições de ensino e, portanto, ao longo da vida do sujeito”. A leitura representa um papel fundamental na vida das pessoas, não importa a idade da criança, desde cedo precisa desenvolver este hábito e o mesmo deve gerar prazer para o sujeito, leitura por imposição não tem significado e nem sentido para quem a pratica.

O professor é um mediador primordial do conhecimento para a concretização do estímulo do hábito da leitura e da escrita para construção do meio social. De acordo com (FREIRE, 1996) “Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender”.

Portanto, o educador deve manter uma postura de mediador do saber e não detentor do mesmo, buscando assim uma formação crítica de seus alunos.

A prática da leitura do texto literário, de acordo com Antônio Candido (1972, p. 3), “[...] serve para ilustrar em profundidade a função integradora e transformadora da criação literária com relação aos seus pontos de diferenças com a realidade [...]” visto que:

Mostra como as criações ficcionais e poéticas podem atuar de modo subconsciente e inconsciente, operando uma espécie de inculcamento que não percebemos. Quero dizer que as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e atuam de maneira que não podemos avaliar. (CANDIDO, 1972, p. 4).

Diante disso, literatura torna-se civilizado e social, pois age como uma prática na formação do leitor “[...] o impacto indiscriminado da própria vida e educa com altos e baixos, luzes e sombras [...]”. (CANDIDO, 1972, p. 4).

O contato com a literatura deve propiciar tanto aos alunos leitores quanto aos professores a ampliação de suas visões de mundo, a aquisição de novas experiências e a realidade sobre a sua volta, pois de acordo Aguiar, “a tomada de consciência do mundo concreto que se caracteriza pelo sentido humano dado a esse mundo pelo autor é resultado de uma interação mediada pela linguagem verbal, escrita ou falada”. (AGUIAR, 1993, p. 14).

A literatura tem um papel fundamental na vida do ser humano, mesmo sendo uma prática dificilmente usada no Brasil, ela é vista como um dos elementos de construção do pensamento social, onde almeja uma direção para os verdadeiros valores da nacionalidade ao evidenciar crenças e percepções pessoais, possibilitando que os seres humanos possam refletir no seu modo de ver a vida e de está no mundo.

De modo geral, a literatura é compreendida como algo de pouca ou nenhuma importância, alguns acreditam que não tem por que gastar com literatura ou perder tempo com ela, então somos levados a discordar e mostrar a verdadeira importância da literatura para a sociedade.

A literatura faz com que, ao invés de indivíduos, seus leitores sejam sujeitos críticos/ativos, já que está ligado ao ato de ler, responsável pela reflexão crítica. A literatura, assim como a Língua, é utilizada como instrumento de comunicação social, ela cumpre o papel de transmitir conhecimentos e a cultura de uma comunidade.

De acordo com Rocco (1992), o ensino de literatura deve ser conduzido de tal forma que se perceba que nossos alunos são capazes em termos sociais, afetivos e mentais, e a partir disso possamos definir as escolhas e o nível de aprendizagem que queremos.

A literatura tem o papel de fundamental importância na formação dos indivíduos, ela é responsável por estimular a criatividade, a imaginação e por auxiliar na construção de diversos conhecimentos. Por isso, é muito importante que os docentes das escolas reconheçam a sua relevância para o desenvolvimento dos alunos.

ESTIMULO À LEITURA

A leitura é capaz de transformar o ser humano, e o mundo. Ao ler desenvolvemos habilidades linguísticas de raciocínio, concentração e expressão de criatividade dentre outras. Paulo Freire afirma que “ler é tomar consciência, é interpretar o mundo”, e que todos precisamos e somos capazes disso.

Para valorizar a prática da leitura e incentivar sua transformação em hábito, é necessário colocá-lo como algo comum, agradável entre as crianças, adolescente e jovem. Muitas pessoas afirmam não gostar de ler ou não conseguem ler, por achar chato e cansativo, isso acontece porque elas colocam a leitura do livro como uma obrigação e não como um costume ou divertimento.

A leitura proporciona a descoberta de um mundo novo e fascinante. Para tanto, a apresentação da leitura para as crianças deve ser feita de forma diferenciada e atrativa, para que assim elas possam ter uma visão prazerosa da leitura, de modo que seja um prazer e um hábito que seja acrescentado em sua vida, sem que seja algo obrigatório.

A partir do momento em que a criança é incentivada a ler, ela se torna ativa e está sempre disposta a desenvolver novas habilidades, querendo sempre mais. Ao contrário as crianças que não tem o hábito à leitura, pois ela se prende apenas dentro de si mesma com medo do “desconhecido”. “A leitura, como um andar, só pode ser dominada depois de um longo processo de crescimento e aprendizado no cotidiano”. (BACHA, 1975).

O gostar de ler é constituído em um processo individual e social ao mesmo tempo. A leitura é necessária para a criação de um ser crítico apto para discutir seus pontos de vistas por estar preparado intelectualmente e superior a outro individuo que não teve a mesma carga literária. É importante ler textos, não somente os escritos, mas também aqueles que estão sujeitos a uma interpretação pessoal, como símbolos, placas, desenhos e saber o que aquilo está transmitindo.

A leitura é fundamentalmente importante para o processo de desenvolvimento do aluno na fase escolar, e que a leitura, sem sombras de dúvidas é fonte de conhecimento, sabedoria e inspiração, em todas as etapas escolares e na vida acadêmica dos alunos.

Segundo Iser 1999, nos textos ficcionais, os sentidos vão além do denotativo, os signos trazem à luz e desvendam muito mais do que a simples designação de algo dado. A linguagem do texto literário revela mais do que diz e essa revelação é o seu verdadeiro sentido, para Iser, é um ato criativo, espera-se que o leitor imagine, ou melhor, faça sua representação a respeito do texto, a partir de uma sequência de aspectos oferecidos pelo texto.

De acordo com Rocco (1992), o ensino da literatura deve ser conduzido de tal forma que se perceba do que nossos alunos são capazes em termos sociais, afetivos e mentais e a partir disso devemos defini-los os níveis de aprendizagens que queremos alcança-los. Ensinar literatura consiste em destacar nela a contribuição efetiva para um exercício da linguagem coletiva e não individual. O texto literário traz na sua própria construção o processo da escrita e da leitura.

Filipouski (2005) atribui a função da escola como formadora de um público leitor, atribui a instituição escolar o papel de ensinar ao aluno a ler literatura, e para, além disso, a construir significados, contextualizar, problematizar e refletir sobre as questões presentes no texto.

Para que a escola alcance com êxito seu percurso educativo é preciso que a educação institucionalizada tenha como premissa o homem integral. Perrone-Moisés (2003), afirma que, no que tange a questão cultural, é momento de encontrar uma promessa de futuro que não seja apenas técnica ou econômica.

De acordo com a autora:

A sociedade passa por um momento em que a luta se trava mais entre as concepções diferentes da cultura, entre cultura, contracultura, alta cultura e cultura de massa, mas entre a cultura e a descultura pura e simples. (...) luta com as consequências muito mais diretas sobre o real entre o poder econômico globalizado e as aspirações políticas e culturais localizadas. (...) em termos filosóficos é uma luta entre universalismos e particularismos. (pag. 203 e 204).

É momento de se pensar em uma educação solidamente assentada ao saber proporcionado pela arte, que vise preservar e estimular as crianças e nos jovens a criatividade. Formar leitores críticos passa pela compreensão de que o texto literário não é fruto de genialidade, mas pressupõe um trabalhado complexo de leitura e releitura que o autor faz do cotidiano.

LITERATURA E ESCOLA

O aluno precisa perceber que através de uma leitura de um texto literário, conseguimos imaginar, sentir, questionar, e criar diversas possibilidades de leitura do mesmo texto e entender

que através desse mesmo texto, podemos confrontar com sua realidade. A literatura contribui bastante para o senso crítico e reflexivo sobre o mundo, lhes proporcionando habilidades como ler, escrever, ouvir e falar.

O ensino de literatura é um ensino globalizante que se justifica por um fazer transformador, formando novos significados, causando mudanças sócio-culturais, motivando uma postura crítica diante da realidade. O texto literário é compreendido como um meio de estabelecer uma espécie de contrato de concordância entre leitor e autor.

A leitura precisa se tornar um hábito na vida do ser humano a partir do momento em que ele está apto a decifrar e compreender o mundo em que está inserido. Eles aspiram o desejo de interpretar os acontecimentos ao seu redor e contextualizar com a sua vida. De acordo Freire (2008), “Pois a leitura do mundo procede à leitura da palavra, daí a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele mesmo texto sendo realidade. A linguagem dentro da realidade se aprende dinamicamente”. Todo ser humano tem suas vivências, suas diferenças, cada um tem sua forma de interpretar uma determinada situação, conforme os padrões de ideias que o mesmo está inserido.

A escola tem o dever de fornecer a continuidade ao desenvolvimento da leitura, tanto da leitura do mundo quando à escrita, ao indivíduo. Ela tem um papel de formar um cidadão crítico, envolvidos com as causas sociais e cientes do mundo ao seu redor. A instituição escolar como parte fundamental na formação leitora do aluno deve dispor de uma estrutura de qualidade; livros atuais, e em bom estado de uso, usufruir de uma infraestrutura sólida, com ambientes bem projetados e biblioteca conservadas.

É responsabilidade da escola, também, dispor de professores capacitados para ensinar e educar usando das técnicas pedagógicas para o bom ensino da leitura. O papel da escola, mais do que formar leitores, é de formar leitores que contextualizem o objeto lido com a sua carga de conhecimentos, leitores que raciocinam e que mantenham uma relação crítica com o que está sendo lido.

O prazer pela leitura torna-se um elemento essencial pelo qual os estudantes ampliam suas possibilidades de inserção e participação nas diversas ações do cotidiano.

Segundo Magnani (1989), leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto, “pode-se aprender a ler e pode-se aprender a formar o gosto”. Por isso, um fator que pode está ligado intrinsecamente ligado pela questão da leitura é a motivação. O desenvolvimento do gostar de ler é estimulado por necessidades específicas e dirigido por motivação.

Leite (1988, p. 12) expõe uma significação para o texto literário:

O texto literário [...] não só exprime a capacidade de criação e o espírito lúdico de todo ser humano, pois todos nós somos potencialmente contadores de histórias, mas também é a manifestação daquilo que é mais natural em nós: a comunicação.

O texto literário não mostra somente os fatos, mas a complexidade de pensamentos que circundam e permeiam esses fatos, diferenciando o homem de cada época, e de cada lugar, envolvidos em seus processos histórico-sociais. A obra literária abre as portas para um leitor que tem o direito de construir sua visão de mundo, com todo seu artesanal de significações que se possa embutir através dessa leitura.

De acordo com Rocco (1992), ele nos lembra de que a literatura, hoje, já não é a maneira mais difundida para explicar o mundo e para transmitir valores; vivemos num tempo de imagens, no qual o signo linguístico já não tem o mesmo valor significativo de outrora. A literatura precisa ser um veículo para a diferença como produto vivo e integral do espírito humano, ela precisa ser atraente aos olhos de nossos estudantes.

O desejo pela da leitura é o ponto de partida para a aproximação à literatura. A leitura de livre escolha é a chave para o envolvimento de nossos alunos com o texto literário, partindo do princípio da liberdade de escolha do que deseja ler e apreciar. A leitura compartilhada é aquela mediada por um leitor mais experiente. Exige um cuidadoso planejamento do professor (a) pela escolha do livro e com elaboração de perguntas ao decorrer da leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O hábito ou a prática da leitura melhora bastante o aprendizado dos estudantes, estimulando assim, o bom funcionamento da memória, aprimorando o a capacidade interpretativa, pois mantém o raciocínio ativo, proporcionado ao leitor um conhecimento amplo e diversificado.

O ato de ler livros de literatura transforma as pessoas em seres autônomas, capazes de fazer reflexões. Ela é vista como um dos elementos de construção do pensamento social, onde almeja a direção de verdadeiros valores da nacionalidade ao evidenciar crenças e percepções pessoais para que o ser humano possa refletir no seu modo de ver a vida e de está no mundo.

O conhecimento adquirido através da leitura de textos literários contribui de forma significativa para a inclusão das pessoas na sociedade, ajudando assim a ter assuntos a conversar com outras pessoas, a ter argumentação própria e necessária para defender suas afirmações.

À prática do incentivo a leitura vem por parte dos pais e dos educadores, ela é capaz de transformar as pessoas e as pessoas o mundo. O hábito de ler desenvolve várias habilidades, dentre elas, as linguísticas, interpretativas, de raciocínio, concentração, expressão e criatividade, dentre outras. Ela é essencial na vida do cidadão, ao longo da década milhares de leitores tiveram a oportunidade de se aproximar da literatura de maneira lúdica e criativa. Professores de todas as áreas devem ver a leitura como algo essencial na sala de aula, pois é através dela que os alunos constroem e vão construir conhecimentos, dentro e fora dela.

REFERÊNCIAS:

AGUIAR, V. T.; **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BACHA, M.L. **Leitura na Primeira Série**. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1975.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. Tradução de Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Cultrix; Brasília: INL, 1977.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. São Paulo: Ciência e Cultura, 1972.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 49ª ed, São Paulo: Cortez, 2008.

FILIPOUSKI, Ana Maria Ribeiro. Para que ler literatura na escola? In: _____. **Teorias e fazeres na escola em mudança**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2005.

ISER, Wolfgang. **A interação do Texto com o Leitor**. In: COSTA LIMA, C. (Org.). **A Literatura e o Leitor: textos de Estética da Recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ROCCO, Maria Tereza Fraga. **Literatura e ensino: uma problemática**. São Paulo: Ática, 1992.

SILVA, O. S. **Espaço literário da Netinha**. Disponível em: <http://espacoliterariodanetinha.blogspot.com.br/2014/04/literatura-infantil.html>.

CAPÍTULO 14

A PRÁTICA DOCENTE E O USO DE METODOLOGIAS ALTERNATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DE FÍSICA

Reinaldo Ronchetti Junior
Joselia Cristina Siqueira da Silva

RESUMO

As metodologias alternativas são estratégias utilizadas pelos docentes com o intuito de proporcionar o desenvolvimento de habilidades críticas dos educandos, bem como tornar o processo de ensino e aprendizagem mais atrativos e significativo. O presente trabalho tem como objetivo analisar aspectos da circulação de conhecimentos envolvendo a prática docente e o uso de metodologias alternativas no processo de aprendizagem de Física. Esta pesquisa apresenta natureza qualitativa dentro de uma perspectiva documental exploratória, no qual, os dados foram analisados por meio do Método da Análise Documental, permitindo-nos inferir que os pesquisadores, ora aqui denotados, apresentam múltiplos olhares as interfaces que tange o ensino de física no território nacional.

PALAVRAS-CHAVE: Docência. Metodologias. Aprendizagem. Física.

INTRODUÇÃO

No contexto escolar, o aluno é centro do processo educativo. Todo aluno é um ser pensante, original e portador de perfil intelectual único. Essas compreensões são fundamentadas na teoria cognitiva que reconhece a existência de diferentes tipos de mentes. Cada sujeito constrói um espaço mental próprio, povoado de representações singulares da realidade (MORAES, 2004).

Diante desse pensamento, compreende-se que o processo de aprendizagem está apoiado em aspectos que demandam significância para o aluno, ou seja, estão associados a um saber já existente e a sua utilização na sua realidade cotidiana.

As metodologias alternativas desenvolvem uma interação significativa entre os indivíduos envolvidos e o objeto de estudo. Para Valle e Arriada (2012) as metodologias diferenciadas proporcionam a construção do conhecimento por meio da relação ação-reflexão-ação, fazendo o educando vivenciar experiências mais concretas e significativas baseadas no sentir, pensar e agir.

Os procedimentos de ensino são tão importantes quanto os próprios conteúdos de aprendizagem. As técnicas de ensino de acordo com o avanço da educação passaram a propor novas metodologias de ensino ao processo de aprendizagem.

Diante desta perspectiva, este artigo tem como objetivo analisar aspectos da circulação de conhecimentos envolvendo a prática docente e o uso de metodologias alternativas no processo de aprendizagem de Física e na construção de conhecimentos científicos ao educando e o seu papel no processo de ensino-aprendizagem como ferramenta educacional.

METODOLOGIA

A metodologia abordada nessa pesquisa apresenta natureza qualitativa dentro de uma perspectiva documental exploratória. A pesquisa documental exploratória tem por objetivo aprimorar hipóteses e proporcionar familiaridade com o campo de estudo. A mesma institui a primeira etapa de um estudo mais amplo e é utilizada em pesquisas cujo tema foi pouco explorado, podendo ser aplicada em estudos iniciais para se obter uma visão geral acerca de determinados fatos (GIL, 2002). Os dados denotados foram analisados com base na perspectiva do Método da Análise Documental, que constitui na extração de elementos informativos de um documento original a fim de expressar seu conteúdo de forma abreviada, resultando na conversão de um documento primário em documento secundário (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

FUNDAMENTOS TEÓRICOS NA DIDÁTICA DE FÍSICA: REALIDADE E DISPERSÕES NO PROCESSO EDUCATIVO

Sabe-se que a prática de ensino de Física apresenta papel hegemônico ao currículo de formação docente da Educação Básica. Enquanto o componente curricular do ensino se preocupa com as questões de ligar as pessoas ao conhecimento científico, a aprendizagem se preocupa com os processos de assimilação de determinados conhecimentos e seus procedimentos de ação física e cognitiva organizados e orientados no processo de ensino. Libâneo (2004) concerne sobre a dicotomia entre o ensino e aprendizagem, comparando-os com as duas faces da mesma moeda eximindo que cada uma delas pode variar em função das metodologias usadas no processo da Educação.

No que tange a formação de professores de Física, devemos destacar o distanciamento entre o que é proposto em alguns programas de licenciatura, aos conteúdos versados de extrema importância na formação do corpo docente, ao que é viável para o corpo docente. Muitos currículos presentes na licenciatura ainda estão enraizados na concepção tradicional de ensino, primaziando o componente técnico. Para que ocorra a superação desta racionalidade técnica, a

formação de professores de Física precisa criar condições para a ruptura com o racionalismo. Neste sentido, Abib, in: Rosa e Sousa (2002, p. 190), enfatiza que:

(...) os elementos centrais do modelo fundamentalmente de uma aprendizagem sobre as ações de ensinar e, conseqüentemente, da Prática de Ensino de Física, alicerçam-se na importância do professor construir-se como um investigador de sua própria prática.

Um outro fator a ser considerado a didática de Física é o desenvolvimento cognitivo científico dos educandos. O docente deve focar em sua prática desenvolver apreensão do real, transformando situações complexas em situações mais simples de modo a tratá-las com recurso a teorias disponíveis. Ressalva-se que a contextualização no ensino de Física, não se resume apenas à mera “simplificação” dos conceitos, mas a possibilidade de produção de um novo saber com novo estatuto epistemológico, como enfatiza Ofugi (2001, p. 68), ao se referir que,

A questão do modelo em Física está associada aquilo a que Chevallard (1991) designa de transposição didática, para se referir ao processo através do qual, o saber produzido por cientistas se transforma no saber contido nos programas e livros didáticos. Segundo ele, um conceito ao ser transposto num contexto (saber produzido pelos cientistas) ao outro (contido nos programas e livros didáticos), perpassa por intensas mutações, uma vez que ao ser transmitido, todo o conceito conserva as suas semelhanças com à premissa originalmente presente em seu contexto da pesquisa, porém, com outras matizes, outros significados inerentes ao ambiente ecológico da escola.

Muitas abordagens atuais concernentes ao ensino de Física, evidenciam as atividades experimentais, entretanto, é necessário destacar que apesar do seu caráter experimental, esta ciência não se desenvolve apenas com base em experiências, já que seu desenvolvimento teórico assume um papel importante no que se relaciona com o significativo. Apesar do caráter teórico da disciplina, Alves (2000) aponta que para fazer Física é importante estar presente em um laboratório, pois o mesmo é o elo dentre a teoria e a prática realista.

Por esta razão que Brodin (1978, p. 10), destaca que, laboratório

(...) é o elo que falta entre o mundo abstrato dos pensamentos e ideias e o mundo concreto das realidades físicas. O papel do laboratório é, portanto, o de conectar dois mundos, o da teoria e o da prática.

O educador precisa estar atento a dicotomia da prática e teoria e desenvolver ferramentas que possam contribuir de forma eficaz com o processo de ensino.

(...) suas investigações devem constituir-se em processos de interações múltiplas entre aspectos teóricos e elementos práticos, que caracterizam a dinâmica da organização e produção de novos conhecimentos. Nesse sentido, os conhecimentos necessários a prática pedagógica dos professores resultaria de um processo das inter-relações estabelecidas entre conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos vindos de reflexões sobre a prática pedagógica, que seriam, ao mesmo tempo, condicionadas e condicionantes dos conhecimentos resultantes em cada momento do processo de formação e ao longo do desenvolvimento profissional do professor. (ABIB, in: ROSA & SOUSA, 2002, p. 190).

As inferências citadas permitem-nos concluir que atividades experimentais constituem grande relevância ao processo de ensino e aprendizagem de Física, ressalta-se porém, que seja imprescindível ter a clareza e consciência dos fins a que este ensino se destina ao mesmo tempo que torna-se pertinente o estabelecimento de regras específicas para a sua utilização sob pena de se correr o risco de que o as aulas experimentais constituem-se em mais uma estratégia de ensino frustrado como tantas outras.

A SALA DE AULA INVERTIDA COMO ALTERNATIVA INOVADORA PARA O PROCESSO DE ENSINO

Atualmente, a sociedade tem se tornado cada vez mais assecla às tecnologias. A educação não está alheia a esses avanços, prescindivelmente devido a geração que a compõe, cercada por novidades tecnológicas. Diante dos avanços tecnológicos, as concepções de ensino têm sido questionadas, ocasionando a necessidade de novas técnicas que vão de encontro ao modelo tradicional de ensino, pautado na exposição de conteúdo e na maneira como o tempo de aula é planejado.

Nos últimos anos foi possível observar variadas mudanças nos campos socioeconômico, político, cultural, científico e tecnológico. As transformações tecnológicas tornaram possível o surgimento da era da informação, sendo este um momento novo e rico de possibilidades (GADOTTI, 2000).

Com esse avanço tecnológico, surgiu a sala de aula invertida. A Sala de Aula Invertida (SAI) é uma técnica de ensino mediada pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), na qual sua finalidade é inverter a lógica tradicional de ensino, onde o aluno comparece à escola para receber o conteúdo através da exposição docente. Na proposta de sala de aula invertida, o aluno tem contato antecipado com os assuntos que irá aprender através de atividades em casa por meio do ensino on-line e em sala, os educandos são incentivados a trabalhar em equipes, de forma colaborativa, tendo o professor como mediador entre si e realização de suas atividades (GADOTTI, 2000).

Sabe-se que no ensino tradicional, a sala de aula serve para o docente transmitir informação ao aluno, que, após a aula, deve estudar o material abordado e realizar alguma atividade de para mostrar que esse material foi assimilado. Na abordagem da sala de aula invertida, o aluno estuda previamente, e a aula torna-se o lugar de aprendizagem ativa, onde há perguntas, discussões e atividades práticas. O professor trabalha as dificuldades dos alunos, em vez de fazer apresentações sobre o conteúdo da disciplina (EDUCAUSE, 2012). Anterior a aula,

o professor verifica as questões mais problemáticas, que devem ser trabalhadas em sala. Durante a aula, ele pode fazer uma breve apresentação do material, intercalada com questões para discussão, visualizações e exercícios.

A aula invertida é uma abordagem híbrida de ensino descrita pelo educador americano Salman Khan e desenvolvida por Jonathan Bergmann e Aron Sams, em 2007, para resolver o problema de estudantes do ensino médio que estavam ausentes nas aulas presenciais e perdiam, portanto, o conteúdo apresentado pelo professor (BERGMAN; SAMS, 2012a; PIERCE; FOX, 2012). No modelo da aula invertida, as instruções dos conteúdos se realizam fora da sala de aula por meio de vídeos-aula, leituras e outras mídias, sendo o tempo de sala de aula para realização de atividades ativas, nas quais os alunos praticam e desenvolvem o que aprenderam com o auxílio e supervisão do professor (DATIG; RUSWICK, 2013).

Diante da realidade da Sala de Aula Invertida cria-se a possibilidade de otimização do tempo em sala. O tempo que seria gasto com a transmissão de informações passa a ser de engajamento entre docente e discente.

As regras básicas para inverter a sala de aula, segundo Flipped Classroom Field Guide (2013), são: 1. As atividades em sala de aula devem envolver uma quantidade significativa de questionamento, resolução de problemas e de outras atividades de aprendizagem ativa, obrigando o aluno a recuperar, aplicar e ampliar o material aprendido on-line. 2. Os alunos devem receber feedback imediatamente após a realização das atividades presenciais. 3. Os alunos devem ser incentivados a participar das atividades on-line e das presenciais, sendo que elas são computadas na avaliação formal do aluno, ou seja, valem nota. 4. Tanto o material a ser utilizado on-line quanto os ambientes de aprendizagem em sala de aula devem ser altamente estruturados e bem planejados.

É preciso adaptar a sala de aula conforme a realidade. Neste modelo de aprendizagem, o professor continua sendo o principal responsável para guiar o aluno sobre como compreender e aplicar as novas informações (WILSON, 2013).

A UTILIZAÇÃO DE JOGOS DIDÁTICOS E SUA CONTRIBUIÇÃO AO PROCESSO EDUCATIVO

A abordagem lúdica no ensino e os materiais didáticos se transformaram em ferramentas pedagógicas fundamentais para os processos de ensino e aprendizagem, caracterizando o jogo didático como ferramenta auxiliar de professores favorecer a construção do conhecimento ao aluno.

Cabrera (2007) explica que o lúdico pode ser utilizado como estratégia instrucional eficaz, pois se encaixa nos pressupostos da aprendizagem significativa, estimulando no aprendiz uma predisposição para aprender, além de favorecer a imaginação e o simbolismo como criação de significados, que facilitam a aprendizagem. Dessa forma, justifica-se a utilização do lúdico nos diversos níveis de ensino para promover uma aprendizagem de qualidade.

A aprendizagem significativa de conhecimentos torna-se mais fácil de ser alcançada quando o educador utiliza atividade lúdica, já que os alunos se sentem mais atraídos. Utilizando esta predisposição para se envolver e aprender, o conhecimento é recebido de forma mais interativa e participativa, ou seja, o jogo favorece a construção do conhecimento pelos próprios alunos, tanto na aquisição como na retenção.

Os alunos em momento de alegria e socialização acabam desenvolvendo suas funções cognitivas, potencializando o raciocínio gerando eficácia para o processo de ensino e aprendizagem (SOARES, 2008). Os jogos didáticos são considerados ferramentas ideais da aprendizagem, estes fazem a aproximação do conteúdo, antes abstrato, com a realidade do aluno, trazendo-o a refletir e fazer a ligação do material trabalhado com a sua vivência (SOARES, 2008).

As utilizações de ferramentas lúdicas como estratégia pedagógica de ensino passaram a serem metodologias alternativas a aula dita como tradicional, motivando a interação entre o educador e educandos, aumentando o interesse dos alunos pelo conteúdo proposto e favorecendo a construção do conhecimento (SOARES, 2008).

O educando sente dificuldade de associar o conteúdo estudado em sala, com o seu cotidiano, tornando-o assim desinteressado pela aprendizagem. O ensino é passado de forma abstrata, onde não é incentivada a alfabetização científica, menos ainda, alunos que tenham pensamentos críticos, que sejam capazes de participar de forma relativa a uma sociedade pensadora e crítica.

Faz-se necessário, que o ensino seja elaborado com novas tecnologias, com recursos que estejam ao alcance do aluno, internet, jogos lúdicos, vídeos educativos, que fogem da rotina massacrante da lousa e caderno apenas.

De acordo com Benite (2006), as diferentes tecnologias para o Ensino, proporcionam além de pesquisas, algumas simulações que podem despertar grande interesse científico ao

educando, proporcionando ao mesmo a chance de manipular ou até mesmo a confecção de materiais de uso científico.

Para Piaget (1971) o uso do lúdico é essencial para a prática educacional, na busca do desenvolvimento cognitivo, intelectual e social dos alunos. Considerando que os jogos estão e sempre estiveram presentes no cotidiano dos educandos, isto os torna ferramentas pedagógicas que podem ser utilizados para o desenvolvimento, e devem ser analisados pelos educadores em qualquer etapa de ensino. Toda e qualquer atividade lúdica provoca estímulos nas pessoas, explorando seus sentidos vitais, operatórios e psicomotores e propiciando o desenvolvimento completo das suas funções cognitivas.

Ao utilizar o lúdico o professor está mediando o aprendizado dos alunos que podem adquirir novos conhecimentos proporcionando alterações em sua estrutura cognitiva. Piaget (1971) além de atribuir ao jogo um papel fundamental para o desenvolvimento infantil; acredita que ao jogar as crianças assimilam e transformam a realidade.

O jogo pedagógico deve ser fabricado com o intuito de facilitar a aprendizagem, sendo uma ferramenta alternativa para a melhoria do desempenho do educando, intermediando o processo de ensino. O jogo não é o fim, e sim o eixo que conduz a um conteúdo didático específico, resultando através da ação lúdica uma nova aquisição de conhecimentos (KISHIMOTO, 1996).

O USO DE METODOLOGIAS ALTERNATIVAS COMO RECURSO FACILITADOR DA APRENDIZAGEM

Aprendizagem está inteiramente ligada à aquisição cognitiva, física e emocional do educando, relacionada à profundidade do processamento de habilidades e conhecimento (AQUINO, 2007).

No intuito de melhorar a assimilação de conceitos e conseqüentemente a aprendizagem, propõe-se a aplicação de metodologias alternativas para beneficiar o processo de ensino, inovar e facilitar a relação entre conhecimento em Física e a vida cotidiana do aluno (SILVEIRA; KIOURANIS, 2008).

O uso de metodologias alternativas possibilita envolver o aluno a processar suas habilidades, despertando a criatividade à medida que estimula a construção de conhecimentos múltiplos e contextualizando conteúdo (AQUINO, 2007).

As metodologias diferenciadas quando usadas de forma coerente pelo educador atraem de forma significativa atenção dos alunos em sala, contribuindo com o desenvolvimento educacional do educando. Essas modalidades de práticas didáticas se tornam eficientes no processo de ensino aprendizagem, porém, é necessário planejamento (AQUINO, 2007).

Henning (1994) já explanava há anos a necessidade de mudanças e atualizações nas metodologias dos professores no processo de ensino. O Ensino de Física no Brasil se constitui de um sistema de instrução com práticas sistematizadas e ensino tradicionalista. É necessário que os professores percebam as infinitas possibilidades existentes dentro da sala de aula, diferentes técnicas e metodologias que possam estimular o processo de aprendizagem do aluno (HARTWIG, 1985).

Giesbrecht (1994) ressalta o processo de ensino aprendizagem como um conjunto sistematizado de metodologias capazes de mudar um comportamento através da aquisição de novos conhecimentos, em que os fatores externos que envolvem os sujeitos envolvidos estão relacionados à formação humana e à organização propostas pela Escola e pelos professores, dependentes dos fatores internos como as condições físicas, psíquicas, sociais e culturais dos alunos.

O principal objetivo do ensino é atribuir ao educando um papel ativo no processo de aprendizagem. A ciência deve ser observada como um processo de construção e reconstrução no contexto social e histórico, e não apenas como acúmulo de descobrimento. Assim, as metodologias experimentais podem converter-se em uma atividade criadora construída de forma investigativa e produtiva (SILVA; NÚNES. 2002). As metodologias alternativas provenientes do trabalho experimental devem constar um viés motivador, que possibilite aos alunos construir o conhecimento que comprovem suas presunções, em função de um determinado fundamento teórico, oportunizando ao mesmo, questionar suas próprias ideias (SILVA; NÚNES. 2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem construída através de metodologias diferenciadas aborda uma contextualização resultante de aprendizagem significativa recíproca entre aluno e objeto do conhecimento, ultrapassando o âmbito conceitual, uma estratégia metodológica para a compreensão de situações presentes no cotidiano dos alunos. A contextualização deve facilitar o processo de ensino aprendizagem, criar o interesse pelo conhecimento com aproximações entre conceitos químicos e vida do educando, estabelecendo semelhança entre o conteúdo

ministrado em sala de aula e o cotidiano do aluno. O educando deve compreender os acontecimentos químicos relacionados ao seu cotidiano e desenvolver um pensamento crítico sobre o mundo científico a sua volta (SCAFI, 2010).

Independentes da estrutura metodológica a ser utilizada os saberes desenvolvidos no Ensino de Física devem constar fundamentos em estratégias que estimulem a curiosidade e a criatividade dos educandos, compreendendo que a Física e seus conhecimentos permeiam a sua vida, estando presentes nos fatos mais simples do seu cotidiano (ASTOLFI, 1995).

REFERÊNCIAS:

ABIB, M. L. V S. A contribuição da prática de ensino na formação inicial dos professores de Física. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves & SOUSA, Vanilton Camilo (Org.). **Didática e práticas de ensino: interface com diferentes saberes e lugares formativos**, Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

ALVES, J. Regras da transposição didática aplicada ao laboratório didático. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**. Florianópolis, v. 17, nº 2, 2000.

AQUINO, R. **Educação à distância: facilitadora do acesso à formação profissional**. Revista Augustus. Rio de Janeiro, 2007.

ASTOLFI, J. P. **A didática da ciência**. Campinas: Papyrus, 1995.

BENITE, C.R.M. **Avaliação de Tecnologias Educacionais no Ensino de Química em Nível Médio**. Monografia (Especialização no Ensino de Ciências). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Before you flip, consider this**. Phi Delta Kappan, Bloomington, v. 94, n. 2, p. 25, 2012a.

BRODIN, G. **The role of the laboratory in education of industrial physicists and electrical engineers**, [S.I. : s.n.], 1978.

CABRERA, W.B. **A ludicidade para o ensino médio na disciplina de biologia: contribuições ao processo de aprendizagem em conformidade com os pressupostos teóricos da Aprendizagem Significativa**. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber enseñado**. La Pensée Sauvage, Argentina, 1991.

DATIG, I.; RUSWICK, C. **Four Quick Flips: Activities for the Information Literacy Classroom**. College & Research Libraries News, v. 74, n. 5, p. 249-251, 257, 2013.

EDUCAUSE. **Things you should know about flipped classrooms**. 2012. Disponível em: <https://library.educase.edu/resources/2012/2/7-things-you-should-know-about-flipped-classrooms>. Acesso em: 19 set. 2021.

FLIPPED CLASSROOM FIELD GUIDE. **Portal Flipped classroom field guide**. (2013). Disponível em: <https://tlc.uic.edu/files/2016/02/FlippedClassroom-Field-Guide.pdf/>. Acesso em 19 set. 2021.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo em Perspectiva, v. 14, n. 2, p. 3-11, 2000.

GIESBRECHET, E. **O desenvolvimento do ensino de química (depoimentos)**. Estudos Avançados, v. 8, n. 22, p. 115-122, 1994.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HARTWIG, D. R. Equilíbrio entre os pontos qualitativos e quantitativos no ensino de química. **Química Nova**, Campinas, v. 8, n. 2, p.116-119, 1985.

HENNIG, G. J. **Metodologia do Ensino de Ciências**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.

KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**, Cortez, São Paulo, SP, 2004;

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Papirus Editora, Campinas, SP, 2004.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Trad. Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

SCAFI, S.H.F. Contextualização do Ensino de Química em uma Escola Militar. **Química nova na escola**. Vol. 32, Nº 3, Agosto, 2010.

SILVEIRA, M. P.; KIOURANIS, N. M. M. A música e o ensino de química. **Química nova na escola**. São Paulo, n.28, p.28-31, 2008.

SOARES, J. F. O Efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficácia y cambio em Educación**. v. 2, n. 2, p. 83-104, 2008.

VALLE, H. S; ARRIADA, E. Educar para transformar: a prática das oficinas. REDSIS -**Revista Didática Sistêmica**, ISSN 1809-3108, Rio Grande/RS, 2012.

WILSON, S.G. The Flipped Class: A Method to Address the Challenges of an Undergraduate Statistics Course. **Teaching of Psychology, Philadelphia**, v. 40, n. 3, p. 193-199, 2013.

CAPÍTULO 15

UMA ESTRATÉGIA PARA AULA DE CAMPO NO ENSINO REMOTO DE BIOLOGIA

Laurici M Pires dos Santos

RESUMO

No ensino da Biologia, um dos grandes desafios é auxiliar o aluno a desenvolver um olhar investigativo ao explorar a natureza que o cerca e relacionar com os conceitos obtidos em sala de aula. Assim como, ajudá-lo a perceber a importância do que se está aprendendo e desenvolver apreciação e respeito pela natureza ao seu redor. Em alguns assuntos abordados, o aprendizado de termos e nomenclaturas a partir de figuras, sem associação com o ambiente natural, torna o processo de aprendizagem cansativo e os conceitos vistos são rapidamente esquecidos. As aulas de campo são uma alternativa importante para dar significado aos conteúdos ensinados, porém, no ensino remoto durante a pandemia, estas atividades foram suspensas. Desta forma, desenvolvemos um modelo para realização de aula de campo no ensino remoto para o estudo de morfologia vegetal. Para realização da atividade, foi utilizado a metodologia de sala de aula invertida onde os alunos receberam um roteiro com diferentes palavras relacionadas às estruturas e classificação das plantas. Após pesquisar o significado, os estudantes identificaram na natureza ao seu redor os itens relacionados ao tópico de estudo e registraram em fotografias e vídeos que foram socializados posteriormente. Os resultados mostraram que a metodologia adotada foi eficiente em relacionar a teoria e a prática no ensino de botânica, tornando o conteúdo mais atrativo, facilitando a aprendizagem e despertando um olhar mais curioso e científico sobre os assuntos estudados.

PALAVRAS-CHAVE: Aula de campo; Ensino remoto, Morfologia vegetal, Botânica, Metodologias ativas.

INTRODUÇÃO

No ensino de biologia é comum nos depararmos com temas repletos de conceitos relacionados à termos complexos, que nem sempre despertam o interesse do aluno. Isso ocorre muitas vezes, pelo fato de o aluno não construir associações entre os conceitos ensinados com o seu cotidiano. A palavra só passa a ter significado quando o aluno tem exemplos e suficientes oportunidades para usá-las, construindo sua própria moldura de associações (KRASILCHIK, 2004, p. 57). Desta forma, ajudar o aluno a descobrir e criar essas associações, é um ponto muito importante no processo de ensino-aprendizagem.

A utilização de aulas práticas no ensino de biologia é uma importante metodologia para consolidar o apreendido obtido no ensino teórico. Um trabalho realizado com um grupo de alunos do ensino médio, mostrou que 96% dos participantes do estudo, declararam que as aulas práticas de Biologia proporcionaram uma melhor compreensão do conteúdo, possibilitando o

desenvolvimento de novas habilidades (SILVA et al., 2018, p. 567). Segundo estes mesmos autores, as aulas práticas facilitam o processo de aprendizagem, aumentam o interesse dos alunos e despertam a sua curiosidade. Apesar de serem muito importantes no aprendizado, alguns motivos contribuem para a não utilização de aulas práticas no ensino. Entre estes, a falta de infraestrutura, questões comportamentais dos alunos, problemas com a disponibilidade de tempo para a realização das mesmas e ausência de laboratorista, são citados como fatores desestimuladores (INTERAMINENSE, 2019, p. 351).

No ensino remoto a realização de aulas práticas ficou mais difícil, novas habilidades e ideias precisaram ser desenvolvidas para estimular no aluno o contínuo desejo de aprender. Sobre as aulas práticas de Biologia no ensino remoto, Sá e Lemos (2020, p. 428) observaram em sua pesquisa com alunos do 1º ano do ensino médio de uma escola estadual, que durante o ensino remoto, 40% não tinham aulas práticas de Biologia. Os demais afirmaram ter demonstrações de práticas on-line ao vivo, jogos com finalidade educativa e utilização de aulas práticas gravadas por outros professores ou pelo próprio professor da disciplina. A utilização de metodologias ativas combinadas com tecnologias digitais móveis, foi uma estratégia utilizada com demonstrando que a utilização conjunta dessas metodologias potencializou o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem na modalidade remota (PIFFERO et al., 2020, p.15).

No ensino de Botânica aulas de campo, atividades práticas e metodologias ativas são muito importantes para que o aluno assimile os conteúdos ensinados e também consiga apreciar a natureza que o cerca, criando relações entre a teoria com o ambiente em que vive. Aproximar a Botânica dos estudantes e de seus professores, contribui para que o processo de seu ensino-aprendizagem seja mais motivador e efetivo, visando diminuir a Cegueira Botânica. Esse fenômeno é descrito como a incapacidade de enxergar ou notar as plantas em seu próprio ambiente, não reconhecendo por exemplo, sua importância na biosfera e para o cotidiano dos seres humanos (URSI et al., 2021, p. 16). Alguns estudos sobre a utilização de metodologias ativas no ensino de botânica demonstram criar motivação nos alunos. Em uma intervenção pedagógica com alunos do ensino fundamental, as aulas teóricas foram associadas à uma aula de campo e práticas em laboratório com utilização de um herbário itinerante. Como resultado, foi observado que os conteúdos tomaram um novo significado e estimularam a compreensão de fatos cotidianos relacionados ao assunto (COELHO et al., 2018). Além deste, outros trabalhos demonstram a importância da utilização de práticas e metodologias ativas no ensino de

Botânica. Porém, durante o ensino remoto emergencial, pouco tem se discutido a respeito do assunto, principalmente pelas diversas dificuldades impostas pela pandemia.

Diante disto, este trabalho teve como objetivo apresentar uma experiência vivida com um modelo de aula de campo utilizando metodologias ativas para despertar a curiosidade científica dos alunos sobre o estudo da botânica.

METODOLOGIA

O trabalho foi realizado com alunos de três turmas do Ensino Técnico Integrado dos Cursos de Eletrônica, Eletrotécnica e Segurança do Trabalho do Instituto Federal de Pernambuco – Recife, durante o período do ensino remoto emergencial em 2021.

Foi desenvolvido um projeto para o estudo de Morfologia Vegetal através da utilização de sala de aula invertida. Para isso, os alunos de cada turma foram divididos em quatro grupos e receberam um roteiro com diferentes palavras relacionadas às estruturas e classificação das raízes, caules, folhas flores e frutos, com a indicação de fonte para pesquisa. Após pesquisar na literatura indicada, os alunos identificaram na natureza ao seu redor (jardins, plantas da casa, praças, etc) os itens relacionados ao tópico de estudo designado para seu grupo, registrando através de fotos ou pequenos vídeos. O trabalho em grupo ocorreu de forma remota, os participantes dividiram as tarefas e a comunicação foi mantida através do aplicativo WhatsApp.

Ao final da coleta de dados em campo pelos alunos, cada grupo organizou um vídeo, utilizando um aplicativo de edição de livre escolha. Os vídeos foram socializados em uma aula síncrona através do Google Meet, onde cada participante pode falar um pouco sobre sua experiência de aprender investigando a natureza ao seu redor.

Durante todo o processo de desenvolvimento do projeto, os alunos contaram com o apoio e orientação do professor que ocorreu através de encontros síncronos via Google Meet e assíncronos via Classroom.

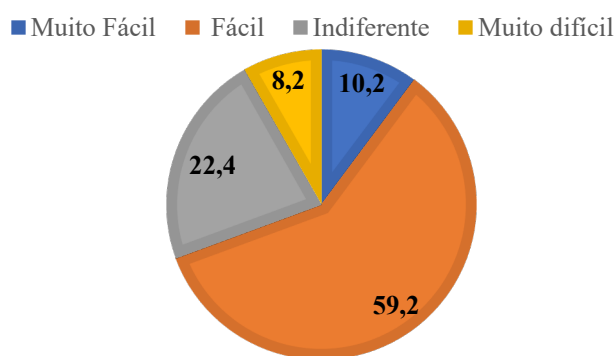
Após a socialização dos vídeos, os alunos foram convidados a responder uma pesquisa através da plataforma Formulários Google para a avaliação da metodologia utilizada. Um total de 49 alunos responderam à esta avaliação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nossos resultados mostraram que todas as turmas conseguiram realizar o trabalho de acordo com a metodologia proposta, identificando no ambiente as estruturas relacionadas aos seus tópicos de estudo. Quando abordados sobre o grau de dificuldade em conseguir identificar

na natureza as estruturas relacionadas ao assunto designado para o grupo, 59% consideraram uma tarefa fácil, 10,2% muito fácil e 8,2% muito difícil, os resultados são mostrados na Figura 1. De um modo geral, pelas respostas obtidas e pela participação dos alunos em suas apresentações, a maioria considerou que identificar as estruturas na natureza, após estudar seu significado, foi uma tarefa fácil ou muito fácil. Nem todas as estruturas foram encontradas por todos os alunos, uma vez que dependia de fatores como, localidade onde moravam e os tipos de plantas existentes no ambiente que eles viviam. Entre as estruturas estudadas, as raízes respiratórias foram as mais difíceis de serem observadas, uma vez que são características de manguezais. Quando não encontravam o objeto de estudo no ambiente ao seu redor, os alunos podiam apresentar uma imagem da internet.

Figura 1: Gráfico mostrando a resposta dos alunos (%), referente ao grau de dificuldade em conseguir identificar na natureza as estruturas designadas para o estudo .



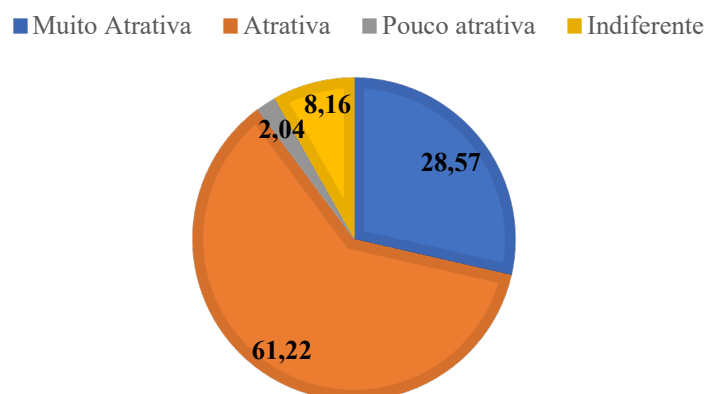
Fonte: Figura do autor (2021).

Como pudemos constatar em nossa pesquisa, uma aula de campo para identificar na prática alguns termos botânicos aprendidos na teoria, pode ser o próprio ambiente em que o aluno reside. Uma aula de campo pode ocorrer em um jardim, uma praça, um museu, uma indústria, uma área de preservação, um bairro, incluindo desde saídas rápidas ao entorno da escola até viagens que ocupam vários dias (VIVEIRO; DINIZ, 2009, p.2). No caso desta pesquisa, a observação do ambiente doméstico e seu entorno, constituiu um campo para observação da natureza sendo possível fazer a relação entre a teoria e a prática no ensino de Botânica, superando o distanciamento vivido no ensino remoto.

Quando abordados se a metodologia utilizada no ensino de Morfologia Vegetal tornou o conteúdo mais atraente, 89,8% consideraram a metodologia atrativa ou muito atrativa. Apenas 4% dos alunos não consideraram o conteúdo mais atrativo com a metodologia aplicada, as respostas são mostradas na Figura 2. A utilização de metodologias ativas torna o aprendizado mais satisfatório, se tornando um bom recurso para o ensino de botânica. Estudando a utilização

de metodologias ativas no aprendizado de botânica foi observado que os estudantes se sentiram mais estimulados ao serem protagonistas de seu conhecimento. Sendo capazes de aprender, utilizando o acervo tecnológico que tinham disponibilidade, desmistificando a ideia que só aprendem quando são ensinados (CARNEIRO, 2019, p.67).

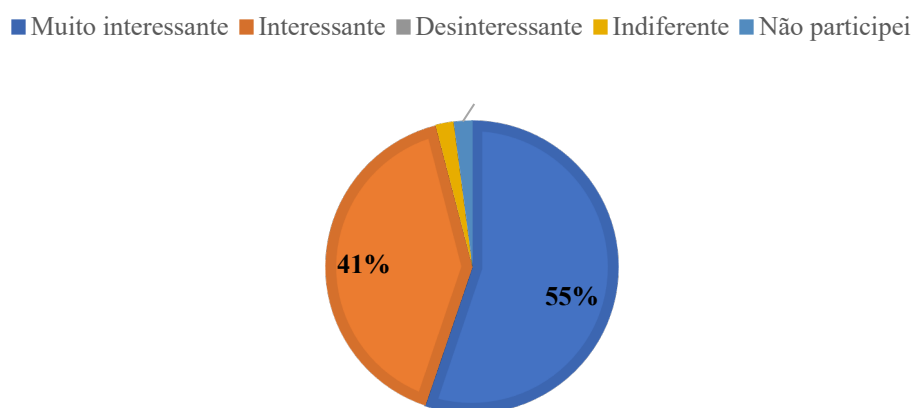
Figura 2: Gráfico indicando a resposta dos alunos (%) sobre a atratividade da metodologia utilizada para o ensino de morfologia vegetal.



Fonte: Figura do autor (2021).

Ao serem questionados se o fato de conseguirem identificar na natureza as estruturas que aprenderam através de seu estudo foi uma experiência interessante, cerca de 96% dos estudantes responderam que foi muito interessante ou interessante e apenas 2% consideraram indiferente, os dados são mostrados na Figura 3. Nossos resultados estão de acordo com Araújo e Silva (2015, p. 107) onde observaram que o contato dos discentes com o ambiente natural proporciona uma aprendizagem significativa, pois eles sentem-se motivados em obter novos conhecimentos que serão associados aos conhecimentos prévios, relacionando teoria e prática, tornando o ensino dos conteúdos de botânica mais efetivo.

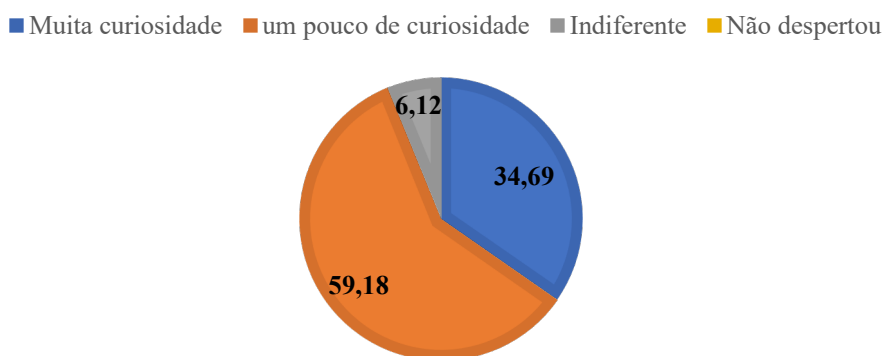
Figura 3: Gráfico indicando a resposta dos alunos (%) sobre se consideraram interessante a experiência identificar na natureza as estruturas que aprenderam através de seu estudo.



Fonte: Figura do autor (2021).

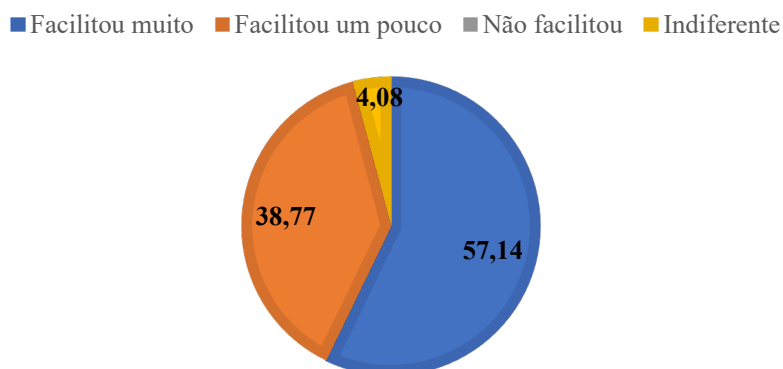
Vários autores relatam a importância de aprender botânica pela observação da natureza. Entre os quais, podemos citar Pereira-Ribeiro et al. (2018, p. 26) que concluíram ser as aulas de campo no ensino de botânica, significativas para auxiliar a compreensão dos conteúdos e informações, além de estimular a curiosidade, e aguçar o pensamento crítico. Isto está de acordo com nossos resultados, pois quando os alunos foram perguntados sobre se a realização do trabalho ajudou a despertar um olhar mais curioso e científico sobre os assuntos estudados, podemos observar na Figura 4 que 93,87 % dos estudantes responderam que despertou alguma ou muita curiosidade científica, apenas 6,12% acharam que a experiência foi indiferente em despertar sua curiosidade. Além disto, com relação à percepção de que o trabalho facilitou a correlação entre a teoria estudada e a prática da visualização das estruturas na natureza 95,91% responderam que facilitou muito ou um pouco e apenas 4,08% se mostraram indiferentes à essa percepção, dados mostrados na Figura 5.

Figura 4: Gráfico indicando a resposta dos alunos (%) sobre a contribuição deste trabalho em despertar um olhar mais curioso e científico sobre o assunto estudado.



Fonte: Figura do autor (2021).

Figura 5: Gráfico indicando a resposta dos alunos (%) sobre a percepção de que o trabalho facilitou a correlação entre a teoria estudada e a prática da visualização das estruturas na natureza.

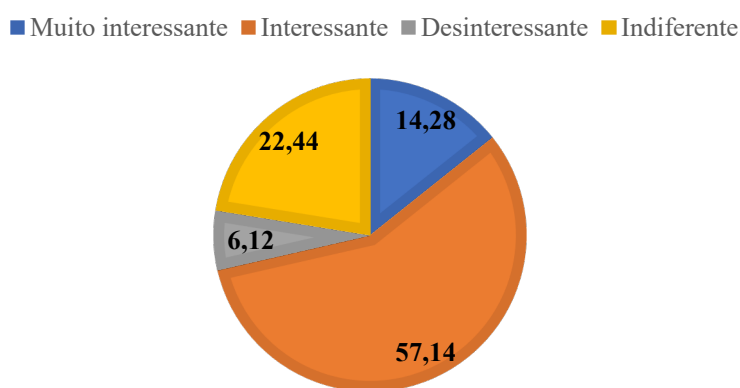


Fonte: Figura do autor (2021).

Após a coleta de dados, cada grupo organizou um vídeo reunindo as fotos coletadas por seus participantes nas proximidades de suas residências. Com relação à elaboração dos vídeos

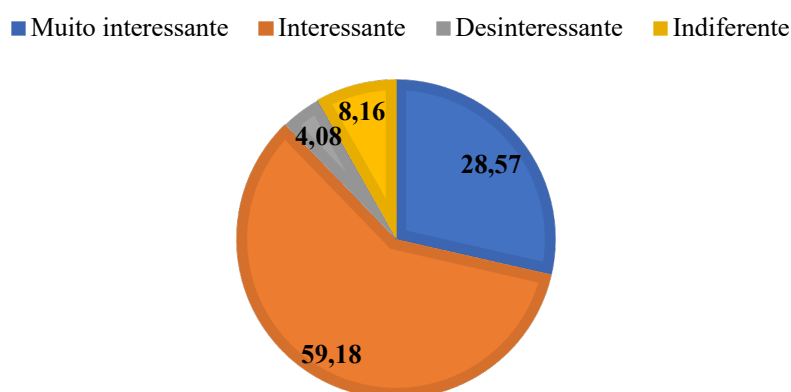
para a apresentação, 71,42 % consideraram uma tarefa interessante ou muito interessante, como mostrados na Figura 6. E com relação à socialização do vídeo no encontro síncrono, 87,75 % dos alunos consideraram uma tarefa interessante ou muito interessante, resultado mostrado na Figura 7. O momento da socialização dos vídeos foi bastante interativo, fez com que com os alunos mandassem mensagens no Chat do encontro, parabenizando e apoiando os colegas. Isso tornou possível uma socialização mesmo estando todos distantes no ensino remoto. Na Figura 8 podemos observar algumas estruturas vegetais fotografadas pelos alunos e apresentadas no encontro síncrono. Com relação à distribuição dos alunos em grupos, foi possível observar que a utilização de aplicativos como o WhatsApp, podem contribuir para a troca de informações que possibilitam a organização de um trabalho em equipe.

Figura 6: Gráfico indicando a resposta dos alunos (%) sobre a atividade de elaboração dos vídeos para a apresentação em encontro síncrono.



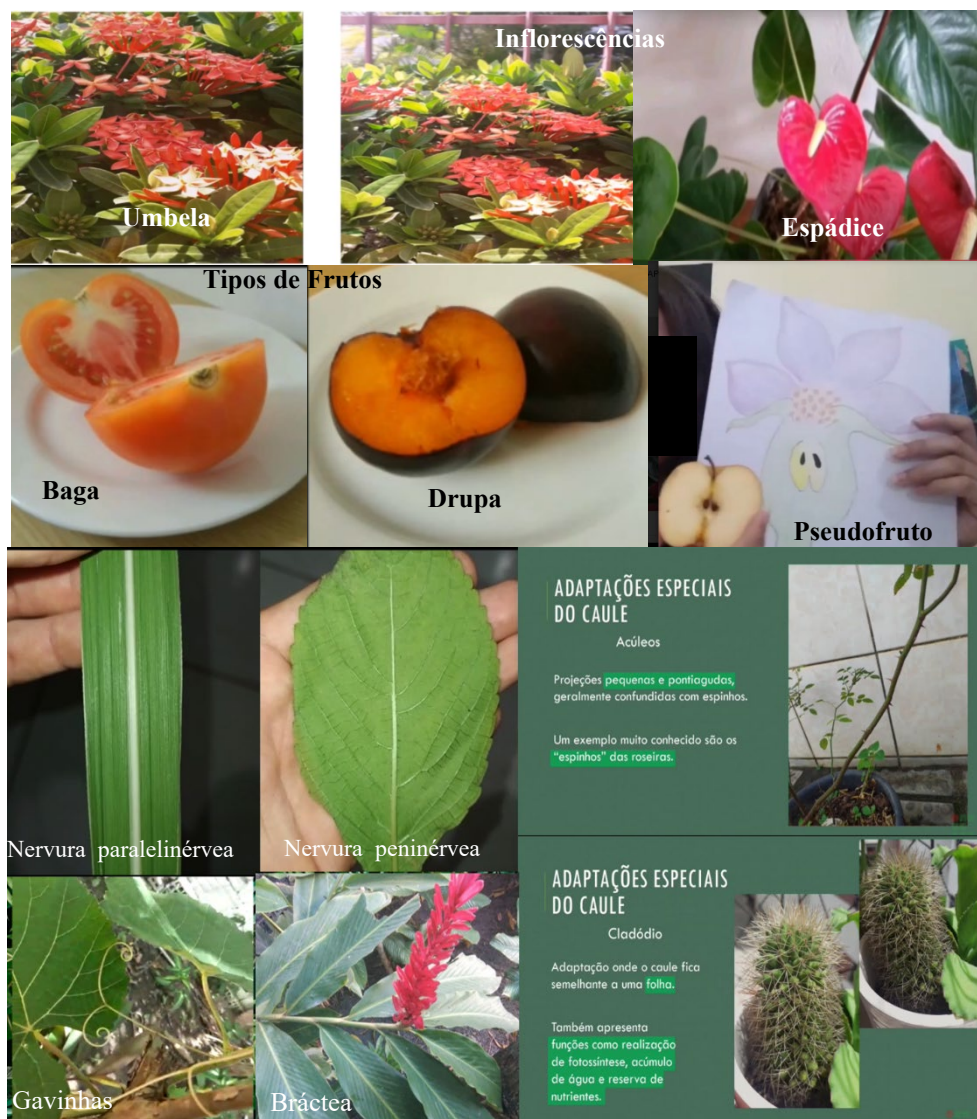
Fonte: Figura do autor (2021).

Figura 7: Gráfico indicando a resposta dos alunos (%) sobre a socialização do vídeo no encontro síncrono.



Fonte: Figura do autor (2021).

Figura 8: Prancha com algumas fotos selecionadas da apresentação dos alunos durante a socialização dos vídeos no encontro síncrono.



Fonte: Figura organizada pelo autor com fotos cedidas pelos alunos participantes do estudo. (2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o período do ensino remoto foi possível observar que a utilização de espaços como o jardim da casa, praças e qualquer local com plantas no entorno da residência do aluno, possibilitou a realização de uma aula de campo com resultados positivos para o ensino de botânica, mais especificamente, morfologia vegetal.

A utilização de metodologias ativas associadas às aulas de campo contribuem para a motivação do aluno, facilitam o aprendizado ao aproximar a teoria da prática, assim como, aguçam a curiosidade científica através do processo investigativo da natureza.

Nesse sentido, pretendemos com este estudo contribuir para a reflexão da importância das aulas de campo, desmistificando o fato de que estas são possíveis apenas em espaços

tradicionais como reservas, parques, etc. Desta forma, abrindo espaço para estimular ideias que possam auxiliar no desenvolvimento de um olhar investigativo em nossos alunos, em diversas áreas de conhecimento da Biologia e que possam ser utilizadas no ensino remoto ou presencial.

REFERÊNCIAS:

ARAÚJO, J. N.; SILVA, M. F. V. Aprendizagem significativa de Botânica em ambientes naturais. **Revista Areté**, V. 8, n. P. 100-108, 2015.

CARNEIRO, J. W. A. **O ensino-aprendizagem de botânica a partir de metodologias ativas com o uso de tecnologias digitais**. 2019. 88p. Dissertação (Mestrado em Programa de PósGraduação em Ensino de Biologia). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2019. Disponível em: <https://www.profbio.ufmg.br/wp-content/uploads/2021/01/JOSE-WALBER-TCM.pdf>. Acesso em: 12 out. 2021.

COELHO, Y. C. M. et al. O uso de metodologias ativas nas aulas de botânica do ensino fundamental e as contribuições do herbário mfs. In: CONEDU – Congresso Nacional de Educação. 5., 2018, Pernambuco. **Anais...Pernambuco: Realize**, 2018. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/48358>. Acesso em: 20 out. 2021.

INTERAMINENSE, B. K. S. A Importância das aulas práticas no ensino da Biologia: Uma Metodologia Interativa. **Id on Line Revista Multidisciplinar de Psicologia**. V. 13, P. 342-354, 2019. Disponível em: <<http://idonline.emnuvens.com.br/id>>. Acesso em: 10 out. 2021.

KRASILCHIK, M. Prática de ensino de biologia. 4. ed. São Paulo: **Edusp**. 2004.

PEREIRA-RIBEIRO, J. et al. O ensino da botânica além da sala de aula: um estudo de caso sobre a utilização de aulas. **Revista Científica da FAESA**, V. 14, P. 18-28, 2018.

PIFFERO, E. L. F.; COELHO, C. P.; SOARES, R. G. Metodologias ativas e o ensino remoto de biologia: uso de recursos online para aulas síncronas e assíncronas. **Research Society and Development**. V. 9, P. 1-19, 2020.

SÁ, E. P. B.; LEMOS, S. M. A. Aulas Práticas de Biologia no Ensino Remoto: Desafios e Perspectivas. **Id on Line Revista Multidisciplinar de Psicologia**. V. 14, P. 422-433, 2020. Disponível em: <<http://idonline.emnuvens.com.br/id>>. Acesso em: 10 out. 2021.

SILVA, R. F.; SILVA, B. B.; SILVA, N. P. O; BEZERRA, M. L. M. B.; BALTAR, S. L.S. M. A. A concepção dos alunos do Ensino Médio sobre a importância das aulas práticas de Biologia. **Diversitas Journal**. V. 3, P. 564-568. Dez, 2018.

URSI, S.; FREITAS, K. C.; VASQUES, D. T. Cegueira Botânica e sua mitigação: um objetivo central para o processo de ensino-aprendizagem de Biologia. In: VASQUES, D. T; FREITAS, K. C.; URSI, S. **Aprendizado ativo no ensino de botânica**. São Paulo: Ed. do Instituto de Biociências, Universidade de São Paulo, 2021. Cap 2, P. 12–30.

VIVEIRO, A. A.; DINIZ, R. E. S. Atividades de campo no ensino das ciências e na educação ambiental: refletindo sobre as potencialidades desta estratégia na prática escolar. **Ciência em Tela**, V.2, P. 1-12. Jul, 2009.

CAPÍTULO 16

BULLYING E INCLUSÃO ESCOLAR: PERCEPÇÃO DE UMA ESTAGIARIA DE PEDAGOGIA EM FORMAÇÃO

Leidiany Ferreira da Silva

RESUMO

Trata-se de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) elaborado sob a forma de Memorial de Formação/Dossiê, apresentado ao Instituto de Educação da Universidade Federal de Matogrosso (IE/UFMT) como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia. O trabalho foi construído sob a orientação da Prof.^a Dra. Ozerina Victor de Oliveira e refere-se a uma descrição da trajetória educacional da aluna/autora. Perpassa-se experiências dos anos iniciais da educação básica à formação acadêmica, bem como abarca-se histórias de dificuldades de aprendizagem provocadas pela experiência de bullying escolar. Relata-se o processo do curso de Pedagogia e discorre-se sobre os métodos de ensino adotados pelos docentes do IE/UFMT. Apresenta-se considerações sob o bullying escolar observado durante o estágio acadêmico supervisionado em Pedagogia, e tece-se observações sobre a formação construída durante o curso, em especial durante o estágio.

PALAVRAS-CHAVE: Bullying. Inclusão Escolar. Estágio Supervisionado.

INTRODUÇÃO

Este memorial de formação intitulado “*Bullying e Inclusão Escolar: Percepção de uma estagiaria de Pedagogia em Formação*” apresenta histórias da trajetória educacional da aluna/autora desde a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia pelo Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (IE/UFMT). Para organizar as experiências selecionadas, que são revisitadas à luz de obras estudadas durante a formação em Pedagogia, o memorial encontra-se dividido em quatro capítulos.

O primeiro capítulo introduz a estrutura do trabalho. O segundo apresenta a biografia da aluna/autora em termos de alfabetização e formação técnica. O terceiro trata, brevemente, do histórico da Pedagogia, e o quarto capítulo aborda questões atinentes ao bullying e à inclusão escolar, fundamentadas em percepções construídas durante o estágio acadêmico. Os autores citados ao longo do texto contribuíram para a afirmação teórica de vivências marcantes, jamais esquecidas, que evocaram lembranças, angústias, medo, felicidade e sensação de superação.

ANOS INICIAIS

Filha de Elinalva e Abelino, nascida em 1985, sou natural de Cuiabá-MT. Possuo descendência de negros do interior da Bahia e Índios Pataxós, cujos ancestrais viviam ao sul da Bahia e foram para Minas Gerais. Tal miscigenação permitiu-me conhecer, de perto, diferentes culturas e valores que nortearam minha história.

Aos quatro anos de idade, na convivência do meu avô Luiz Carlos, era estimulada à oralidade. Meu avô lia diversos livros de aventuras, como o de “Indiana Jones Caçadores da Arca Perdida”, e cantava hinos; bem como trabalhava artes, cruzadinhas e jogos interativos comigo (bozó e dama). Viajei muito, conheci diferentes cidades e diversas formas de linguagem – fator determinante na minha alfabetização.

Aos seis anos sabia ler e escrever palavras curtas. Por esse motivo não fiz pré-escola, e fui matriculada na antiga 1ª série (atualmente 2º ano do Ensino Fundamental). Era uma aluna participativa que acompanhava a turma que, em sua grande maioria, tinha sete ou oito anos de idade. Um diferencial na minha aprendizagem, antes mesmo da iniciação escolar, foi a aplicação de um método atualmente conhecido como “Método Montessori” ligado à teorias, práticas e materiais didáticos elaborado pela médica Maria Montessori, com objetivo de despertar curiosidade da criança e construir a aprendizagem pelo manuseio de materiais adequados para cada idade.

Minha mãe conheceu o Método de Montessori em uma viagem a trabalho; em que, passando em frente a uma banca de revista na cidade de São Paulo/SP, teve sua atenção despertada por um retrato de crianças manuseando diversos objetos de madeira educativa. Após a leitura do material, compreendeu que as crianças possuíam capacidade de aprender por si mesmas, mas em um ambiente com materiais adequados.

Assim, meu quarto foi sendo transformado aos poucos, de modo que as paredes passaram a comportar alfabetos completos, numerais, tabuadas, imagens do ciclo da água, um quadro verde e gizes coloridos. Além disso, muitos jogos educativos como os de empilhar, boliche, dominó, xadrez, papel colorido para desenho e lápis de cor variados se fizeram abundantes.

Minha mãe, tão querida, tinha um cuidado especial com minha educação. Não desejava que eu percorresse os mesmos caminhos que ela. Suas experiências escolares não foram boas. Minha avó, de origem indígena, teve parte da vida ingênua; distante de tudo. Ao vir para a cidade conheceu o cristianismo protestante e tornou-se uma “fiel rígida tradicional”,

desconstruindo sua identidade nativa. Passou a seguir ensinamentos religiosos que diziam que escola era um “caminho para pecado”; local que “desconstrói o ensinamento de Deus” pela filosofia e ciência.

Por estes motivos, minha mãe não tinha autorização para estudar, mas sim para trabalhar para ajudar no sustento da casa até se casar. O educar de minha mãe lembrou-me dos debates em sala de aula durante o curso de Pedagogia, que traziam à baila a discussão sobre a participação da família e da escola nos processos educativos, em que a primeira ensinava valores e atitudes e a última o conhecimento/conteúdo.

Mudei-me, juntamente à minha família, para cidade de Várzea-Grande/MT após terminar a 1ª série do Ensino Fundamental. Fui matriculada na Escola “Sarita Baracat” para cursar a 2ª série, em que tive experiências traumatizantes diante uma de uma professora que não era cordial, gritava, jogava giz e apagadores na sala de aula.

Nesse contexto tive dificuldades de aprendizagem, pois tinha medo de me expressar e chorava constantemente no banheiro. Sofria com agressões psicológicas e físicas rotineiramente por um grupo de alunos que se divertiam e compraziam com tais atitudes. Ao longo dos anos descobri que essas atitudes caracterizavam bullying.

O que mais me chamava atenção era o fato de que esses agressores, que possuíam idade entre 11 e 14 anos, integravam um grupo “intocável” de alunos-filho, sobrinho e conhecidos de professores e coordenadores da escola; que se tratavam de pessoas eleitas para realizar trabalhos pedagógicos e, teoricamente, para contribuir com a formação dos alunos. Contudo, os mesmos não intervinham sobre os fatos e ignoravam as reivindicações dos pais e alunos, bem como alegavam que crianças possuíam várias formas de “brincar”. Por pressão dos pais, a coordenação advertia verbalmente o grupo de agressores alertando-os para não “brincar” com as crianças menores e não agredi-las fisicamente na escola.

Para os agressores, ser advertido era “briga na certa”. O medo passava para o lado de fora da escola, visto que parte das vítimas passava a ser agredida na área externa enquanto aguardava os pais. A regra era “não agredir fisicamente na escola...”; nada se dissera sobre agressão fora da escola. A violência praticada com o intuito de “acerto de contas” não se dava somente com agressões, mas se externava, também, por meio da entrega de lanches aos agressores e a permanência, durante todo o recreio/intervalo, no banheiro.

Ristum (2010) cita Sposito (2001) para informar que a maior frequência de violência na escola é a que ocorre entre os alunos, nas suas mais variadas formas (xingamentos, brigas com e sem violência física, ameaças, roubo de material, rixas de gangues etc.).

Eu relacionava a fala da minha avó com o ambiente escolar como um lugar pecaminoso, angustiante. Passei a construir o entendimento de que, realmente, a escola era perversa, e não possuía o significado de educar, mas sim de castigar. Dessa forma, meu rendimento escolar caiu, e eu iniciei aulas de reforços particulares para conseguir acompanhar a turma. Este foi o melhor apoio educacional possível na fase.

A professora particular adotava uma didática construtivista. Segundo Becker (1994), citado por Niemann e Brandoli (2012, p. 04), “(...) o construtivismo não é uma prática nem um método, e sim uma teoria que permite conceber o conhecimento construído e constituído pelo sujeito através de sua ação e da interação com o meio (...).

Passei a ser incentivada a participar do meu próprio aprendizado, sendo estimulada a refletir, raciocinar, participar da experiência. Minha relação com a linguagem e com a matemática melhoraram muito, pois a professora trabalhava com jogos matemáticos; o que tornava o aprendizado divertido. Assim, consegui acompanhar a turma, mas somente com a mudança de escola que fui obter um pouco de paz.

Fui remanejada para escola “Salvelina Ferreira da Silva”. Nesse momento, minha professora, Maria Evangelina, mostrava-se atenciosa e amorosa, ajudando-me a acompanhar a turma até o término do 2º ano. A 3ª série foi tranquila. A professora Denilza Arruda era eclética, interacionista e suas atividades de artes e matemática eram sensacionais. No 4º ano fui matriculada na escola DASA, atualmente CEMA, uma escola católica desaprovada pela minha avó pelo contexto religioso. A escola foi uma oportunidade maravilhosa de aproveitar o ensino, uma vez que dispunha de estrutura para diversas atividades, contando com biblioteca, quadras de esporte, piscina e laboratório de ciências.

No 5º ano do Ensino Fundamental busquei superar o complexo de inferioridade que me assolava, disfarçado de timidez. Lembro-me de uma situação em que determinada aula tratava sobre o “Aleijadinho”, e a professora estimulou os alunos a compartilharem suas experiências, perguntando se conheciam Ouro Preto. Eu olhei para os lados e vi a todos em silêncio. Meu coração pulsava forte. Levantei a mão e disse: “Eu conheço, professora”. A mesma pediu-me para descrever a cidade, e então relatei a cidade do estado de Rondônia, região conhecida pelas plantações de café.

Eu estava compartilhando minha experiência sobre a localização e as características da cidade para a turma, quando ela me interrompeu e disse: “Você não está falando da cidade de Ouro Preto”, e eu disse: “Sim, professora. Eu morei nela por um ano.”. A professora disse: “Não existe outra com o mesmo nome.”, e mudou o assunto. Senti-me um peixe fora d’água. Como não existe a cidade? Fora as dúvidas, restou a vergonha e os deboches dos colegas sussurrando “*você é burra*”. O bullying novamente me perturbava no momento que buscava superar meus limites da vergonha social dentro da sala de aula.

As aulas de educação físicas também foram uma tortura, pois, quando se é uma menina em fase de puberdade, seu corpo está em processo de transformação, e então meus seios estavam muito evidentes, de modo que correr, pular e me exercitar os punham em destaque. Foi nesse contexto que senti, pela primeira vez, vergonha do meu corpo.

Comecei a recusar participação nas atividades práticas desta disciplina, posto que o professor aplicava prova só com uma modalidade – o salto em distância. Nesta modalidade, os alunos deveriam percorrer uma raia para ganhar impulsão e saltar. O problema residia no fato de que eu, com os seios volumosos, correndo e pulando, comecei a ser chamada de “vaca leiteira”. Corria ao som do coral com a música “vaca mugindo - Moo-o! Moo!”.

Solicitei ao professor para fazer o teste sem a turma, porém o mesmo ignorou. Recusei-me a fazer a atividade e ganhei nota zero. Foram meses de zero, e mesmo assim o professor não praticava outra modalidade esportiva. Reprovei de ano!

Até hoje não conheci alguém que repetiu de ano pela disciplina Educação Física. O desafio nessa instituição escolar referia-se, novamente, ao bullying e às agressões verbais e física. Várias crianças conviviam com esta forma de violência. A coordenação naturalizava a situação e interpretava a agressão como sendo uma brincadeira infantil que fazia parte do processo de construção do indivíduo.

ENSINO FUNDAMENTAL II

Minha mãe me matriculou no Sesi Escola para fazer novamente o 5º ano. A felicidade veio trazendo boas novas, pois a disciplina de Educação Física era eclética; tinha natação, corrida, futebol, fanfarra, etc. Era possível escolher duas modalidades esportivas, e eu, então, optei por natação, porque o maiô poderia tampar meu busto; e escolhi, também, a fanfarra, onde tocava o instrumento Fuzileiro. Desta vez minhas notas foram ótimas.

A escola tinha boa infraestrutura física. A biblioteca era extensa e o laboratório de

ciências era moderno. Seu projeto pedagógico baseava-se na concepção sociointeracionista e disponibilizava acompanhamento médico, odontológico e psicológico aos alunos. Ali eu não mais sofria com o bullying, e considerava-me “no céu”. Foi uma época de grandes transformações. Pude, enfim, curtir o recreio, e parei de me isolar pelos cantos, fazendo novas amizades. Meu rendimento melhorou em todas as disciplinas. Recordo-me do projeto “Jornal Escolar”, que tinha o objetivo de explorar a leitura e estimular senso crítico, por meio da realização de pesquisas e trabalho interdisciplinar, que envolvia o diálogo com todo o corpo escolar em temas transversais.

Segundo Menezes (2001), os temas transversais correspondem a questões importantes, que abordam valores referentes à cidadania, tais como ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, trabalho e consumo e pluralidade cultural.

A escola trabalhava os temas propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e, por ser um sistema de ensino, possuía autonomia para introduzir outros temas que considerasse pertinente à discussão dentro da comunidade escolar. Um dos temas trabalhados intensamente foi “Respeito ao Próximo”, que se referia à capacidade de se colocar no lugar do outro; à cultivar bons hábitos de convivência, a ser educado e solidário. No meu entender, a escola já trabalhava sobre o bullying.

Ao longo da formação escolar, fui adquirindo experiências que foram desconstruindo a concepção de escola pecaminosa pregada por minha avó. Tozoni-Reis (s/d) cita Luckesi (1985) para relembrar que o conhecimento se relaciona com um mecanismo de compreensão e transformação do mundo, bem como com uma necessidade para ação e libertação.

Entre 1998 e 2000 cursei da 6^o série a 8^o série com excelente rendimento. Neste período participei de diversas feiras-de-ciência, em que, a cada ano, um tema diferente era trabalhado com maquetes; colaborando com o fazer interdisciplinar com as artes, linguagens, química. Além disso, a escola possuía diversos projetos em parceria com instituições públicas e privadas, e um deles era participar das feiras científicas da UFMT. Era possível não apenas conhecer o espaço, mas também interagir com os alunos dos cursos de engenharia, enfermagem, biologia, química, física, e outros. Tal contato me incentivava a sonhar e buscar um futuro na UFMT.

O ensino ultrapassava os muros da escola. Neste período meu amor pela arte aflorou, surgindo o desejo de fazer graduação em Artes Visuais após participar de uma exposição de artes plásticas na escola. Neste evento, apresentei um quadro de fibra de coco seco pintado com tinta guache sob orientação da melhor professora de Artes conheci. Eu escolhi a fibra de coco

quando estava contemplando os coqueiros da escola, e percebi que seu caule produzia uma fibra que parecia teias finas, e que, quando secavam, caíam ao chão para novo ciclo. Coletei todas as fibras possíveis e criei uma arte contemporânea com objetivo trabalhar arte abstrata. Segundo Cunha (1999, p. 57):

(...) ao invés do professor simplesmente disponibilizar materiais, as crianças devem ser desafiadas a explorar os materiais em todas as suas possibilidades, como numa atividade banal com o lápis de cor e papel. Podemos transformar essas propostas simplistas e comuns em uma proposta instigadora e fonte de descobertas, além de conhecermos as hipóteses das crianças sobre o que vamos trabalhar. (...) (CUNHA, 1999, p. 57).

Entre o 5º ao 7º ano, a disciplina de Arte era um mix de conceitos teóricos, dança, teatro e desenhos geométricos. Mas desta vez foi diferente, porque a professora vivia a Arte e apresentou-nos a Arte Contemporânea, ensinando-nos a compreender a Arte com um novo olhar. Martins, Picosque e Guerra (1988, p. 141) escrevem a esse respeito que:

(...) O educador é um mediador entre a arte e o aprendiz, promovendo entre eles um encontro rico, instigante e sensível. Para isso é importante: (...) promover o acesso a artistas vivos, contemporâneos, brasileiros, não só pintores, como também escultores, gravadores, (...). (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 141).

A professora trazia para sala de aula retratos de obras brasileiras e internacionais. Meu artista preferido foi Pablo Picasso no período de sua transição para Cubismo, que é movimento artístico caracterizado pelo uso de formas geométricas para retratar a natureza. Foram bons momento de aprendizado no último ano do ensino fundamental.

ENSINO MÉDIO

Entre 2001 e 2003 cursei o Ensino Médio em escola pública – o que não era do agrado de minha mãe –, mas que, devido problemas financeiros, não pude ser matriculada em escola particular. Iniciei meus estudos na escola Nilo Povoas no período da manhã. Após três meses do ano letivo, iniciou-se uma greve de professores, que durou meses. Neste período de greve, iniciei no meu primeiro emprego como “Jovem Aprendiz”. No retorno às aulas pós-greve, decidi transferir-me para turno noturno.

A necessidade de trabalhar falou alto naquele momento, e a experiência de estudar à noite foi diferente. A sala de aula era composta por adultos, sendo eu a mais nova da turma, e as culturas/ideias eram diversificadas, muitas vezes fazendo-me sentir, novamente, um peixe fora d'água.

Devido à greve e ao atraso de disciplinas, não houve reposição de aulas, de modo que os professores passavam trabalhos relacionados a suas respectivas disciplinas a título de

avaliação bimestral. Passei de ano com notas elevadas, mas sentia um desânimo total ao olhar o boletim e pensar que tirei dez numa disciplina em que não tive aprendido algum.

Nos anos 2002 e 2003 estudei o segundo e terceiro ano do Ensino Médio em outra instituição pública - Escola Estadual Antônio Cesário de Figueiredo Neto – novamente no período noturno. Ali, tive o prazer de fazer novas amizades, e os professores, em conjunto com a gestão escolar, davam apoio e orientação pedagógica aos alunos. Sobre o estudo em turno noturno, Carvalho (1994, p. 12) ensina que:

(...) O aluno matriculado no período noturno, na sua grande maioria, já está engajado em trabalho assalariado durante o dia, quase sempre em turno de oito horas. O estudo à noite parece representar um prolongamento da jornada de trabalho, por mais quatro a cinco horas, tanto para o aluno, como, muitas vezes, para o professor. E o trabalho precoce desses alunos decorre da necessidade de sobrevivência das famílias das classes trabalhadoras no momento social que atravessamos (...) (CARVALHO, 1994, pág.12).

A escola tinha um olhar especial com o período noturno, em que a maioria dos estudantes realmente trabalhava oito horas diárias, de modo que a estratégia adotada pela instituição para acolher os alunos era o jantar às 18h30 e o lanche às 20h30. Havia flexibilidade de horários para os que trabalhavam em local distante da região Central de Cuiabá/MT. Projeto escolares como feiras gastronômicas, teatros, artesanatos também se faziam presentes. Quando existia algum conflito, era rapidamente solucionado pelos coordenadores. A escola dava voz à comunidade escolar por meio da execução diária de uma gestão democrática. O índice de evasão escolar era baixo. Lembro-me das aulas de Filosofia com a professora Tete, que despertava em nós “o filosofar”, trabalhando diversos temas como exemplo Ética e Moral.

A proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais é que a ética — expressa na construção dos princípios de respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade — seja uma reflexão sobre as diversas atuações humanas e que a escola considere o convívio escolar como base para sua aprendizagem, não havendo descompasso entre —o que dizl e —o que fazl. Partindo dessa perspectiva, o tema transversal Ética traz a proposta de que a escola realize um trabalho que possibilite o desenvolvimento da autonomia moral, o qual depende mais de experiências de vida favoráveis do que de discursos e repressão. (BRASIL,1998, p.66).

Em 2003, aos 18 anos de idade, comecei meu curso técnico em estética capilar, cursado no período vespertino. Foi um ano difícil em conciliar trabalho, terceiro ano e outro curso. Optei, então, somente por estudar, mas, no decorrer do tempo, a necessidade financeira me despertou a trabalhar como *freelance* nos períodos matutinos ou finais de semana.

Meu primeiro trabalho foi auxiliar minha prima nos estudos de recuperação escolar. Tínhamos pouco tempo para prova final e a disciplina era Ciências. Montei a estratégia de, primeiramente, estudar o conteúdo para, então, planejar o ensino. Orientei com o conteúdo teórico e partimos para prática, mediante observação em um parque.

O tema era “órgãos vegetais”, e o objetivo era contemplar raízes, caules e folhas. Passamos uma tarde conhecendo as diversas plantas que encontrávamos; tocávamos e analisávamos samambaias, goiabeiras, pés de seriguela, capins, ipês, e por último, mangueiras de diversos tamanhos. Sem ter conhecimento teóricos sobre processo de ensino-aprendizagem, coloquei em prática conceitos de Piaget:

(...) Para Piaget os estudantes adquirem muito mais conhecimentos através de situações concretas, e as experimentações constituem um grande instrumento de aprendizagem, pois através delas os alunos observam, pensam e agem (...) (CARDOSO, 2013, p.08).

A estratégia de mesclar teoria e prática rendeu bom resultado na prova final da minha prima, que obteve nota máxima. Tal experiência motivou-me a ajudar outras crianças com dificuldade escolar, surgindo, assim, a vontade de ser educadora; especificamente da área de apoio escolar.

Informei alguns moradores do condomínio onde morava sobre meu trabalho de *freelance*, que abarcava cuidar de crianças e ajudar nas tarefas escolares. Comecei a ter muitos clientes. Trabalhava o lúdico, a linguagem, ciências, histórias, matemática de acordo com sua faixa etária. Gostava de transformar os temas em brincadeiras, para não ser cansativo. Sobre o brincar, Silva e Gomes (2018, p. 05) citam Ferreiro (1988, p. 139) para dizer que brincar “(...) é divertir-se e entreter-se infinitamente em jogos de criança (...) lúdico - “que tem caráter de jogos, de aprender brinquedo e divertimento; é uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente, faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana (...)”.

Após o período do Ensino Médio, iniciei estágio em um salão de beleza – um mundo longe da educação infantil –, mas que me proporcionou a formação técnica em Estética Capilar, bem como experiência profissional. Esta profissão permitiu-me conhecer vários tipos de pessoas e, conseqüentemente, criar de vínculos afetivos. Ao escutar suas narrativas, algo que me chamou atenção foram os conflitos e complexos de inferioridade, bem como as dificuldades na vida social, reflexos de bullying.

Como eu havia sido vítima de bullying, acabava por me solidarizar e ter empatia por essas pessoas, acolhendo-as, dando apoio e estimulando a procurar orientação profissional de psicólogos. Com isso, a vontade de fazer uma graduação na área de educação para trabalhar com as dificuldades de aprendizagem provocadas pelo bullying, seja com crianças ou adultos, foi aumentando.

Percebi, também, a necessidade de trabalhar com a inclusão, pois nossa clientela foi se diversificando, e, para atender clientes surdos, fui orientada, pela professora universitária

Rosângela Felix, a estudar Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) – oportunidade que me veio quando abriram vagas no curso de extensão do Instituto de Linguagem (IL) da UFMT.

O curso foi me despertando cada vez mais interesse pela educação. Discutíamos sobre as dificuldades de aprendizagem do aluno surdo, bem como a inclusão/exclusão das escolas públicas sem preparo para receber o público com deficiência auditiva. A turma era convidada a participar de seminários voltados à Educação, e tais articulações sobre aprendizagem foram determinantes para que eu escolhesse a graduação em Pedagogia. Após dez anos do término do ensino médio, fiz o *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM) – meio pelo qual ingressei na UFMT em 2014.

PEDAGOGIA

Decidi em 2013 ingressar no curso de Pedagogia quando tive a oportunidade de participar de um seminário sobre formação de professores e pesquisadores da educação no IE/UFMT. Atentamente ouvi a um discurso sobre Pedagogia e suas atribuições no processo de aprendizagem, com vasto campo de área trabalho, atuação em sala de aula na função docente na educação básica e com ampliação no sistema de ensino. Alguns exemplos de carreiras dessa área são a Gestão escolar, Educação Especial, Pedagogia Empresarial, Pedagogia Hospitalar, Orientação Educacional, Produção de Materiais Pedagógicos, Coordenação de Empresas Educacionais, entre outros. Segundo Piletti (2002, p. 39):

(...) a palavra pedagogia vem do grego (pais, paidós = criança; ageim = conduziu; logos = tratado, ciências) na antiga Grécia, eram chamados de pedagogos os escravos que acompanhavam as crianças que iam para escola. Como escravo, ele era submisso a criança, mas tinha que fazer valer sua autoridade quando necessária. Por esse motivo, esses escravos desenvolviam grande habilidade no trato com as crianças (...) (PILLETI, 2002, p. 39).

Assim, a Pedagogia, desde sua origem, esteve voltada ao campo dos saberes, especializando-se em métodos de ensino com intuito de levar conhecimento ao indivíduo. Ao longo da graduação percebi que a Pedagogia, enquanto ciência que pensa e vive Educação, se constitui nas práticas pedagógicas.

Em sua história, temos que o curso de Bacharelado em Pedagogia surge com duração de 3 anos, e que o formado, ao cursar mais um ano de didática, obtia o título de Licenciado. A Licenciatura possuía o intuito de preparar os docentes para o ensino secundário, e os professores de ensino primário seriam preparados nas escolas normais. Com esta organização, o bacharel em Pedagogia precisaria cursar apenas didática geral e didática especial para a formação como licenciado, já que os demais componentes já faziam parte de seu currículo do bacharelado

(SAVIANI, 2008). O Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, reforça que:

(...) A dicotomia entre bacharelado e licenciatura levava a entender que no bacharelado se formava o pedagogo que poderia atuar como técnico em educação e, na licenciatura, formava-se o professor que iria lecionar as matérias pedagógicas (...) (BRASIL, 2005, p. 03).

Começaram-se, então, discussões sobre o ensino e currículo da Pedagogia, em suas modalidades bacharel e licenciatura; administrador técnico ou professor. Ao mesmo tempo, com o crescimento do industrialismo no Brasil, a problemática acerca da necessidade de mão-de-obra qualificada para ocupar postos de trabalhos fomentou uma reforma da área da educação, por meio da construção de universidades públicas, escolas técnicas e do Serviço Nacional da Indústria (SENAI). Nesse momento, o ensino gratuito começa a se aproximar das classes sociais menos favorecidas, contudo, a educação disponibilizada a essa população era de baixa qualidade e estava fundamental na lógica capitalista que buscava produtividade. O objetivo era a formação de cidadãos-técnicos para o trabalho industrial (BRZEZINSKI, 1996).

A partir da análise dos textos trabalhados na graduação, percebi que, ao longo da história, a Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDB) teve várias reformulações com emendas institucionais. Notei que o curso de Pedagogia estava fragmentado em Bacharelado, Licenciatura, professor e técnico. Nas escolas, os reflexos dessas divisões técnicas desvalorizavam o profissional; as separações de funções geravam críticas e indagações sobre o perfil do pedagogo.

O curso de Pedagogia necessitava, assim, de reformas entre capacitações dos professores e mudanças do currículo antigo. Vários grupos de educadores engajados nas discussões e debates educacionais criticavam o curso de Pedagogia, pois a teoria não era suficiente para formação do docente, e seria necessário, além de aulas práticas, experiências em sala de aula. Outro apontamento seria o fim do bacharelado.

Neste ponto, ressalta-se que nos anos 1970/1980 o Conselho Federal de Educação recebeu várias indicações para definir normas e diretrizes de norteamto do processo de formação dos profissionais de Educação. Para Arantes e Gebran (2013) os anos de 1980 e início de 1990 foram marcados por discussões sobre a formação do pedagogo, porém não se alterou, em termos legais, a estruturação deste curso; que manteve-se igual durante 27 anos, até a aprovação da LDB nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

A LDB nº. 9.394/1996 trouxe mudanças significativas para educação e para os profissionais que nela atuam. Tal LDB criou espaço para a formação do professor da Educação

Básica, como as Instituições Superiores de Ensino; bem como instituiu programas, cursos, aperfeiçoamentos e especializações.

PEDAGOGIA NA UFMT

A fundação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) foi no ano 1970, com a edição do Decreto-lei n. 5647, de 10 de dezembro de 1970. Ela surge a partir da fusão das faculdades de Direito, Ciências e Letras de Cuiabá/MT.

O curso de Pedagogia foi incorporado à Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Era no único curso de licenciatura habilitado em Administração Escolar, Supervisão Escolar, Magistério e Orientação Escolar. Apesar de ter tantas habilitações, a Pedagogia preocupava-se com aspectos pedagógicos e de gestão administrativa escolar. Começaram, então, discussões acerca da importância de capacitar professores das séries iniciais, pois a grande maioria dos docentes tinha somente o 2º grau técnico em magistério.

A UFMT, em parceria com órgãos públicos educacionais, abriu vagas para formação da docência para professores efetivos de ensino da região. Atualmente, o curso tem como opção os períodos matutino e vespertino, com duração de 8 semestres e carga horária total de 3.545 horas; sendo 300 horas destinadas ao estágio supervisionado. O curso confere o grau de licenciado, formando o professor para anos iniciais na Educação Básica; entretanto dispõe de uma concepção ampla de docência.

A formação do pedagogo pela UFMT contempla atividades práticas realizadas fora da Universidade, com orientações direta de professores e profissionais, podendo-se estagiar em organizações não-governamentais, escolas e instituições de ensino. O estágio obrigatório é a partir do 5º período nos anos iniciais e 7º/8º período envolvendo a Educação Infantil.

PROFESSOR PEDAGOGICO DO IE/UFMT

Marcelo Garcia (1999), ao trazer reflexões sobre a formação de professores, destaca a necessidade de se compreender a formação de professores como um processo contínuo. Tal citação fez-me recordar do primeiro ano do curso de Pedagogia, em que a turma se deparou com a disciplina de Filosofia da Educação, em que a docente, à época, indicou para turma a leitura de textos complexos, sem quaisquer orientações. Contudo, cobrava entendimentos “filosóficos” de uma classe em que 60% dos alunos apresentava dificuldade de aprendizagem. A professora adotava postura tradicional e mecanicista, não procurando meios alternativos para a classe obter melhor compreensão de sua disciplina.

Por outro lado, aprendi que “ser um bom profissional não garante que um determinado conteúdo seja transmitido adequadamente”. Sobre este tema, Marcelo Garcia (1995) diz que é fundamental uma combinação entre o conhecimento da matéria e o conhecimento do modo de ensinar. Assim, no segundo ano da graduação tivemos professores com conhecimento didático de conteúdo. Isso significa que o professor tem de estar presente, perpassando as atividades de formação de professores em todos os níveis.

No terceiro ano, foi trabalhado em sala de aula uma teoria crítico-reflexiva. Os professores, nesta perspectiva, devem adotar um processo de construção permanente e partilhada, no qual está em constante busca, em constante reflexão, formando e formando-se com métodos diferenciados. Isso faz com que os alunos reflitam sobre os temas discutidos.

BULLYING E INCLUSÃO ESCOLAR: PERCEPÇÃO DE UMA ESTAGIARIA DE PEDAGOGIA EM FORMAÇÃO

Desde o início de meu estágio acadêmico na escola Dr. Orlando Nigro, iniciei uma observação do comportamento das crianças; desde acolhida, sala de aula, intervalos de recreação, horário de lanche e saída. Um grupo em especial, do 4º ano do Ensino Fundamental, chamou minha atenção: tratavam-se de estudantes com deficiência intelectual e surdez.

Ao chegar na sala de aula, fui apresentada aos alunos pela professora regente, e a mesma relatou, em voz alta, qualidades e defeitos de todos estudantes, e logo descreveu a dificuldade de aprendizagem de três estudantes com necessidades educacionais especiais em processo de alfabetização. Desde o início da apresentação a professora deixou claro a exclusão ao invés da inclusão escolar quando relatou a dificuldade de educá-los sem profissionais capacitados para acompanhá-los diariamente no processo de ensino-aprendizagem. Somente um estudante com deficiência auditiva dispunha de interprete. Outros dois estudantes não eram beneficiados com atendimento pelos Técnicos Desenvolvimento Infantil (TDI).

A escola seguia as Leis acerca da inclusão, garantindo vagas para estudantes com necessidades educacionais especiais, mas a realidade mostrava não haver estrutura e planejamento para educação especial, como por exemplo as salas de aula com quantidade elevada de estudantes e o notório despreparo da escola e dos professores em ensinar alunos especiais. Neste contexto, destaca-se que educação inclusiva contribui não só com o estudante com necessidades educacionais, mas com os demais estudantes, que passam adquirir condutas de respeito e consciências pelas diferenças.

A primeira etapa do meu estágio foi somente a observação, que abrangia desde a acolhida dos alunos, sala de aula e toda a comunidade escolar interna e externa. Anotava todas as questões em relação ao ensino, currículo, didática, gestão e infraestrutura da escola; mas o que me chamou a atenção foi a exclusão das crianças com deficiência, a partir do momento que não havia um planejamento de ensino para elas e nem acompanhamento individual de TDI. Já não bastasse tais apontamentos, as crianças eram vítimas diariamente do bullying.

A inclusão de um estudante em uma instituição de ensino que não está preparada para acolhê-lo pode gerar incalculáveis ocorrências de conflitos. Dentre essas possibilidades está o bullying – que se refere a uma forma de violência que ocorre no espaço escolar. O bullying se caracteriza por comportamentos intimidadores, onde há uma assimetria de poder, intencionalidade, além de não haver motivo aparente (FANTE, 2005).

O bullying é um conjunto de práticas agressivas, transmitido de maneira intencional e com repetições, estando presente em todas classes sociais e lugares do mundo (SOUZA; MARQUES; FERNANDES; JÚNIOR, 2009). Sua grande incidência é com crianças e jovens em idades escolar, podendo ser encontrado, também, nas universidades durante eventos de “trote”. O fenômeno pode tornar-se mais nítido nos anos iniciais da escolarização (jardins e pré-escola) (SOUZA, et. al., 2009). Neste contexto, ao longo do estágio supervisionado realizado durante o curso de Pedagogia, atentei-me a tal fenômeno, que pode ser confundido com brincadeira infantil.

Geralmente, o bullying se manifesta quando algum aluno resalta uma característica do outro que não é aceita pela sociedade (BORBOSA, 2011). Segundo Fante (2005) os portadores de necessidades físicas e especiais tem mais chances de se tornarem vítimas de bullying; o que o constitui um empecilho para a inclusão.

A palavra bullying é uma expressão inglesa derivada de “bully”, que significa brigão ou valentão. Começou a ser estudada nos anos de 1970 pelo professor Dan Olweus, da Universidade de Bergen (SOUZA, et. al., 2009). O pesquisador desenvolveu diversos critérios para detectar essa forma de violência, diferenciando de outras situações como gozações e brincadeiras. Assim, como resultado dos estudos de Olweus, surgiu na Noruega a primeira campanha de combate ao bullying em nível nacional, que foi realizada em 1983 (SOUZA, et. al., 2009).

No que diz respeito ao Brasil, o bullying ainda é pouco estudado, visto que até a década de 1980 os estudos relacionados à violência escolar não questionavam as formas de

sociabilidade entre os alunos, mas sim os elementos internos aos estabelecimentos escolares, produtores de violência (RUOTTI, 2010).

Os agressores, que podem ser de ambos os sexos, são aqueles que oprimem e perseguem as vítimas. As vítimas são aquelas crianças que sofrem as agressões dos autores de bullying. Três são os tipos de vítimas: a) a vítima típica; b) a vítima agressiva; e c) a vítima provocativa. A vítima passiva típica é aquela que serve de fantoche para o agressor, que faz o que bem entende com a vítima. Elas não reagem às provocações e sofrem repetidamente com as agressões que sofrem. (PINGOELLO, 2012). Para Fante (2005) se entende vítima típica que é aquela criança que serve de “marionete” para o agressor.

Já a vítima agressiva é aquela que, diante das agressões, reage igualmente com agressividade. Essas vítimas tendem a buscar indivíduos mais frágeis que ele, para transformá-los em “bodes expiatórios”, visando transferir para eles os maus tratos sofridos. A vítima provocativa provoca e atrai agressões contra as quais não consegue lidar de forma eficaz. Assim, ela é geniosa, tenta brigar, reagir ao ataque ou insultar, mas o faz de maneira ineficaz, tornando-se uma vítima do agressor (PINGOELLO, 2012).

A vítima de bullying teme em denunciar com receio de represálias, com a hipótese de não acreditarem no seu relato, de passar vergonha ao deletar o ocorrido, uma vez que alguns familiares e instituições escolares sem instrução levam essa prática como fase de comportamento. A esse respeito, Chalita (2008, p. 87) alerta que:

(...) As vítimas ou alvos do Bullying são personagens escolhidos, sem motivo evidente, para sofrer ameaças, humilhações, intimidações. O comportamento, os hábitos, a maneira de se vestir, a falta de habilidade em algum esporte, a deficiência física ou aparência fora do padrão de beleza imposto pelo grupo, o sotaque, a gagueira, a raça pode ser motivo para a escolha de uma vítima (...) (CHALITA, 2008, p. 87).

A percepção sobre o bullying não aparece as claras, visto que muitos professores e alunos não conseguem distinguir o bullying de uma brincadeira diária ou brigas casuais. Com a falta de conhecimento, esses fatos são encarados como normais, sendo mascarado pelos professores e pais.

DIFICULDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Tratando-se do processo ensino-aprendizagem foi possível observar que os conteúdos passados para os estudantes com deficiência eram adaptados pela professora, e, portanto, não seguiam um plano de ensino com o planejamento igual aos demais alunos. Foram quatro semanas com conteúdo para alfabetização e repetição. Segundo a professora regente, eles estavam no nível silábico, trabalhando palavras no alfabeto A e B. Eram passados os mesmos

exercícios para que as crianças pudessem fixar melhor o assunto, sob orientação do interprete de Libras.

Nesse contexto, avalia-se que muitos professores ainda seguem o processo de alfabetização com técnicas tradicionais, sendo que a alfabetização deve se dar de acordo com as experiências sociais da criança. Stimieski (2018) cita Ferreiro (1999) para apontar algumas propostas fundamentais sobre o processo de alfabetização inicial refere-se à:

(...) Restituir a língua escrita seu caráter de objeto social; - Desde o início (inclusive na pré-escola) se aceita que todos na escola podem produzir e interpretar escritas, cada qual em seu nível; - Permite-se e estimula-se que as crianças tenham interação com a língua escrita, nos mais variados contextos; - Permite-se o acesso o quanto antes possível à escrita do nome próprio (...) (FERREIRO, 1999, p.44, como citado em Stimieski, 2018, p. 11).

Assim que tive a oportunidade de ministrar as aulas, em dupla com uma colega de turma da graduação, buscamos introduzir as três crianças com deficiências nas atividades propostas, para socializá-las mais com a turma. A inspiração e o embasamento teórico seguiu a filosofia de Lev Vygotsky no processo de inclusão do indivíduo. Assim, comecei uma leitura sobre a conscientização acerca da água, pois estávamos trabalhando a disciplina de ciências.

Com a turma toda, planejamos fazer um painel com folders elaborados pelos estudantes sobre o processo de conscientização. O resultado com todas as crianças foi melhor que eu esperava, e as três crianças com deficiência desenharam e escreveram palavras. Percebi que elas estavam além do nível relatado pela professora, isto é, elas estavam no nível de alfabetização, lendo e escrevendo.

Quando iniciamos a montagem do painel e a colagem dos folders, quatro alunos perguntaram o porquê de se colocar as atividades das crianças com deficiência junto com os demais, alegando que os três não sabiam fazer nada a não ser desenhar. Começaram, então, as gozações. Por um momento eu não sabia o que fazer, mas calmamente orientei todos acerca do respeito para com o próximo. Percebi o meu despreparo e o despreparo da escola em receber esses alunos com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que todos os cidadãos têm direito à educação de qualidade. Porém, o grande desafio refere-se, nesta pesquisa, à implantação de uma escola inclusiva, de qualidade para todos. A educação é alicerce para desenvolvimento de qualquer indivíduo, e incluir os estudantes com necessidades educacionais especiais, é, de fato, respeitá-los ao garantir a oportunidade de seu crescimento. Contudo, em conclusão, observei que as dificuldades existem

e estão bem claras quando se analisa de forma crítica. Incluir o estudante em sala de aula regular e não atender o que realmente ele necessita não é inclusão.

A inclusão não pode ser vista como episódio, mas sim como um processo que dispõe de etapas e que necessita ser muito analisada, estudada com muita responsabilidade e criticidade. Diante dessas observações e reflexões pude chegar em algumas reflexões como:

- O processo de ensino e aprendizagem se realiza por meio das relações interpessoais entre alunos, professores e equipe escolar. Esse convívio não é algo simples assim; ele exige diversas ações que devem ser tomadas ou evitadas para que o aprendizado do estudante efetivamente aconteça;
- Os docentes necessitam de formação continuada sobre métodos de inclusão; sobre as necessidades educacionais especiais e sobre como se dá o processo cognitivo dos indivíduos em seu processo de aquisição de conhecimentos;
- É fundamental que o docente realize um planejamento de suas aulas levando em consideração as necessidades dos estudantes especiais e a melhor maneira de aplicar um conteúdo, bem como o melhor método e técnica a ser usada em determinados momentos;
- A escola deve elaborar projetos preventivos de combate ao bullying, instruindo professores, estudantes e pais, com intuito de estimular diálogos para combater conflitos no ambiente escolar.

Todo nós sabemos das inúmeras dificuldades na escola e muitas delas não se atribuem exclusivamente aos estudantes com necessidades especiais, mas são questões presentes há anos na estrutura educacional. A inclusão desses estudantes em sala de aula comuns pode gerar desafios que tendem a se somar com as dificuldades já existentes, piorando ainda mais quando este estudante sofre violência como o bullying. Assim, é possível perceber a necessidade urgente de elaboração de políticas públicas voltadas para a preparação da instituição de ensino e de sua equipe escolar (professores, alunos, pais e gestores), com vistas a alcançar, de forma adequada, a inclusão do estudante especial.

Temos, por fim, que ser esperançosos e transformar em realidade o desejo de uma educação para todos, nos certificando das potencialidades e competências dos indivíduos, acreditando que, trabalhando nossas diferenças, podemos gerar mudanças importante na educação e sociedade; reduzindo a intolerância e estereótipos e tornando o ambiente escolar mais humano, afetivo, justo e solidário.

REFERÊNCIAS:

ARANTES, Ana Paula Pereira; GEBRAN, Raimunda Abou. **Docência no Ensino Superior: Trajetórias e Saberes**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia**. Brasília. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 1º fev. 2022.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas: Papirus, 1996.

CARDOSO, Fabiola de Souza. **O uso de atividades práticas no ensino de ciências: Na busca de melhores resultados no processo ensino aprendizagens**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado Ciências Biológicas) – Universidade UNIVATES, Lajeado, 2013.

CARVALHO, Célia Pezzolo. **Ensino Noturno: realidade e ilusão**. 7ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FANTE, Cleo. **O fenômeno Bullying: como prevenir nas escolas e educar para apaz**. 2ed. Campina: Verus Editora, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. São Paulo: Cortez, 1985.

MARTINS, Mirian Celeste; PISCOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Teresinha Telles. **Didática do ensino de arte - A língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MENEZES, Ebenezer Takuno; SANTOS, Thais Helena. **Verbete temas transversais**. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/temas-transversais>. Acesso em: 03 jan. 2018.

NIEMANN, Flávia de Andrade; BRANDOLI, Fernanda. **Jean Piaget: um aporte teórico para o construtivismo e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa e da Matemática**. 2012. Disponível em: [http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/770/71#:~:text=Segundo%20Becker%20\(1994\)%2C%20o,da%20intera%C3%A7%C3%A3o%20com%20o%20meio](http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/770/71#:~:text=Segundo%20Becker%20(1994)%2C%20o,da%20intera%C3%A7%C3%A3o%20com%20o%20meio). Acesso em: 02 fev 2022.

PINGOELLO, Ivone. **Ações educativas aplicadas por professores em alunos do 6º ano do Ensino Fundamental para a redução do bullying**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Marília, 2012. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/pingoello_i_do_mar.pdf. Acesso em: 02 jan. 2022.

RISTUM, Marilena. Violência na Escola, da Escola e contra a escola. In: ASSIS, Simone Gonçalves; CONSTANTINO; Patrícia; AVANCI, Joviana Quintes (Orgs.). **Impacto da violência na escola: um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação / Editora FIOCRUZ, 2010.

RUOTTI, Caren. Violência em meio escolar: fatos e representações na produção da realidade. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 01, p. 339-355, 2010. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000100010>

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Sônia Caixeta; GOMES, Rovania. **Brincar e Aprender**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade do Noroeste de Minas- FINOM, Paracatu, 2018.

SOUZA, Érika Rominy Santos Rodriguês; MARQUES, Maria de Fátima da Costa; FERNANDES, Jonas Sales; JÚNIOR, José Mário Soares Serra. Conheça o fenômeno bullying. **Revista Informatigos**, p. 01-56, 2009. Disponível em: <https://sites.google.com/site/informartigos/>. Acesso em: 02 fev. 2022.

STIMIESKI, Ivone Teresinha. **Família e processo de aprendizagem/alfabetização**. Disponível em: <https://psicod.org/ivone-teresinha-stimieski.html?page=11>. Acesso em: 02 fev. 2022.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **A Pesquisa e a Produção de Conhecimentos**. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/195/3/01d10a03.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2022.

CAPÍTULO 17

A EXPERIÊNCIA DE IMPLEMENTAÇÃO DE GRÊMIOS ESTUDANTIS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

Nataliê Andiará Be Cardoso
Lidnei Ventura

RESUMO

O presente artigo relata e problematiza a experiência de implementação de grêmios estudantis em unidades educativas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF). Fundamentados na ideia de que a participação de crianças e jovens de forma organizada e institucionalizada é fundamental para consolidação da gestão democrática da escola e da educação, primeiramente discute-se a importância dos grêmios como espaço dialógico de vivência democrática e, na sequência, apresenta-se a experiência realizada entre os anos de 2018 e 2020. O processo de formação contou com a realização de oficinas formativas que foram sugeridas por estudantes do ensino fundamental em avaliações continuadas ao longo dos encontros. Nesse processo, percebeu-se a importância da criação de coletivos juvenis para o fortalecimento de vínculos de pertencimento, redes de apoio mútuo e constituição de afetos. Destaca-se, ainda, a necessidade de abertura da escola para o diálogo com os jovens, respeitando suas vozes, opiniões e expressões sobre a vida e a gestão escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão democrática; Grêmios estudantis; Juventude.

INTRODUÇÃO

Na atual sociedade de consumo, ser ou parecer-se jovem é uma verdadeira obsessão. A busca desenfreada por uma beleza eterna e narcísica alimenta o ideal de uma sociedade do espetáculo, viciada em futilidades e aparências.

No seu magistral livro, “O retrato de Dorian Gray”, Oscar Wilde (2019) sintetiza bem o status de uma sociedade hedonista, que transformou o mito da beleza em mercadoria que movimenta um setor milionário e que, diariamente, apresenta ao seu público um novo elixir de vida eterna.

Até a década de 1950, pelo fato de o Brasil apresentar uma população majoritariamente de adultos e idosos, os jovens procuravam usar roupas e acessórios que os aparentassem mais velhos, como bigodes, chapéus, sóbrios vestidos ornamentados com flores etc.; atualmente ocorre justamente o contrário, isto é, vemos adultos tentando se parecer com jovens e até mesmo adolescentes, numa feérica representação distópica de seus corpos e mentes.

Nesse contexto, a juventude passa a ser valorizada enquanto reificação estética, mas o jovem continua sendo invisibilizado em sua especificidade cronológica e identitária. Essa

situação paradoxal se estende ao próprio imaginário social, que ao mesmo tempo valoriza ideais de virilidade, moda fitness e padrões estéticos, tende a criminalizar a juventude, principalmente da periferia, insistindo na redução da maioridade penal e criticando estatutos de proteção. De um lado, é reforçado o ideal de jovem como o “futuro da nação” e de outro, vê-se as juventudes desamparadas de políticas públicas de inserção social.

Por entendermos a juventude como categoria social (SOUZA & PAIVA, 2012), não vamos nos atentar aqui às diferenças conceituais entre jovens, adolescentes e até mesmo crianças, que mudam de acordo a categoria jurídica, área de pesquisa ou referencial teórico. À margem dessa exigência conceitual, o interesse do artigo é apresentar uma experiência com crianças e adolescentes do ensino fundamental envolvidos em um movimento de estruturação e implementação de grêmios estudantis na Rede Municipal de Florianópolis (RMEF). Além disso, propõe-se a discutir sobre a importância dos grêmios como espaço-tempo de formação político-cultural de estudantes, desde o ensino fundamental.

Seria, portanto, inglória a tarefa de entrar na disputa pelos termos crianças, adolescentes e jovens, de modo que vamos alterar a denominação de acordo com o contexto da discussão proposta, acatando o princípio de pluralidade envolvido nessa questão, tendo como centralidade o estudante.

Além dessa introdução, o artigo é composto pela primeira seção, na qual apresenta-se alguns pressupostos acerca da importância da participação dos jovens na organização escolar, visando a democratização da gestão e a formação político-social desses sujeitos; a segunda seção, que contextualiza a experiência de envolvimento e criação de grêmios estudantis na RMEF, a partir do ano de 2018; a terceira seção, na qual analisamos possíveis contribuições do movimento descrito na segunda seção; finalmente, nas considerações finais, aponta-se para a urgência de se compreender a escola enquanto espaço de formação e socialização da juventude.

REFLEXÕES EM TORNO DA PARTICIPAÇÃO DA JUVENTUDE NA DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR

Em sua pesquisa acerca da participação dos estudantes na organização escolar, Garcia (2006) nos oferece valiosas lições sobre o universo juvenil e sua necessidade de pertencimento ao espaço escolar. Analisando a participação dos estudantes em um grêmio estudantil e no conselho escolar, em uma escola da periferia paulista, a autora de certa forma se tornou porta-voz das falas de adolescentes interessados em contribuir para a transformação da sua escola num lugar melhor para se viver e aprender.

Em um dos depoimentos colhidos pela autora, fica claro o alto grau de mobilização social a que podem chegar os estudantes quando se envolvem com a gestão da escola. Assim se pronuncia R, um adolescente de 16 anos, sobre o grêmio estudantil:

É sindicato dos alunos. Dois ou três que representam a escola (está muito nervoso ao falar, sua voz é trêmula). É igual a um sindicato, representa. Briga pelos direitos dos alunos. E qual é o direito? Coisas melhores para os próprios alunos, ajudar os professores, criar coisas melhores para a escola como a ampliação da sala do grêmio, para a pessoa ficar jogando, ter uma recreação para os alunos. (GARCIA, 2006).

Mesmo sem saber, o jovem entrevistado reafirmou um dos princípios da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989, e ratificada pelo Brasil em 1990. Nesta Convenção, acompanhada por todos os Estados Membros, os artigos 12 e 15 defendem a liberdade de expressão da criança e do adolescente, bem como sua organização e reunião, conforme segue:

Artigo 12 §1. Os Estados Membros assegurarão à criança, que for capaz de formar seus próprios pontos de vista, o direito de exprimir suas opiniões livremente sobre todas as matérias atinentes à criança, levando-se devidamente em conta essas opiniões em função da idade e maturidade da criança.

Artigo 15 §1. Os Estados Membros reconhecem os direitos da criança à liberdade de associação e à liberdade de reunião pacífica. (ONU, 1989).

Documentos de referência como esse são muito importantes, pois legitimam o fato de que, mesmo muito antes de qualquer documento oficial permitir ou sugerir, a organização estudantil sempre esteve presente nos momentos mais conturbados da vida social em âmbito nacional ou internacional. Ficaram mundialmente conhecidas as manifestações estudantis da chamada Revolução de 1968, que assolou a Europa com gigantescos protestos a favor da liberdade e que foi o estopim para o surgimento de diversos movimentos sociais, tais como o movimento feminista, ecologista, hippies e de contracultura, assim como expressão de minorias e direitos humanos. O filósofo Jean Paul Sartre, que acompanhou as manifestações dos estudantes de Paris, dois anos depois ainda estava atônito com o movimento, perguntando-se o que realmente teria acontecido. Diversos outros intelectuais como Theodor Adorno, Max Horkheimer e Foucault também foram influenciados pelo movimento.

No Brasil, uma das grandes expressões da organização estudantil foi a intensa participação nas passeatas contra o Regime Militar. A principal delas foi a Marcha dos Cem Mil, ocorrida no Rio de Janeiro em 26 de junho de 1968, em protesto contra a morte do estudante secundarista Edson Luís, de 17 anos, quando a polícia militar invadiu o Restaurante Calabouço, no Centro do Rio, antigo ponto de encontro do movimento estudantil. Outro marco de expressão da juventude brasileira foi a aparição dos “caras pintadas”, que saíram às ruas para protestar e pedir a renúncia do então presidente Fernando Collor de Melo.

E mais atualmente no Brasil, em 2015-2016, o movimento denominado Primavera Secundarista se levantou, inicialmente, em protesto à reorganização escolar proposta pelo governo do estado de São Paulo para o ensino fundamental, que preconizava a transferência de estudantes e o fechamento de quase uma centena de unidades de ensino. Os estudantes ocuparam as escolas e o movimento estudantil mostrou mais uma vez sua força e organização país afora, quando em 2016 seguiram-se os protestos e as ocupações, agora na luta contra privatizações, cortes de investimento na educação e desvio de verbas em diversos estados brasileiros. Na esfera Federal, a luta foi contra a Reforma do Ensino Médio, contra a limitação de investimentos públicos por 20 anos para educação e contra a Proposta de Lei “Escola sem Partido”, conhecida também como “Lei da Mordaça”. A Primavera Secundarista se configura como um movimento articulado local e nacionalmente, principalmente pela ocupação de unidades de ensino e se destaca pelo caráter educativo e político das ações propostas pelos estudantes.

Como se vê, o caráter da juventude, em todos os tempos, foi de ousadia, determinação e contestação, seja pelas contradições da vida em diversos tempos históricos ou conflitos geracionais.

Parafraseando Aristóteles, se um jovem comete uma falta é sempre por excesso ou exagero, pois é próprio do jovem o arrebatamento, a paixão, o gosto pelas reações exageradas. Entretanto, na contramão da história, a escola tem tido dificuldades em lidar com os tais “excessos” da juventude, confundindo contestação com indisciplina e homogeneizando procedimentos, como se todos fossem iguais e não existisse diversidade humana. Talvez venha daí a constante aversão de muitos educadores à criação dos grêmios estudantis, com medo da organização dos estudantes colocarem em xeque a ordem estabelecida.

Ao longo do tempo, e bem ao sabor da tradicional e patriarcal de uma cultura institucional brasileira, os grêmios ou conselhos de estudantes têm tido um caráter mais recreativo, organizando jogos, festas e outras atividades socializadoras. Esse caráter também é importante, pois o Brasil carece de políticas públicas neste sentido, entretanto, isso por si não basta. No âmbito da gestão democrática da escola, o papel das agremiações estudantis deve ser de impulsionar a participação dos estudantes nas decisões e deliberações gerais da escola. Se pensarmos bem, esse é um dos únicos espaços sociais que os estudantes têm para exercitar a vida democrática, de forma organizada, formando-se adultos republicanos, que compreendem o funcionamento do sistema democrático e a luta por seus direitos e deveres. Como afirmam Grácio e Aguiar (2001, p. 81): “Os alunos organizados têm mais chance de subverter esta

relação hierarquizada de submissão aos adultos e são percebidos como ameaça ao poder instituído”.

Tradicionalmente, reclama-se da não participação popular em instituições como sindicatos, conselhos comunitários, associação de pais e professores, mas não se percebe que tanto a criança quanto o jovem pouco ou em nada deliberam, seja no espaço escolar ou na família, vivendo em um mundo adultocêntrico, em um mundo cujo poder de intervenção estrutural é quase nulo.

Ainda segundo Grácio e Aguiar (2001), quando entra em cena o grêmio estudantil, a escola pode se converter em um ambiente promotor de lideranças, de criatividade e fomentar, dentre outras coisas: “O debate, a participação nas decisões, a escolha da representatividade, a comunicação entre os membros da comunidade escolar, o exercício do trabalho coletivo, a valorização da cultura e a autonomia do grupo.” (GRÁCIO & AGUIAR, 2001, p. 75).

Do ponto de vista legal, muitos documentos estaduais e municipais incorporaram a demanda dos jovens por instrumentos de organização ainda nos anos 80, sobretudo no período de abertura, tais como a Lei Federal 7.398, de 1985, e diversas constituições estaduais. A maioria dessas leis evoca o componente político-pedagógico implícito na organização dos estudantes, como aponta a Resolução nº 434 da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro, de novembro de 1991, dizendo que o grêmio: “É o órgão representativo do corpo discente de cada unidade escolar e tem por finalidade favorecer o desenvolvimento da consciência crítica, da prática democrática, da criatividade e da iniciativa” (RIO DE JANEIRO, 1991). Na concepção desta lei, o grêmio estudantil pode se tornar uma força de coesão do segmento dos estudantes, contribuindo para que vivenciem, na prática, experiências democráticas, ao mesmo tempo equilibrando a correlação de forças e produzindo uma escola de qualidade. Como lembra Godoy (1999, p. 82):

Não nos esqueçamos de que a escola constitui-se no lócus inicial de construção da cidadania e, por conta disso, incentivar a participação de todos os que estão envolvidos em sua construção permanente faz parte de uma aprendizagem e de um exercício de democracia. No qual não haja isolamento entre os que trabalham com funções administrativas e os que trabalham com as funções pedagógicas.

Além dos grêmios, os estudantes deveriam ainda participar do dia a dia da escola nos colegiados de classe e nos conselhos escolares, pois no âmbito da democratização da gestão escolar, todos os espaços devem servir para avaliação do percurso trilhado pelos atores que constroem a escola no seu cotidiano. Por ser um momento extremamente importante para a reflexão do percurso escolar, o colegiado (ou conselho) de classe para ser legítimo precisa ser

participativo e deliberativo, além de envolver todos os segmentos presentes na escola. Neste sentido, Romão (2008) chama a atenção para a importância da participação dos estudantes nos momentos de avaliação do percurso de ensino e aprendizagem escolar. Diz ele que: “‘Simplesmente não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros’, já escrevia Paulo Freire (1981, p.119). Da mesma forma, não podemos avaliar pelos alunos, nem para os alunos, nem sem os alunos.” (ROMÃO, 2008, p.101).

Só é possível cultivar a esperança de uma geração mais democrática na medida em que propiciarmos momentos de participação democrática. E, no caso da escola, o desafio reside na construção de processos autogestionários para no futuro se produzir uma sociedade nesses moldes.

A EXPERIÊNCIA DE ESTRUTURAÇÃO DOS GRÊMIOS ESTUDANTIS NA RMEF

O projeto de formação continuada com estudantes para implementação de grêmios estudantis na RMEF iniciou em 2018, por meio de encontros com estudantes no formato de oficinas integradas e relatos de experiências. Os encontros formativos eram abertos tanto para escolas que já tinham grêmios constituídos, quanto para a participação de representantes de estudantes das demais escolas interessadas em constituir os seus grêmios.

O objetivo desses encontros era de orientação e diálogo para que os estudantes soubessem da importância do grêmio enquanto possibilidade de organização discente; assim como para que aprendessem e trocassem experiências uns com os outros num grande intercâmbio entre escolas, estimulando a formação do grêmio estudantil nas unidades educativas e ampliando a compreensão da gestão democrática e da participação estudantil na escola pública.

Os encontros de grêmios estudantis reuniram estudantes de vinte três unidades educativas, localizadas nas regiões norte, sul, leste da Ilha de Florianópolis e uma escola oriunda da parte continental. As oficinas aconteciam simultaneamente, sendo escolhidas pelos estudantes no momento da chegada, o que já se configura como um exercício de autogestão.

Democracia se faz na prática. Como afirma Paro (2016, p. 24): “Não obstante guiada por alguma concepção teórica do real e de suas determinações e potencialidades, a democracia só se efetiva por atos e relações que se dão no nível da realidade concreta”. Sob essa concepção, faz muito sentido a proposta formativa com os estudantes ser organizada no modelo de oficinas, pois trazem temáticas de interesse específicos, ao mesmo tempo em que propõem intervenção, diálogo, análise e discussão coletiva.

A programação dos encontros era previamente socializada com as escolas e continha uma breve descrição de cada oficina oferecida, assim como do profissional que a conduziria, além de outras informações relativas à organização geral das atividades. Esse diálogo prévio com as unidades educativas possibilitou uma rica mediação de antecedência aos encontros, realizada pelo articulador do grêmio ou outro profissional da escola. Esses momentos foram fundamentais para abrir o diálogo com os estudantes sobre o objetivo dos encontros, bem como propulsores da organização estudantil dentro da própria escola, seja para a participação nos encontros, seja para dar os primeiros passos na constituição do grêmio ou, ainda, para subsidiar discussões pertinentes nos grêmios já constituídos.

Inicialmente, os temas das oficinas foram elencados a partir das demandas mapeadas nos assessoramentos técnico-pedagógicos com a gestão das unidades educativas e na formação continuada com os Especialistas em Assuntos Educacionais, profissionais esses responsáveis pela articulação pedagógica. Tais demandas explicitavam as necessidades identificadas pelos profissionais da educação de modo direto e de modo indireto, traduzidas ou replicadas como manifestações dos estudantes.

A partir do percurso formativo com os estudantes, tanto as avaliações dos encontros quanto o levantamento de interesses e demandas, passaram a ser elaboradas diretamente com os estudantes e com os adultos envolvidos. Ao final de cada oficina, os estudantes eram convidados a fazerem um registro avaliativo. Em alguns momentos essa avaliação era livre, em outros continham perguntas que direcionavam a aspectos específicos; nesses casos, foram elaborados diferentes critérios, de modo que mesmo direcionadas, as questões eram diferentes entre si. No final de cada encontro, abria-se uma grande plenária onde ao menos dois estudantes de cada oficina falavam sobre o que aprenderam, descobertas que fizeram e o que levavam daquela experiência. Essas estratégias de avaliação e construção de espaço de fala e escuta dos estudantes marcou fortemente os encontros de grêmios estudantis. Estudantes muito tímidos se sentiam desafiados, motivados e confiantes a falar, a partilhar suas impressões, seu olhar. Eram respeitados em suas pausas para respiro, retomada da coragem de falar para um grande público e expressar sua opinião. Essas situações foram possibilitando a constituição de um grande coletivo, de encontros de estudantes de diferentes escolas, com diferentes idades, culturas, realidades e compreensões.

Em novembro de 2018 foi realizado o *III Encontro de Grêmios Estudantis*, considerando-se essa contagem (III) como referência a outros dois encontros realizados anteriormente com estudantes, porém com caráter e objetivos distintos do que foi proposto no

projeto de formação continuada em questão. Ainda assim, enquanto Rede, é possível compreender a importância de demarcar essa trajetória histórica, uma vez que movimentos que preconizam a organização estudantil normalmente carecem de linearidade e continuidade.

A avaliação sistemática do processo formativo permitiu observar o crescente envolvimento, a participação e a organização por parte das unidades educativas para se fazerem presentes nos encontros de grêmios, tal como na organização desses coletivos nas escolas.

Apresentamos a seguir alguns dados que elucidam esse cenário referente aos encontros presenciais.

Em novembro de 2018 participaram do *III Encontro de Grêmios Estudantis* 13 unidades educativas, nos quais foram oferecidas quatro oficinas para 130 estudantes e quatro grêmios estudantis apresentaram relatos de experiências referente às suas ações na escola. Em maio de 2019⁹, participaram 17 unidades educativas, sendo oferecidas seis oficinas para 180 estudantes. Em agosto de 2019, participaram 19 unidades educativas, quando foram oferecidas dez oficinas para 190 estudantes e uma oficina para 25 adultos. Em novembro de 2019, participaram do *IV Encontro de Grêmios Estudantis* 23 unidades educativas e foram oferecidas 18 oficinas para 250 estudantes, sendo duas delas para 38 adultos articuladores. Como se pode perceber, houve um grande aumento na participação da Rede como um todo no processo de formação, destacando-se principalmente a quantidade de escolas, estudantes e articuladores, profissionais de apoio das escolas e da Secretaria Municipal de Educação.

É importante dizer que os encontros de novembro de 2018, maio e agosto de 2019, foram de meio período e o de novembro de 2019 em período integral. A logística dos encontros contava com alimentação, salas e materiais para a realização das oficinas. O deslocamento dos estudantes de suas unidades para o Centro de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação se deu primeiramente com o subsídio de passe para ônibus de linha, posteriormente com ônibus fretado pela PMF e com roteiros por região. A maioria dos mediadores das oficinas receberam pagamento referente a carga horária da oficina ofertada. Os encontros foram registrados por uma TV comunitária local e serviram para a organização e estudo desse processo

⁹ Os encontros de maio e agosto de 2019 foram chamados de Oficinas Integradas e tinham por objetivo dar subsídios para a estruturação dos grêmios estudantis ao longo do ano, para que em novembro do mesmo ano os estudantes pudessem partilhar suas experiências em forma de relatos, oficinas e na própria organização do encontro.

dentro e fora das unidades educativas, com estudantes e adultos.

Em 2020 realizou-se a inclusão da aba “Grêmios Estudantis” na página da PMF/SME. A formalização institucional desse projeto enquanto Rede foi bastante importante, pois esse espaço armazena alguns documentos, registros e contatos referentes ao projeto. Nesse momento, também se consolidou a criação de um perfil do grêmio no *Instagram* e no *Facebook*, como formas de ampliar a visibilidade do projeto e a participação estudantil. A partir de março, com a pandemia e o isolamento social, o diálogo com estudantes e articuladores deu-se eminentemente por meio das redes sociais *Instagram* e *Facebook*, além de ferramentas como o *Google Meet* e grupos de *WhatsApp*.

No mês de maio de 2020, iniciou o Projeto “*Live de Quinta*”, um espaço remoto de bate-papo que tratava assuntos de interesse dos estudantes e relacionados aos grêmios. Foram recebidos como convidados estudantes membros dos grêmios para compartilhar suas experiências, além de especialistas em temas como saúde mental, arte, racismo, mídias e redes sociais, desafios da educação, dentre outros.

Diante da impossibilidade de realizar encontros presenciais e da fragilidade de contato com grande número de estudantes, realizou-se uma avaliação *online* com os articuladores a fim de levantar as demandas do referido grupo, e saber se julgavam oportuno dar continuidade ao processo formativo com e sobre os grêmios estudantis. O resultado foi que 80% das unidades educativas manifestaram interesse em participar de um processo formativo enquanto articuladoras do grêmio. Desse modo, os encontros formativos aconteceram na plataforma *Google Meet* e seguiram o formato “Relatos de Experiência” na busca de estratégias de ampliação e consolidação da participação estudantil no espaço educativo. Também foram apresentados e indicados textos e vídeos contendo materiais de apoio para complementar a formação. A avaliação prévia foi fundamental para organizar discussões e propor ações que pudessem de fato ir ao encontro das necessidades e possibilidades de atuação dos adultos no contexto escolar, ora pandêmico, compreendendo o importante papel de articulação e diálogo escola-estudante.

Reconhecendo a importância dessa trajetória formativa, que se configura numa inovação do ponto de vista da participação ativa dos estudantes e de uma formação continuada para os jovens e, também, para os adultos envolvidos, percebeu-se a necessidade de registrar a história e desenvolvimento desse trabalho e seus desdobramentos.

Com o intuito de destacar a trajetória das escolas, a participação dos estudantes e

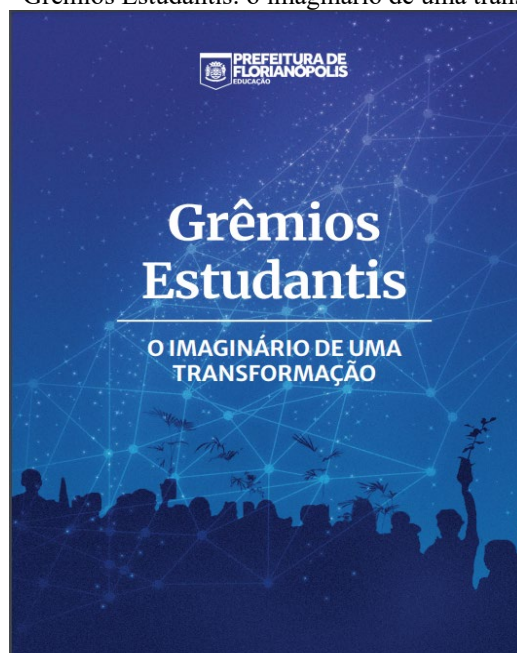
demarcar a constituição de um trabalho em Rede, foram estruturados dois materiais: “Diário de uma transformação” (Figura 1) e “Grêmios Estudantis: o imaginário de uma transformação” (Figura 2). Estes documentos materializam o processo coletivo e orgânico que se deu com e para os estudantes. Embora os livros tenham características e objetivos distintos, ambos contam o processo vivido.

Figura 1 - Diário de uma transformação.



Fonte: MESTI & CARDOSO, 2020a.

Figura 2 - Grêmios Estudantis: o imaginário de uma transformação.



Fonte: MESTI & CARDOS, 2020b.

O “Diário de uma transformação” é dividido em dez dias e conta a trajetória de um

garoto na tentativa de implementar o grêmio estudantil na sua escola, e revela como os encontros de grêmios estudantis foram fundamentais para que o processo transcorresse. A construção deste texto contempla falas de estudantes, perguntas relativas ao grêmio ao final de cada dia e um espaço para anotações. Essa ideia de diário e da possibilidade de intervenção do estudante/leitor com o material, teve por objetivo provocar a criação de uma relação íntima e ao mesmo tempo prática com o livro e com a criação do grêmio. Já o “Grêmios Estudantis: o imaginário de uma transformação” apresenta os marcos teóricos da organização deste trabalho, com destaque para alguns dos temas e oficinas desenvolvidas, ao passo que reafirma a escola como um local, por excelência, de desenvolvimento do conhecimento, do pensamento crítico e reflexivo e do campo das experiências. Esse material também contempla textos de adultos envolvidos no processo formativo como articuladores e mediadores das oficinas.

No processo de ilustração do “Diário de uma transformação”, foram pensadas alternativas que oportunizassem a autoria dos estudantes por meio da arte com o uso do *lettering*, que é a prática de desenhar letras livremente, unindo o trabalho de *design*, ilustração e escrita, tornando possível e lúdica a participação estudantil. Foram selecionadas seis frases do livro “Diário de uma transformação” que ganharam vida a partir dos traços de cinco estudantes e uma articuladora, compondo o material.

Tais materiais oferecem subsídios e parâmetros para dar continuidade ao processo formativo com estudantes e adultos sobre grêmio estudantil. Vale destacar a importância de tais materiais para o Ensino Fundamental, haja visto que expressiva parte das práticas relacionadas aos grêmios estudantis ainda estão concentradas no âmbito do Ensino Médio ou Universitário.

ANÁLISE DAS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DOS ENCONTROS DE GRÊMIOS ESTUDANTIS

Os encontros de grêmios estudantis configuraram-se como espaços de diálogo e formação ético-política da juventude, possibilitando ampliação do repertório cultural e vivencial dos estudantes. Contribuíram na qualificação das relações escolares na perspectiva democrática, provocando a ação e o posicionamento dos estudantes, dos profissionais envolvidos e da comunidade educativa, bem como na construção de relações mais horizontais e na efetiva participação estudantil na vida escolar.

O intuito dessa formação foi ampliar e qualificar ações que subsidiassem a gestão democrática a partir da participação estudantil [por meio da implantação e efetivação de grêmios estudantis], dando visibilidade às pautas dos jovens, fortalecendo o diálogo, o respeito

às diferenças, exercitando a tomada de decisões na perspectiva da autogestão e auto-organização dos estudantes mediadas por articuladores das escolas.

É preciso destacar que o compromisso com a gestão democrática no âmbito municipal é explicitado no próprio Plano Municipal de Educação de Florianópolis (2015-2025) e preconiza a participação da comunidade escolar nas decisões e na construção do Projeto Político-Pedagógico das unidades educativas (FLORIANÓPOLIS, 2016a). Vale lembrar que essa premissa também é prevista na LDB (1996) e em documentos oficiais, tanto do Ministério da Educação como em outras regulamentações técnicas e pedagógicas da própria Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

Nesse contexto, a gestão da escola, a equipe pedagógica e o articulador do grêmio têm papel fundamental na criação e estruturação de espaços de fala e escuta para participação dos segmentos que compõem a comunidade educativa, em particular os estudantes, e construir para uma gestão de fato democrática.

Segundo Paro (2002, p. 15),

[...] a democracia precisa ser entendida para além de seu sentido etimológico de governo do povo ou governo da maioria, para incluir todos os mecanismos, procedimentos, esforços e recursos que se utilizam, em termos individuais e coletivos, para promover o entendimento e a convivência social pacífica e cooperativa entre sujeitos históricos.

A Proposta Curricular da RMEF de 2011, referenciada pela versão de 2016, prevê que é importante criar condições para que os estudantes desenvolvam “[...] a percepção, a sensibilidade, a memória, a imaginação, a atenção, a dúvida, a inventividade, entre tantas outras formas de dialogar com o/no mundo” (FLORIANÓPOLIS, 2016b, p. 25). Dito isso, o projeto de formação continuada com estudantes dos grêmios abarca ainda discussões e temas que se sustentam numa visão integral do ser humano, na qual a arte, o corpo e as emoções devem ser contempladas na medida em que se estruturam práticas pedagógicas, tempos e espaços que qualificam o processo de ensino e aprendizagem, na busca de sentido e significado.

Sendo assim, com o intuito de responder, articular, pensar e investir no propósito da formação continuada dos estudantes a partir das pautas identificadas e sinalizadas por eles, foram propostas atividades pedagógicas contemplando as seguintes temáticas: organização de coletivos; saúde mental; questões ambientais; gênero e raça; autogestão; saúde; comunicação e expressão em diferentes linguagens (oralidade, escrita, dança, teatro, palhaçaria, circo, música, desenho, cerâmica). Tais temas foram fundamentais para a construção de diálogos que partissem do lugar de fala dos estudantes e favorecessem a sua atuação em um coletivo, que

requer senso de pertencimento, respeito e integridade, numa atmosfera minimamente segura para expor suas ideias e sentimentos.

Então, enquanto grupo constituído, mas em constante processo de vir a ser, que se reconhece em sua diversidade e coletividade, o desafio era propor ações que atendessem as necessidades e os interesses de todos. Compreendeu-se que para construir tais pautas era preciso conhecer e assumir os desafios que configuram essa fase do desenvolvimento humano e o lugar social do estudante. Diante desse processo reflexivo e constitutivo da formação, foram também criados espaços de troca com os adultos que estavam ali envolvidos. Nesse sentido, teve-se a oportunidade de reunir representantes de articuladores dos grêmios das escolas juntamente com os profissionais que iriam oferecer as oficinas e a coordenação dos encontros. Esses planejamentos foram basilares no exercício do diálogo e na construção de ações convergentes às propostas apresentadas aos estudantes, focadas substancialmente na autonomia e na participação estudantil. Desse exercício dialógico e reflexivo com os adultos, foi surgindo um caminho que precisava ser trilhado, ou seja, uma formação específica para os adultos, para os articuladores dos grêmios, uma vez que os processos democráticos não estão dados e que se percebia a incipiência na condução desse trabalho, potencialidades e os desafios implicados.

Nesse movimento, percebeu-se com mais clareza que tais encontros de planejamento contribuíam para romper com a contradição que Paro (2016, p. 24, grifo do autor) aponta quando os adultos "assimilam o discurso mas **não exercitam a prática democrática correspondente**". Isso porque, de modo geral, os educadores não se opõem ao discurso democrático, mas se deparam com as dificuldades de sua implementação prática e se distanciam de sua concretude (PARO, 2016).

A partir das evidências que o próprio processo foi apresentando, passou-se então a oferecer oficinas direcionadas para os adultos, "[...] colocando no centro da discussão a necessidade de um repensar crítico das próprias atitudes pessoais, na direção de um relacionamento social mais cooperativo e democrático." (PARO, 2016, p.25). Esse caminho trouxe uma compreensão maior da atuação do adulto, que se constitui como uma importante referência e aporte aos estudantes na escola, mas também do fortalecimento da identidade desse projeto, na ampliação de ações coletivas e maior aproximação entre discurso e prática para "[...] se repensar o caráter excessivamente livresco da formação e treinamento do educador, no sentido de propor a inclusão de atividades que ensejem maior contato com a realidade de nossas escolas [...]" (PARO, 2016, p. 25).

Nesse trabalho, as contradições da realidade foram propulsoras de rearranjos, de constituição de uma nova práxis pautada na organização coletiva e não na negação das dificuldades ou, menos ainda, a cruzar os braços diante delas. A transformação acontece no caminho, com a vida em curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ancoramento desse percurso formativo se deu na perspectiva da gestão democrática enquanto princípio fundamental para a estruturação social e política de relações que permeiam a escola. É importante identificar os desafios que a escola tem para fomentar, manter e qualificar ações democráticas em seu cotidiano, porém, ainda mais necessário, é dialogar com a comunidade educativa e estruturar ações concretas e sistemáticas de participação e avaliação que vão ao encontro do projeto político-pedagógico da instituição de ensino. Projeto esse que precisa abarcar a realidade, as características e as aspirações da comunidade educativa. Paro (2016) reafirma a ideia da participação de todos os segmentos, sabendo que interesses distintos coexistem e são expressos por parte das famílias, profissionais e estudantes e muitas vezes vão ocasionar conflitos.

Na perspectiva da participação dos diversos grupos da gestão da escola, parece que não se trata de ignorar ou minimizar a importância desses conflitos, mas de levar em conta sua existência, bem como suas causas e suas implicações na busca da democratização da gestão escolar, como condição necessária para a luta por objetivos coletivos de mais longo alcance, como o efetivo oferecimento do ensino de boa qualidade para a população. (PARO, 2016, p.58).

Não se trata, portanto, de exigir que todos pensem do mesmo modo ou tenham as mesmas necessidades, reduzindo ou anulando a subjetividade humana. Mas, antes disso, de construir coletivamente e com equidade caminhos para a superação dos desafios. Assim, damos passos um pouco mais firmes para uma educação de formação crítica, política e cidadã.

Nesse contexto, a estruturação de grêmios estudantis nas escolas municipais de Florianópolis expressa o compromisso de abrir espaço e valorizar a organização estudantil, a construção da autonomia dos estudantes e a criação de vínculos de pertencimento. Dessa forma, assume-se a escola como um espaço efetivamente social, democrático, de proteção e de elaboração de diferentes experiências, nas quais os estudantes possam conhecer suas potencialidades, construir sonhos e exercitar uma representação responsável. Segundo Freire (1991, p. 74): “O sonho de mudar a cara da escola. O sonho de democratizá-la, de superar o seu elitismo autoritário, o que só pode ser feito democraticamente”. Para tanto, é necessário perceber que relações democráticas se constroem todos os dias, na tomada de decisões, na

eleição desta ou daquela proposta pedagógica, quando nos perguntamos a quem beneficia tal organização, quando temos disposição pedagógica e política para o diálogo.

Nesse ínterim, é preciso compreender o estudante em sua dimensão subjetiva, para além do intelecto e da razão. Esse é um passo necessário e urgente a ser dado rumo à construção de relações mais próximas, onde o diálogo, a reciprocidade e o respeito subsidiem a aprendizagem dos jovens, considerando seu lugar de fala, seus corpos, seus sentimentos, suas pautas como válidas. Esse caminho vai ao encontro de um coletivo escolar que se autogestiona e se compromete com propostas que priorizem a vida e o bem comum. O conhecimento técnico-científico se torna insípido se não dispormos de pessoas que os transformem em pontes para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, no sentido do que Florestan Fernandes chama de “escola feita pelo povo e não para o povo” (apud Gadotti, 1990, p.160).

No bojo desse rico movimento pedagógico, o processo de formação continuada com estudantes e adultos para a estruturação de grêmios estudantis se ocupou em ampliar e qualificar as mediações escolares na perspectiva democrática, com o olhar centrado na autonomia do estudante e em sua participação nas decisões e ações do cotidiano escolar, reconhecendo a escola como um potente e privilegiado espaço-tempo de formação e socialização da juventude.

REFERÊNCIAS:

- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/1996. Brasília, 1996.
- FLORIANÓPOLIS. Secretaria de Educação. Plano Municipal de Educação de Florianópolis: Lei Complementar n.º 546, de 12/01/2016. 134 p. Florianópolis, 2016a.
- FLORIANÓPOLIS. Secretaria de Educação. Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis: Prefeitura de Florianópolis, 2016b.
- FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.
- GADOTTI, Moacir. **Uma só escola para todos**: caminhos da autonomia escolar. Petrópolis: Vozes, 1990.
- GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha. A organização do trabalho na escola e a participação dos educandos. **Revista EDUCAÇÃO: Teoria e Prática**. v.14, nº 26, jan.- jun.UNESP, 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/viewFile/410/344>>. Acesso em: 01 set.2011.
- GODOY, A. C. de Souza. Gestão escolar e prática reflexiva. In: BELLOTO, A. A. Monteiro et al. (Orgs). **Interfaces da gestão escolar**. São Paulo: Editora Alínea, 1999.

GRÁCIO, Juçara da Costa; AGUIAR, Regina Célia Ferreira. Grêmios Estudantil: construindo novas relações na escola. In: BASTOS, João Baptista (Org.). **Gestão Democrática**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001.

MESTI, Diogo Norberto; CARDOSO, Nataliê Andiará Be (Orgs.). **Grêmios estudantis: o imaginário de uma transformação**. 1. ed. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2020a. Livro eletrônico, PDF. Disponível em: <https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=gremios+estudantis&menu=0>
Acesso em: 11 fev. 2022.

MESTI, Diogo Norberto; CARDOSO, Nataliê Andiará Be (Orgs.). Ilustrações de Luís Renato do Nascimento. **Diário de uma transformação**. 1. ed. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2020b. Livro eletrônico, PDF. Disponível em: <https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=gremios+estudantis&menu=0>
Acesso em: 11 fev. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. A convenção sobre os direitos da criança. Nova York, 1989.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da educação pública**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PARO, Vitor Henrique. **Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n2/a02v28n2.pdf>. Acesso em 15/02/2022, às 09:44h.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Resolução n. 434/1991. Rio de Janeiro, 1991.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008.

SOUZA, Candida de; PAIVA, Ilana Lemos de. Faces da juventude brasileira: entre o ideal e o real. **Estudos de Psicologia**, v.17, n. 3, p. 353-360, set./dez., 2012.

WILDE, Oscar. **O retrato de Dorian Gray**. Editora Lello. Porto, 2019.

CAPÍTULO 18

ESTUDO DAS PERCEPÇÕES SOBRE INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS DOS ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL ANA CLEMENTINA DA CONCEIÇÃO EM JAÇANÃ – RN

Josefa Adeilza Cazé
Maria do Socorro Bezerra da Silva

RESUMO

As inteligências são definidas como um conjunto de capacidades, talentos ou habilidades voltadas para as resoluções de problemas, que sejam relacionadas ao meio ou não. Esta definição deixa de lado os testes padronizados sobre medidas de inteligências. Gardner considera esse meio como ultrapassado, e questionando esta teoria que para ele prediz apenas o sucesso escolar, usa um novo conceito que pluraliza a inteligência mostrando que todos os seres humanos são inteligentes, mesmo não sendo um gênio em matemática ou português. Este trabalho retrata as inteligências múltiplas de Howard Gardner comparando-as com resultados de questionários aplicados aos alunos do Ensino Fundamental da escola EMACC. Nessa perspectiva busca-se identificar as percepções que esses alunos têm sobre inteligências, assim como identificar se existe presente nesses discentes conceitos sobre as inteligências citadas por Howard Gardner, com a finalidade de tentar perceber se essas inteligências na prática estão sendo desenvolvidas. Entre os materiais para desenvolvimento deste estudo foram utilizadas experiências no Programa Mais Educação (PME), como também um questionário contendo 10 perguntas, buscando identificar a percepções sobre inteligências dos discentes. Entre os resultados identificaram-se alguns indícios da teoria do autor, como também na prática deu para perceber que usando as diferentes inteligências os alunos terão uma aprendizagem mais desenvolvida, com isso dar para verificar as habilidades diversificadas de cada indivíduo, a fim de que esses discentes cheguem a traçar um futuro mais promissor no meio profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Habilidades cognitivas, Inteligências Múltiplas, Percepções dos alunos, Howard Gardner.

INTRODUÇÃO

Nós humanos somos dotados de inteligências em níveis mais avançados, o que nos faz diferentes das outras espécies dos seres vivos, com isso poderemos nos tornar pensantes e com raciocínios diversificados. Nós nos mostramos inteligentes desde o nosso nascimento, onde ainda como bebês começamos a nos desenvolver e conseguimos demonstrar traços de inteligência mesmo antes de entendermos algo. Para Howard Gardner (1995) é nos primeiros anos que as crianças podem descobrir alguma coisa sobre seus interesses e capacidades peculiares. As crianças precisam de alguma forma se expressar para poderem passar para seus cuidadores as necessidades diárias necessárias para a sua sobrevivência, isso se dá desde seu surgimento, passando por toda sua vida até envelhecer e morrer. Um bebê, por exemplo, quando

chora mostra que precisa de alimentação, banho e atenção, demonstram de alguma forma que estão doentes, ou seja, mostram que precisam de cuidados.

Durante todo seu crescimento as crianças como seres humanos pensantes passam a entender e exigir respostas adequadas às suas diversificadas necessidades diárias, isso irá demonstrar a sua capacidade de interagir de forma inteligente com o mundo ao seu redor. Isso afirma o quanto à interação do indivíduo com o meio em que vive influência em sua formação intelectual. De acordo com Gardner (1995) “a “inteligência”, deste ponto de vista, é a capacidade geral, encontrada em graus variáveis em todos os indivíduos”. Ela é a chave para o sucesso na resolução de problemas. Esta capacidade pode ser medida confiavelmente com testes padronizados de papel e lápis que, por sua vez, predizem o futuro sucesso na escola. Mas a questão se dá quando paramos para pensar o 14 que ocorre depois da escola, se os alunos se deram bem nos testes o que garante que eles se darão também futuramente? Este pensamento de definição de inteligência expresso por Gardner se deu antes dele e outros estudiosos criaram através de diversos questionamentos o que seria inteligência, foi daí que surgiu o conceito de inteligências múltiplas (IM).

De acordo com Drabach (2012), “As inteligências múltiplas desmistificam o conceito de uma única inteligência. A pesquisa de Gardner perdurou em uma década, até se chegar à lista das inteligências humanas e afirmou que todos possuem potenciais, porém, o que se difere de um indivíduo ao outro é a genética e situações ambientais, que ocasionam diferentes perfis. O termo múltiplo foi utilizado por Gardner para enfatizar um número desconhecido de capacidades humanas diferenciadas” [...]. Precisamos entender que a falta de habilidade ao fazer uma determinada coisa ou atividade, não define que você é incapaz de aprender sobre ela, tão pouco poderá medir seu grau de inteligência, isso não te fará melhor nem pior, assim como também, uma pessoa dotada de várias habilidades não necessariamente poderá ser mais inteligente que você. Este trabalho teve o intuito de entender a percepção que cada aluno tem sobre inteligência, assim subsequentemente comparar os resultados com a teoria de IM de Howard Gardner. Assim, para subsídio deste foram coletados dados junto aos discentes de uma escola pública de Ensino Fundamental, situada no município de Jaçanã no Rio Grande do Norte onde se pretendeu mostrar a percepção dos alunos sobre as inteligências. Com isso busca-se mostrar o quanto somos inteligentes, mas com capacidades distintas uns dos outros.

A instituição de ensino escolhida para a realização desse trabalho foi a Escola Municipal Ana Clementina da Conceição – EMACC, essa escolha se deu por meio de experiências vividas por essa pesquisadora em diversas áreas de ensino neste ambiente. Essas experiências

ocorreram em atividades que envolvem desde 15 a participação em programas federais, como o Programa Mais Educação, que tem por finalidade incluir os alunos no ensino integral e interdisciplinar, e a atuação de docente na referida escola. A partir dessas vivências, foi possível perceber que alunos apresentam dificuldades em algumas áreas de ensino, e ao mesmo tempo diferentes capacidades em outras. Nas observações de práticas pedagógicas na escola, discentes das turmas do 6º ano do nível de Ensino Fundamental II chamaram especial atenção por demonstrarem constantemente problemas na execução de tarefas, por não pedirem muita ajuda, mesmo quando constatadas dificuldades etc. Por esse motivo, para este estudo, foram escolhidos alunos do sexto ano do nível previamente mencionado.

A escolha das turmas também se deu pela pesquisadora acreditar que a idade e a maturidade dos alunos já seriam adequadas para que fossem capazes de responder, com experiência adequada, perguntas sobre o que é inteligência, contribuindo, assim, para desenvolvimento do trabalho. O ambiente escolar é formado por diversos tipos de alunos, cada qual com suas habilidades na aprendizagem. Para que os docentes consigam atender as diferentes demandas de inteligências, deve ser usado um pouco da didática que envolva os vários contextos de formas diferentes. Com base nas afirmações acima citadas, esse trabalho teve como objetivo identificar a percepção dos alunos sobre o que são inteligências e aspectos de como estas estão sendo desenvolvidas. Ao mesmo tempo buscou-se a compreensão dos alunos sobre as inteligências que possuem e se essas precisam ser estimuladas. Através das revisões bibliográficas pode-se perceber que na maioria dos artigos lidos destacaram-se as inteligências lógico-matemáticas e linguísticas, o que veio a ser comprovado através dos dados coletados na pesquisa.

REFERENCIAL TEÓRICO

Inteligências

A inteligência vem desde os primórdios do surgimento do homem, com isso conseguimos sobreviver neste planeta onde vivemos. Essas inteligências são diversificadas, sendo que cada indivíduo tem pelo menos um tipo de inteligência, ou várias ao mesmo tempo. Quando se fala de inteligências logo nos vem na cabeça às crianças, o quanto essas são inteligentes ou parecem ser, mas se observarmos, até elas mesmas têm níveis de intelectualidades diferentes, que surgem em fases distintas e com diversos tipos de aprendizagem. Aqui nessa fase já se percebe o quanto são importantes às inteligências e suas diversidades.

Para Drabacher (2012) “o cérebro não nasce pronto e para que ele adquira potencialidade, é necessário estimulação, porém, numa medida adequada”. Com base nas leituras realizadas podemos observar que foi a partir do século XIX que se passou a ter um interesse mais aprofundado sobre o que é inteligência, isso através de investigações feitas por cientistas e pesquisadores. Começaremos nossa descrição sobre as inteligências humanas, onde voltando a Paris em 1900, quando alguns pais procuraram o Sr. Alfred Binet questionando-o se haveria alguma possibilidade de detectar, através de testes psicológicos, o sucesso ou o fracasso de suas crianças nas séries primárias das escolas parisienses. Binet, rapidamente criou o teste de inteligência onde o QI seria sua medida (TRAVASSOS, 2001, p.1). Esses testes mediriam as inteligências, e só aqueles que se dessem bem nos conhecimentos lógico-matemática e linguagens seriam inteligentes, mas os que não tinham essas habilidades mesmo sendo inteligentes não eram considerados por não atingirem notas que afirmavam essas medições.

Essa visão sobre inteligência seria uma visão tradicional, e segundo Gardner (2005) ultrapassada, pois eram realizadas através do teste de Quociente de Inteligência (QI), mas esses mostrariam apenas o sucesso escolar, entretanto isso não definiria em que o aluno se destacaria profissionalmente no futuro, com isso havia a necessidade de entender o porquê, e como os seres humanos que não tinham um bom desempenho escolar se davam tão bem na vida. Foi com essas questões que Gardner iniciou seus estudos e criou as inteligências múltiplas. Rodrigues (2015) diz “sabe-se que o teste avalia a capacidade de raciocínio lógico, e não a inteligência em si, que é muito mais complexa.”

O que constitui uma inteligência?

Estes testes que medem a inteligência são métodos com visões uniformes, ultrapassados, pensado nisso, foi que Gardner criou um método pluralista que subdividia as inteligências em vários tipos, que seria uma escola centrada mais no indivíduo, daí que surgiu a teoria de inteligências múltiplas. “[...] Os testes de QI predizem o desempenho escolar com a considerável exatidão, mas não predizem de maneira satisfatória o desempenho numa profissão depois da instrução formal (Jencks 1972). [...]” GARDNER (1995 p.20). Isso confirma que os indivíduos que se saírem bem em testes não garantem que ele vá ser bem-sucedido numa profissão futuramente. As inteligências existem e ser inteligente vai além de se dar bem em um ambiente escolar, em uma prova ou em determinado trabalho. As inteligências múltiplas também definidas como competências cognitivas [...] “é mais bem descrita em termos de um conjunto de capacidades, talentos ou habilidades mentais que chamamos de “inteligências”. [...] GARDNER (1995, p.20). Ainda segundo Gardner (1995) “uma inteligência implica na

capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes em um determinado ambiente ou comunidade cultural [...]”.

As inteligências segundo Gardner

As inteligências citadas por Gardner (1995) inicialmente eram sete. Posteriormente em seu estudo foram destacadas nove inteligências que funcionariam de uma maneira particular em cada pessoa [...] a naturalista e existencial, que ainda se apresenta como hipótese informações de Gardner em 1992, 1995 e 2001(citado por Veiga e Miranda). (DRABACH, 2012, p.3). São elas:

1. Linguística: é o tipo de capacidade exibida em sua forma mais complexa, talvez pelos poetas.

2. Lógico-matemática: como o nome implica, é a capacidade lógica e matemática, assim como a capacidade científica.

3. Espacial: é a capacidade de formar um modelo mental de um mundo espacial e de ser capaz de manobrar e operar utilizando esses modelos.

4. Musical: é a quarta categoria identificada. Leonard Bernstein a possuía em alto grau, Mozart presumivelmente ainda mais.

5. Corporal-cenestésica: é a capacidade de resolver problemas, ou de elaborar produtos usando o corpo inteiro, ou partes do corpo.

6. Interpessoal: é a capacidade de compreender as outras pessoas: o que as motivam, como elas trabalham, como trabalhar cooperativamente com elas.

7. Intrapessoal: um sétimo tipo de inteligência, é a capacidade correlativa voltada pra dentro. É a capacidade de formar um modelo acurado e verídico de si mesmo e utilizar esse modelo para operar efetivamente na vida.

8. Natural: sensibilidade com a natureza, para o entendimento da mesma e desenvolvimento de habilidades biológicas. Personalidade famosa com esse tipo de inteligência: Charles Darwin, Richard Dawkins.

9. Existencial: capacidades filosóficas, refletir sobre a existência e a vida. Personalidade famosa com esse tipo de inteligência: Nietzsche, Descartes.

Para Travassos (2011) “a inteligência é um potencial biopsicológico. O fato de um indivíduo ser ou não considerado inteligente e em que aspectos, é um produto em primeiro lugar de sua herança genética e de suas propriedades psicológicas, variando de seus poderes cognitivos às suas disposições de personalidade”. Todos nós somos inteligentes, cada um com

seu grau de complexidade, individualidade de modo que todos nós iremos ter algum tipo de inteligência uma vez que iremos perceber isso de acordo com cada estímulo que tivermos em nosso dia a dia, respondendo sempre as nossas necessidades diárias. Todo ser pensante ou não irá reagir de alguma forma ao nosso meio.

De acordo com Gardner (1995), é de máxima importância reconhecer e estimular as variadas inteligências humanas e todas as combinações de inteligência. Nós todos somos tão diferentes em grande parte porque possuímos diferentes combinações de inteligências [...]. Os diferentes tipos de habilidades intelectuais podem chegar a ser notados principalmente no âmbito escolar onde os alunos apresentam níveis de aprendizagens diversificados. Por isso teremos que entender que não saber ou não assimilar um determinado assunto, em uma determinada área não quer dizer que você seja inteligente ou não, e sim que você não se identifica com determinada coisa, ou que pode ter mais dificuldade em determinados assuntos.

No Ensino Fundamental, que é o primeiro momento de transição na fase de ensino das crianças, é onde podemos perceber algumas vocações peculiares delas por algumas disciplinas. Nessa fase veremos que uns são bons em uma área, alguns ótimos, outros nem tanto. É nesse momento em que as crianças entram no ambiente escolar e começam a desenvolver habilidades por cada disciplina, onde são estimuladas às matemáticas com os cálculos, e o português com sua gramática, já que são essas as disciplinas indispensáveis nos ensinos escolares. É nessa fase que percebemos que alguns irão se destacar em algumas áreas, terão mais habilidades em uma coisa que em outras, o que não mede a inteligência, nem tão pouco mostrará que esses discentes serão ou não inteligentes.

METODOLOGIA

Os dados para este trabalho foram adquiridos através de uma pesquisa qualitativa por meio da aplicação de questionários aos alunos do 6º ano da Escola Municipal Ana Clementina da Conceição - EMACC em abril de 2018. Também foram utilizados relatos de experiências obtidos na referida escola, onde na prática é possível perceber as diversidades de aprendizagem de cada aluno.

Foram obtidos materiais para o desenvolvimento desta pesquisa através relatos de experiências com os alunos da escola EMACC, entre os anos de 2013, 2014, 2015 e 2017, e respostas de questionários destinados a alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, que foram aplicados no mês de abril de 2018, com a finalidade de analisar e estudar as percepções que esses discentes têm sobre inteligências. Assim, tornou-se possível utilizar os resultados para

análises, comparando-as com alguns referenciais de autores, dando ênfase à teoria de Howard Gardner.

Serão utilizados para mostrar os resultados, as explicações das vivências com esses discentes, assim como também gráficos e tabelas.

Um questionário contendo 10 questões, foi realizado com noventa e oito alunos, divididos em quatro turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II. A pesquisa foi dividida em duas turmas do turno matutino e duas do turno vespertino, a fim de diversificar a absorção de informações e as opiniões dos diferentes alunos.

Ainda foram levados em consideração conhecimentos prévios da realidade desses estudantes, isso devido à proximidade e conhecimento da cultura e da vivência cotidiana desta pesquisadora com a maioria dos discentes envolvidos nesta pesquisa.

A escolha das turmas se deu, além dos aspectos citados na introdução deste trabalho, devido à fase de transição do Ensino Fundamental I, para o Ensino Fundamental II, a pesquisadora acreditou ser um momento apropriado para identificar as diversidades nos interesses, aprendizagem e identificação das inteligências, pois eles estão no ápice de desenvolvimento da inteligência do âmbito escolar e chegam na escola vindo de polos de ensino diferentes. Assim, acredita-se que seja possível identificar essas diferenças entre os alunos pesquisados, uma vez que cada aluno traz consigo um conhecimento particular que estará relacionado às suas próprias capacidades genéticas, como também a cultura de cada ambiente escolar e a influência do meio em que ele vive. Além disso, estímulos diferentes podem contar como aprimoramento do conhecimento de cada um. Gardner (2015), afirma que aos dez anos de idade a criança assume uma posição diferente com relação às oportunidades em sua cultura.

Levando em conta essas diferentes formas de aprendizagem, e os níveis de inteligências diversificados, assim como também experiências em sala de aula, foram observadas algumas diversidades na forma com que os alunos se comportavam quando confrontados com problemas ou dificuldades no seu aprendizado. Isso foi percebido com relação às diferenças de aprendizagens e os diversificados tipos de interesses por determinadas aulas demonstrados por alguns. Surgindo, assim, o interesse por parte dessa pesquisadora em estudar e escrever sobre o tema inteligências múltiplas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As observações realizadas foram essenciais para a obtenção dos resultados. Os alunos inseridos que participaram da pesquisa mostravam diversidades nos interesses e nas formas de

aprendizagens. Percebeu-se também que os alunos que participam das diversas oficinas tinham gostos e habilidades distintas, uns se destacavam mais em algumas atividades do que em outras. Como também foi observado que esses discentes conseguiam interagir com mais de uma disciplina, e que as diferentes atividades em conjunto facilitavam no processo de ensino aprendizagem.

Durante as oficinas realizadas, o engajamento dos alunos em propostas de atividades diferenciadas, fez com que eles desenvolvessem diferentes formas de participar ativamente das práticas propostas. Tendo em vista que cada aluno escolheu as oficinas que consideram ter mais afinidades, foi possível perceber em qual área esses discentes se destacam mais. Além disso, os alunos chegaram a ter contato direto com outros discentes, com os membros da escola e com a comunidade, uma vez que geralmente esses eventos são abertos ao público. Este tipo de trabalho permite que se desenvolva inteligências tais como a intrapessoal e a interpessoal. Para Gardner (2005), cada cultura enfatiza um diferente conjunto de inteligências e uma combinação de inteligências.

Nessas experiências diretas com os alunos, percebeu-se a importância da interdisciplinaridade, da busca por uma forma de ensino centrado no aluno. As oficinas trabalhadas mostraram na prática a importância que o aluno tem diante do ensino e as diversificadas formas de avaliações. As aulas são centradas, lúdicas, que necessariamente precisam da participação dos alunos. Esse tipo de didática foge daquela considerada tradicional e abre um leque de variedades nas formas de ensino.

A aplicação do questionário foi realizada com 98 (noventa e oito) alunos do 6º ano, da instituição de ensino EMACC. Este foi dividido em duas partes: na primeira parte foram solicitados dados de identificação pessoal dos discentes e na segunda parte estavam inseridas dez perguntas, sendo seis objetivas e quatro subjetivas. O ponto chave para os resultados dessa pesquisa se inicia com uma pergunta para os discentes, questionando o que entendem por inteligências. Para indicar as respostas dos alunos utilizou-se a letra “P”.

Iniciou-se a segunda parte do questionário com uma questão aberta: “pra você, o que é inteligência?”, a fim de evidenciar qual o entendimento dos discentes do Ensino Fundamental II inseridos na pesquisa sobre o tema. Foi observado que eles responderam a primeira pergunta utilizando suas próprias palavras, com isso, foram constatados sentidos similares aos conceitos e teorias apresentados. Alguns destacaram em suas respostas a palavra “sabedoria”. Entre todos os respondentes, cinco não souberam responder.

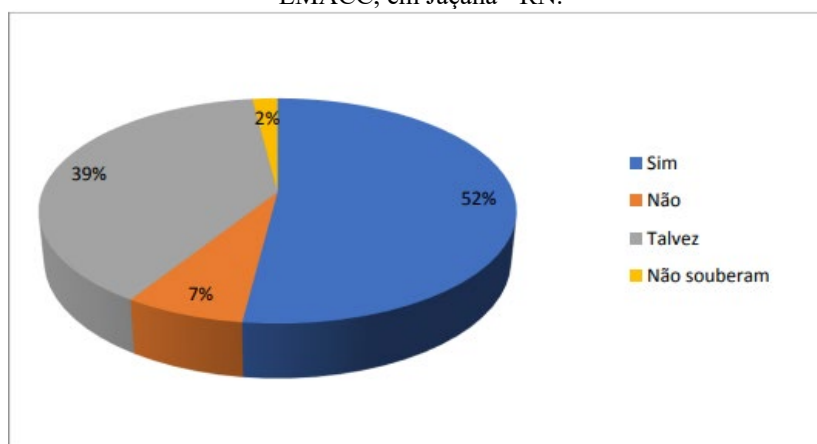
Analisando as respostas descritas, destacaram-se oito, que foram as que mais se aproximaram da definição dos conceitos sobre inteligência. O P1 escreve: *“inteligência é aquilo que as pessoas sabem, tem umas pessoas que não tem muitas facilidades outras tem, como eu, me acho Inteligente”*. O P2 diz: *“é aprender muitas coisas que nós não sabemos.”* Para o P3: *“é o saber que ganhamos ao longo do estudo e do tempo.”* O P4 define: *“inteligência é uma coisa muito boa que faz com que a gente saiba mais das coisas, e enquanto mais aprendemos mais ficamos inteligentes e escrevemos”*. Para o P5: *“Inteligente é quando uma pessoa é muito sábio e nasce com uma inteligência superior ao outro.”* O P6: *“é tudo aquilo que uma pessoa entende e guarda tudo na sua memória”*. Concluindo P7: *“é as pessoas que usam a sabedoria nas atividades.”* E o P8: *“sabedoria é aprendizagem”*. Com base no observado, os demais entrevistados apresentaram respostas que divergem totalmente do tema exposto.

Nestas respostas se destacaram a palavra “saber” e suas derivações como também “aprendizagem”. Alguns alunos citaram em suas respostas a denominação “sabedoria”, onde eles se referiam como definição para inteligência. Strehl (2000) diz que “verifica-se, numa sociedade não alfabetizada tradicional, que a aprendizagem é considerada um pré-requisito para a sobrevivência”. Diz ainda que “o aprendizado compreende a busca de indícios, a projeção de etapas, a elaboração de estratégias e a busca ardilosa de respostas desconhecidas.”

Segundo Rodrigues, 2015 - Inteligência é um termo que pode ser definido de formas diferentes, e até hoje é difícil encontrar um consenso. A palavra vem do Latim *intellectus*, de *intelligere* = entender, compreender. Composto de *íntus* = dentro e *lêgere* = recolher, escolher, ler [...], são muitas as definições. A inteligência foi definida e redefinida diversas vezes através dos tempos, [...]. De fato, não existe uma definição única para inteligências, vários autores assim como diversos livros e artigos apresentam essa definição de forma diferente, mas com sentidos idênticos ou próximos.

Para a segunda questão, “você se acha inteligente?”, os dados fornecidos podem ser observados na figura 1.

Figura 1 - Gráfico das respostas dadas na questão 02 do questionário Aplicado nas turmas do 6º ano na EMACC, em Jaçanã - RN.



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

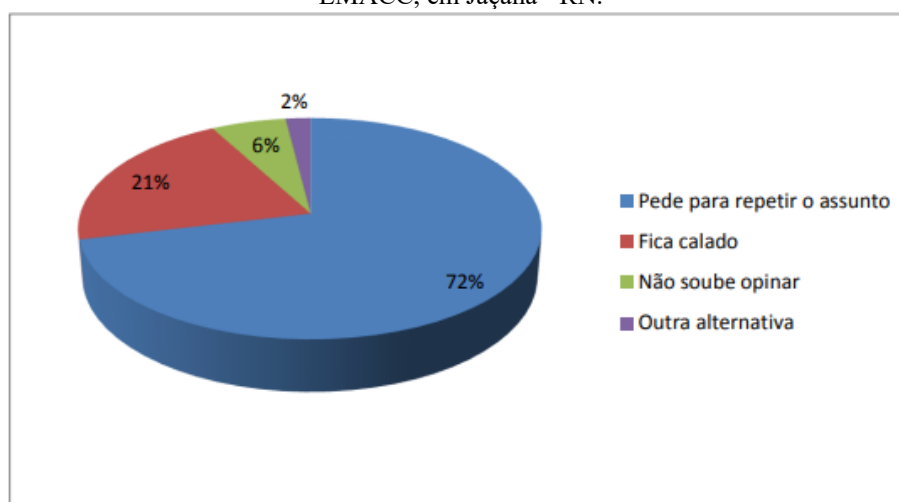
Dos noventa e oito alunos, cinquenta e dois por cento (52%) marcaram a opção sim, sete por cento (7%) a opção não, trinta e nove por cento (39%) marcaram talvez e dois por cento (2%) não souberam opinar. Entende-se através dos resultados, que em sua grande maioria os discentes se consideram inteligentes e com isso os alunos se autoavaliam. Pode-se deduzir que os que se acham inteligentes poderão ter um bom desempenho escolar.

Neste momento, leva-se em consideração o papel do professor como observador e com propostas de avaliações distintas, mas sem que haja medições e sim para que surjam propostas e alternativas de ensino que insira o aluno no contexto da problematização do ambiente escolar, e que possa fazer com que os discentes sejam inclusos na aprendizagem, sem que sejam notadas as diferenças de conhecimentos, potencialidades e habilidades. Para Gardner (2005), uma vez que as inteligências se manifestam de maneiras diferentes em níveis diferentes, tanto a avaliação quanto a estimulação precisam ocorrer de maneiras adequadas.

Segundo Travassos (2001), Gardner procurou ampliar este conceito. A inteligência para ele é a capacidade de solucionar problemas ou elaborar produtos que são importantes em um determinado ambiente ou comunidade cultural. A capacidade de resolver problemas permite às pessoas abordarem situações, atingir objetivos e localizar caminhos adequados a esse objetivo. Assim, as pessoas que se consideram inteligentes terão mais facilidade em desenvolver e aprimorar suas próprias inteligências, já aquelas que não se consideram, podem se tornar pessoas frustradas e desmotivadas, assim, não desenvolverão as habilidades que as levam a serem inteligentes mesmo tendo como base os fatores genéticos, pois suas capacidades precisam ser estimuladas para poderem se desenvolver.

As respostas da terceira questão “o que você faz quando não entende os assuntos em sala de aula?” são mostradas na figura 2.

Figura 2 - Gráfico das respostas dadas na questão 03 do questionário Aplicado nas turmas do 6º ano na EMACC, em Jaçanã - RN.



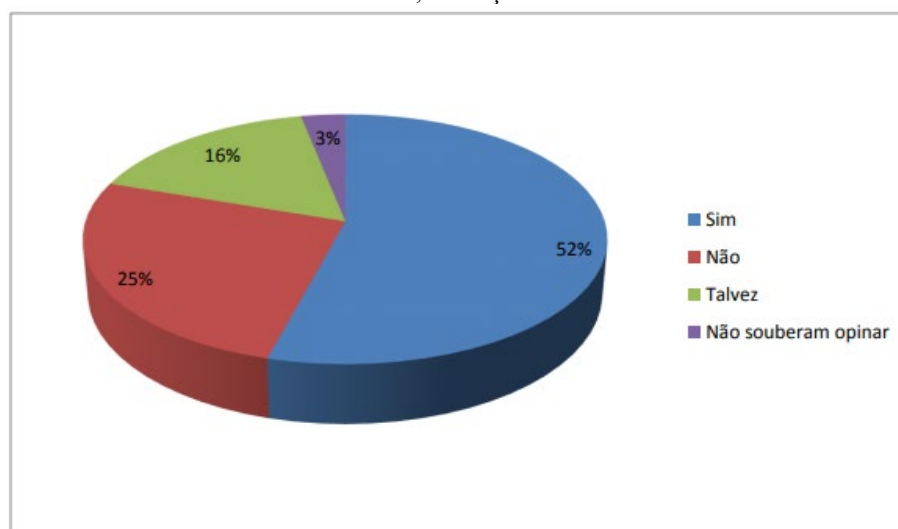
Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Quando “não entendem o assunto na sala de aula” setenta e dois por cento (72%) deles pedem para repetir, vinte e um por cento (21%) ficam calados e revisam em casa, seis por cento (6%) não souberam opinar, e dois por cento (2%) optaram por outra alternativa. Quando o aluno tem interação e pede para repetir o conteúdo ou atividade aplicada pelo professor, ele demonstra que tem interesse na aula, assim como os que revisam em casa.

O professor, principalmente atualmente, precisa estimular o interesse do aluno para aprendizagem, seja na aula, ou fora dela, ou nos dois contextos. Assim o docente deve ter sempre que possível um plano de ensino adequado, que possa inserir o aluno de forma diversificada no processo de ensino aprendizagem, incentivando-o na busca do conhecimento e fazendo com que este processo seja prazeroso para ambas as partes. Para Antunes (2011), a ideia de um ensino despertado pelo interesse do aluno acabou transformando o sentido do que se entende por material pedagógico e cada estudante, independentemente de sua idade, passou a ser um desafio à competência do professor. Seu interesse passou a ser a força que comanda o processo aprendizagem, suas experiências e descobertas, o motor de seu progresso, e o professor um gerador de situações estimuladoras e eficazes.

Quando perguntados se “Pra você existem pessoas MAIS ou MENOS inteligentes que as outras pessoas?”. Cinquenta e dois por cento (52%) dos alunos disseram que sim, vinte e cinco por cento (25%) talvez, dezesseis por cento (16%) acham que não, e três por cento (3%) não souberam opinar. Estes dados podem ser observados no gráfico da Figura 3.

Figura 3 - Gráfico das respostas dadas na questão 05 do questionário Aplicado nas turmas do 6º ano na EMACC, em Jaçanã - RN.



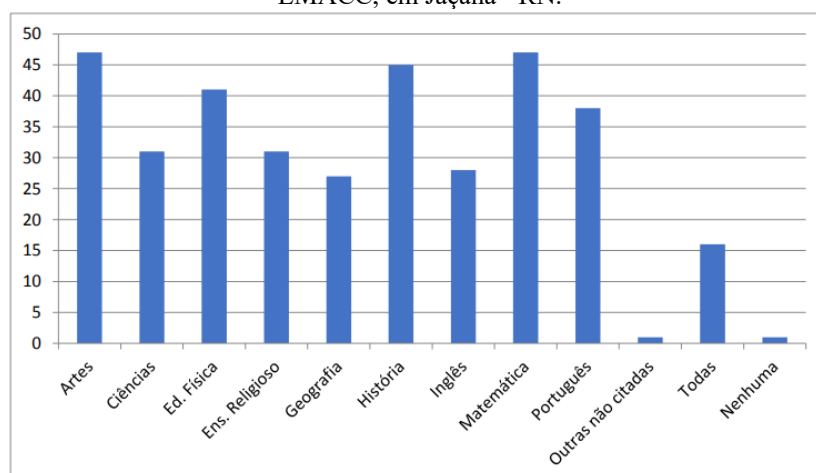
Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Quando os alunos entendem ou pensam que podem existir pessoas mais inteligentes que outras, pode levar a um desinteresse por parte do aluno, frustração, assim como pode impedir que ocorra o seu crescimento intelectual, uma vez que o discente poderá se sentir incapaz. Para Gardner (1995), “existem muitas evidências na literatura psicométrica sugerindo que os seres humanos diferem uns dos outros na inteligência geral. Este traço, chamado de *g*, pode ser medido de modo bastante confiável através de testes, mas na teoria das IM não existirá espaço para ele, pois esses testes predizem o desempenho nas atividades escolares, mais fora dela isso não acontece.

A pergunta objetiva “qual (ais) das disciplinas citadas os alunos teriam mais facilidade em aprender?”, onde eles poderiam marcar mais de uma alternativa entre as doze apresentadas nas opções.

Dos noventa e oito alunos que responderam, 38 (trinta e oito) disseram que tem mais afinidade com o português, 47 (quarenta e sete) com matemática, 31 (trinta e um) com ciências, 24 (vinte e sete) em geografia, 45 (quarenta e cinco) em história, 28 (vinte e oito) com inglês, 47 (quarenta e sete) com artes, 31 (trinta e um) em ensino religioso e 41 (quarenta e um) educação física. Do total de alunos, apenas um marcou outras não citadas, dezesseis marcaram todas, e um deles que não se identifica com nenhuma, como pode ser observado na Figura 4.

Figura 4 - Gráfico das respostas dadas na questão 06 do questionário Aplicado nas turmas do 6º ano na EMACC, em Jaçanã - RN.



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Esta pergunta foi bem democrática e deixou a opção dos alunos para escolherem mais de uma opção. Com isso, pretendeu-se identificar se os discentes em questão apresentavam facilidades na aprendizagem em disciplinas distintas, ou apenas em uma. Gardner fala que os indivíduos podem ter mais de uma inteligência. Com as respostas, constatou-se que os alunos têm interesses distintos por disciplinas diferentes, isto afirma que nós seres humanos podemos nos interessar, assim como nos desenvolvermos em várias áreas na educação ao mesmo tempo, porém não deixaram claro quais seriam.

Gardner (1995) afirma que na tentativa de compreender as diferentes disciplinas, ele criou a lista das várias Inteligências humanas. Ainda segundo ele todos os seres humanos normais possuem todos esses potenciais, mas por razões genéticas e ambientais os indivíduos diferem notavelmente nos perfis particulares de Inteligências que apresentam em qualquer momento dado de sua vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto neste artigo, e em consonância com a teoria de Gardner, dentre outros pesquisadores, a inteligência está relacionada tanto a fatores biopsicológicos, como também culturais, nascemos e vamos adquirindo e aprimorando nossas inteligências de acordo com nossas necessidades diárias. Ser inteligente vai além de se dar bem em algum teste, de ser bom em uma determinada coisa, ou em várias ao mesmo tempo, isso, portanto não define se você é ou não inteligente. De acordo com as pesquisas, alguns alunos definiram com suas próprias palavras o que é inteligência, onde a maioria se acha inteligente, assim como também foram identificados indícios das inteligências de Gardner nesses discentes, porém para definir quais os tipos, como isso ocorre, se eles poderiam ser talentosos, gênios ou prodígios, necessita-se de

um estudo mais aprofundado, da aplicação de oficinas ou teste que desenvolvam problemas, para que com isso haja a identificação das Inteligências múltiplas nesses alunos.

Neste estudo constatou-se que a maioria dos alunos se considera inteligente, partindo dos resultados identificados a partir das respostas dos questionários. Na prática, com as observações realizadas e analisadas, constata-se que esses estudantes têm habilidades diversificadas e diferentes estilos de aprendizagem, e que cada um aprende à sua maneira. Foi constatado também que a interdisciplinaridade poderá ajudar na aprendizagem deles e que inserindo diversas formas de ensino abrirá oportunidade para o seu desenvolvimento intelectual. Os dados e observações deste trabalho mostraram que os alunos que se acham inteligentes se destacaram mais nas atividades escolares, tendo um desempenho considerável, o que pode levar ao seu sucesso escolar, assim como também poderá ajudá-los a ser promissor nos futuros anos curriculares, havendo a partir daí um elo que o leve ao sucesso profissional. Conclui-se que para se identificar os tipos de inteligências de formas mais consistente, seria necessário um estudo mais aprofundado com esses discentes, como também aplicações de oficinas para analisar esses resultados. Este trabalho destaca a importância dos conhecimentos das inteligências, a necessidade de identificação e de como elas está ocorrendo na prática, e se realmente este reconhecimento vem acontecendo, assim como os estímulos a elas direcionadas para o desenvolvimento intelectual dos alunos.

REFERÊNCIAS:

ANTUNES, Celson. Jogos para estimulações de Múltiplas inteligências. 12.a edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

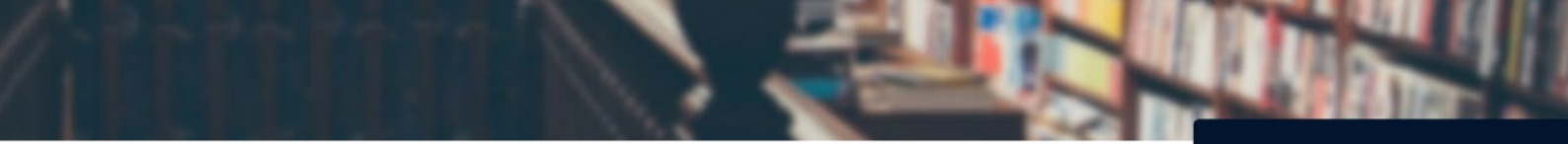
DRABACH, Karen Canni da Costa. Relato de experiência profissional: Contos de fadas e inteligências múltiplas. Revista eletrônica Evangélica do Paraná, Curitiba, v.2, 2012.

GARDNER, Howard. Inteligências múltiplas: a teoria na prática. Tradução Maria Adriana Verissimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GARDNER, H; FELDMAN, D.H.; KRECHEVSKY, M. A teoria das Inteligências Múltiplas na Educação Infantil: utilizando as competências das crianças. v.1. Porto Alegre: Artmed, 2001, 182 p.

GARDNER, H. Estruturas da mente: a teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994, 340 p

TRAVASSOS, Luiz. Revista de Biologia e Ciências da terra: Inteligências Múltiplas. Paraíba, 2001, v.1. Disponível em: Acesso em: 14 de setembro de 2021.



RODRIGUES, Leticia Gomes. Um estudo sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas. USP, São Paulo, 2015.

CAPÍTULO 19

MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS - CARTILHA DA MATA ATLÂNTICA: CONHECENDO A BIODIVERSIDADE DO PARQUE NATURAL MUNICIPAL DA SERRA DO MENDANHA/RJ

Moizés Barros Cordeiro
Rejane Gomes-Pimentel

RESUMO

O Ensino de Ciências tem sido transformado ao longo dos anos, tendo como alguns dos objetivos a maior contextualização dos conteúdos curriculares e participação dos estudantes. Os professores em sala de aula ou nos espaços não-formais de educação fazem uso de diversos tipos de materiais didáticos, com o intuito de favorecer o ensino-aprendizagem. Neste contexto, foi elaborado um Material Didático na forma de uma Cartilha para divulgar o Parque Natural Municipal da Serra do Mendanha (PNMSM) e como um material que busca suprir necessidades práticas de professores e educadores ambientais, para ser usado com estudantes do Ensino Fundamental. A cartilha “Conhecendo a Biodiversidade da Serra do Mendanha” apresenta desde a Mata Atlântica, o PNMSM, o Rio Guandu do Sena, enfatizando a importância destes para a sociedade, de forma lúdica apresentamos a fauna e a flora do Parque, com ênfase das interações de polinização e dispersão, em muitos casos, resultado de nossas pesquisas e observações pessoais no parque, desta forma realizando a transposição didática dos conhecimentos da pesquisa científica para o conhecimento escolar, esperamos que o Material Didático possa contribuir com o ensino-aprendizagem de Ciências.

PALAVRAS-CHAVE: Ecologia; Ensino-aprendizagem; Ensino Fundamental; Mendanha.

INTRODUÇÃO

O Ensino de Ciências passou por diversas transformações, especialmente a partir da segunda metade do século passado, tais mudanças resultam das intensas transformações sociais, tecnológicas e científicas do pós-guerra e suas interações no mundo globalizado (KRASILSKY, 2000). Os conhecimentos teóricos em aprendizagem levam os professores em formação a analisar criticamente o ensino tradicional e ao mesmo tempo buscarem maneiras efetivas de engajar os estudantes no processo de construção do conhecimento (CARVALHO & GIL-PÉREZ, 2006). Neste sentido buscam-se novos meios de ensinar Ciências e ensinar fazer Ciência, promovendo maior interação entre os conteúdos curriculares e a realidade social dos agentes envolvidos (TEIXEIRA, 2003).

Neste sentido os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) buscam estabelecer objetivos claros para o Ensino de Ciências, colocando como objetivos do Ensino Fundamental que os estudantes sejam capazes

de observar o mundo natural e elaborar hipóteses sobre seu funcionamento, compreender os processos naturais e o conhecimento científico a eles relacionados, comunicar essas observações e aprendizados, esperando dessa maneira, formar cidadãos capazes de interferir positivamente no mundo (BRASIL, 1997; 1998; 2017).

Para cumprir tais objetivos é necessário ir além da mera exposição de conteúdos e informações, é preciso ampliar as formas de apresentação dos conteúdos curriculares, tornando-os mais atrativos, ao mesmo tempo que buscamos contextualizá-los com realidade dos educandos (CARVALHO & GIL-PÉREZ, 2006; CASTRO, 2015).

Nesse sentido, são muitas as iniciativas, seja nos aspectos metodológicos do ensino (ABREU & FREITAS, 2017), seja na ampliação do processo de ensino para além da escola, isto é, para espaços não-formais de educação, estes, funcionam especialmente bem em contextualizar aqueles conteúdos curriculares, com ações e processos da sociedade e da natureza (QUEIROZ ET. AL., 2011). Dentre os ambientes não-formais de educação, focaremos nossa atenção nas Unidades de Conservação estabelecidas pela lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000, que dentre outras finalidades, atribui que esses espaços, sejam usados na educação (BRASIL, 2011).

Quanto aos Recursos Didáticos daremos especial atenção aqueles que se utilizam de fotografias a fim de ilustrar os conteúdos e familiarizar os estudantes ao objeto de estudo. São muitos os Materiais Didáticos que podem ser elaborados e é também amplo seu modo de inserção na sala de aula ou fora dela (CASTRO, 2015). Dentre as diversas possibilidades de utilização de Materiais Didáticos em sala, a cartilha é um pequeno livro que fornece informações diretas, promovendo, assim, um saber básico, para pesquisas rápidas e essenciais para os alunos, servindo como apoio para um estudo mais aprofundado (ARAÚJO-QUEIROZ, 2014). Vasconcelos e Azevedo (2012) e CASTRO (2015) afirmam que, a utilização de cartilhas nas escolas serve de apoio instrucional ao professor durante suas aulas práticas, facilitando, assim, a relação professor-aluno e contribuindo diretamente para o ensino aprendizagem.

UNIDADES DE CONSERVAÇÃO NA EDUCAÇÃO E O PARQUE NATURAL MUNICIPAL DA SERRA DO MENDANHA

O Sistema Nacional de Unidades de Conservação estabelece que um dos objetivos das unidades de conservação é “favorecer condições e promover a educação e interpretação ambiental, a recreação em contato com a natureza e o turismo ecológico”. E noutro trecho

estabelece a importância da Educação Ambiental nesses locais, como mediadora na formação de cidadãos conscientes do seu papel em relação ao Meio Ambiente (BRASIL, 2011).

O Parque Natural Municipal da Serra do Mendanha (PNMSM) possui uma história que remonta ao século XVI, as terras ao redor do Parque foram usadas inicialmente para o cultivo de cana-de-açúcar e mais tarde, a partir do século XIX para o cultivo de café. Somente em 1890 que se inicia a urbanização dos arredores do Maciço do Mendanha, estimulados pelo Ramal Santa Cruz da Ferroviária Nacional e pela Fábrica de Tecidos Bangu (Companhia Progresso Industrial do Brasil) (SILVA, 1989; GOMES, 2007).

Posteriormente a Fábrica Bangu adquiriu parte da área afim de prover moradia aos trabalhadores e para a captação de água, razão pela qual foi construído um reservatório conhecido como “caixinha”, inicialmente utilizado para fornecer água aos geradores da Fábrica de Tecidos Bangu, hoje a “caixinha” e área adjacente são usados pelos visitantes do parque (SILVA, 1989; GOMES, 2007).

Assim, a área ao entorno do Maciço Gericinó-Mendanha foi progressivamente ocupada durante o século XX. Somente nos anos 90 que a Associação de Meio Ambiente da região de Bangu-AMAR começa a reivindicar que a área do maciço seja usada para a criação do Parque Natural Municipal da Serra do Mendanha, numa área pertencente a Companhia Bangu e que era mantida sob preservação. Em 2001 Companhia Bangu usa estas terras como pagamento de uma dívida contraída com a Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro (GOMES, 2007).

O PNMSM COMO ESPAÇO NÃO-FORMAL DE EDUCAÇÃO

Muitos autores vêm chamando a atenção para o uso de espaços distintos da sala de aula para o processo de ensino-aprendizagem, são os espaços não-formais de educação, esses espaços não formais possibilitam dinamizar as aulas e contextualizar os conteúdos curriculares, ao mesmo tempo que permitem demonstrar as complexas relações entre ciência-sociedade e tecnologia (QUEIROZ ET. AL., 2011; COELHO & SOUSA, 2015).

A educação em Ciências ou a Educação Ambiental são parte do uso das unidades de conservação, sua utilização para estes fins é importante pois aproxima os cidadãos destas áreas de preservação e torna evidente suas funções, como recreação, atividades ao ar livre bem como os serviços ambientais prestados ao microclima da área onde estão inseridos (MEIRELES ET AL., 2018).

MATERIAIS DIDÁTICOS

No processo de ensino-aprendizagem, professor e aluno colocam sua atenção no objeto de estudo, é mediando essa relação com o mundo real que se dá a atividade do professor, para auxiliar nesse processo, são numerosos os Materiais Didáticos, desde o livro didático a recursos web sites. Todos os objetos utilizados no ensino-aprendizagem são chamados materiais didáticos, eles cumprem a função de estimular e aprimorar as relações professor-aluno-objeto de estudo (CASTRO, 2015).

As fotografias são amplamente utilizadas na elaboração de Materiais Didáticos, sejam eles livros, apostilas, cartilhas ou cartazes. Elas permitem que professores e alunos expressem seus pontos de vista quanto ao objeto de conhecimento ao mesmo tempo que podem ilustrar e representar processos que de outra maneira não seriam de tão fácil visualização (WIETH, 2014; BARBOSA & PIRES, 2011).

A apresentação de imagens, dentro duma sequencia estabelecida, seja pelo professor, seja pelos autores do Material Didático, permite trazer os estudantes ao problema proposto e gradativamente atíçar sua curiosidade sobre o conteúdo curricular, promovendo o diálogo e a reflexão crítica (BARBOSA & PIRES, 2011; FARIAS & DA CUNHA, 2016).

Levando em conta as informações expostas, vemos a necessidade de produzir Materiais Didáticos voltados ao público que frequenta o PNMSM, com o intuito de divulgar o Parque, sua fauna e flora, bem como atrair visitantes, desse modo, elaboramos uma cartilha, a nosso ver representativo da Biodiversidade do local, afim de distribuí-lo na Rede Pública de Ensino, tendo como público alvo os estudantes e professores do Ensino Fundamental.

OBJETIVO GERAL

Elaborar uma cartilha ilustrativa da fauna e da flora do Parque do Mendanha, para ser utilizada na divulgação do Parque e como Material Didático, tanto por professores e alunos do Ensino Fundamental, como por educadores ambientais. Criando assim um material didático capaz de contemplar os conteúdos curriculares e auxiliar a visita ao PNMSM.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Divulgar o PNMSM com especial atenção a fauna e flora;
- Elaborar um Material Didático de ampla utilização por profissionais e estudantes;
- Auxiliar no letramento científico dos estudantes;

- Instigar os estudantes a observação e elaboração de hipóteses sobre os seres vivos do PNMSM;
- Contribuir para aprimorar os conhecimentos dos estudantes.

MATERIAIS E MÉTODOS

Parque Natural Municipal da Serra do Mendanha (PNMSM)

O PNMSM localiza-se nos Bairros de Bangu e Campo Grande, Rio de Janeiro-RJ, sendo administrado pela Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro (Figura 1). O Parque possui 1452ha e está inserido no maciço Gericinó-Mendanha (Gericinó, Madureira e Mendanha) formando o Parque Estadual administrado pelo Governo do Estado, com altitude entre 250 a 974m, situado entre as coordenadas 22^o 55S e 43^o W, apresentando rios e córregos e uma Floresta em diferentes graus de conservação (Pontes, 2015).

O Parque foi fundado no ano de 2002 e apresenta uma equipe de funcionários: Gestor, Secretária, Guardas Municipais, Guardas Florestais, Equipe de limpeza terceirizada e Comlurb, Biólogo e uma equipe de Educação Ambiental que agenda visitas escolares para diferentes segmentos de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Superior), bem como recebe Igrejas locais para a realização de Batismo, Polícia Militar para realização de treinamento militar, Grupos de Ginástica da terceira idade e ginástica infantil de projetos realizados pela Prefeitura do Rio de Janeiro. Cabe destacar que muitos moradores frequentam o parque diariamente.

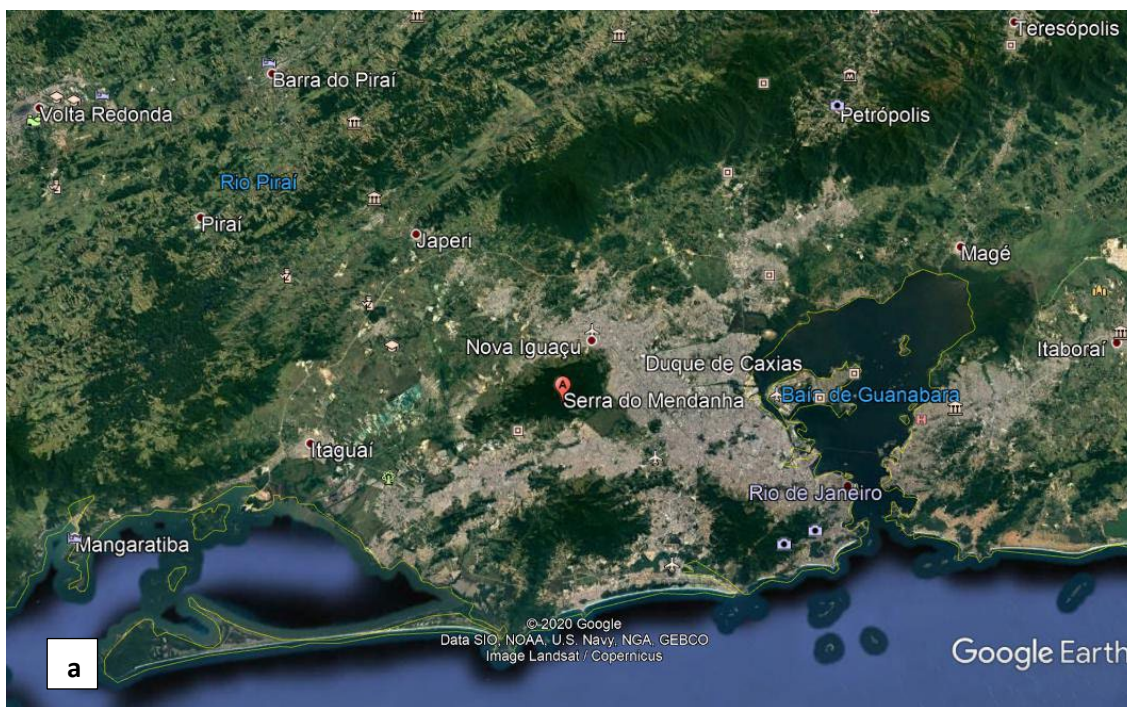
Áreas de Convivência

Quando o Parque foi criado tinha o objetivo além da conservação, promover o bem-estar e o lazer para a população local (Figura 2). Desta forma, foram criadas áreas de convivência e recreação próximas à Sede, algumas ainda existem outras foram danificadas e destruídas ao longo do tempo pela falta de manutenção. Também foram aproveitadas áreas já existentes como o reservatório de água da antiga Fábrica de Tecidos Bangu que se tornou uma piscina com fonte de água natural.

Podemos ainda encontrar nas áreas de convivência o parquinho, com balanços, gangorra e a casa de madeira. A “piscina” antigo reservatório de água não está funcionando há mais de um ano por falta de funcionários e por causa da Pandemia Covid 19 que começou em março de 2020. Próximo à piscina temos o Deck e alguns bancos, fraldário e banheiros.

No projeto inicial tinha cerca de 10 bancos, mesas e churrasqueiras distribuídas nas trilhas próximas à sede, mas com o passar do tempo tais áreas foram danificadas e não existem mais. O conselho gestor também achou melhor não solicitar a reconstrução destas áreas de convivência por causa da sujeira e do perigo de incêndio.

Figura 1: Parque Natural Municipal da Serra do Mendanha. a. Imagem de satélite mostrando a localização do PNMSM.



Fonte: Google Earth

No Parque também existiam o Mirante localizado atrás da sede e uma ponte sobre as árvores que começava na árvore do “Jequitibá” indo até o “Guapuruvu”, muito utilizada pelos visitantes para se divertirem e observarem o Parque de um ponto mais alto.

Ainda temos a trilha circular que margeia a mata ciliar, sendo possível observar várias espécies vegetais de diferentes hábitos e animais, bem como ouvir e visualizar córregos (Fundão e Pecador) e o Rio Guandu do Sena.

Existem também áreas de convivência para Educação ambiental uma vez que o Parque não tem um auditório. De um modo geral quando a equipe de Educação Ambiental recebe alunos de diferentes segmentos de ensino e idades eles recebem as escolas na Geladoteca ou no Deck e depois caminham pela trilha circular conversando sobre a História, a fauna e floral local. No Parque também tem espaços para receber garrafas e tampinhas para reciclagem, doados por moradores locais, composteira e um giral de plantas medicinais.

Figura 2: Sede do Parque Natural Municipal da Serra do Mendanha. a. Serra do Mendanha visto da Avenida Brasil, altura Vila Kennedy-Bangu., b. Entrada do Parque Natural Municipal da Serra do Mendanha, c. Sede do Parque, d. Reservatório de água “piscinão”, e. Pedra Fundamental da fundação do Parque (Fotografias: Rejane Gomes-Pimentel).



Fonte: Arquivo pessoal da professora Dr^a. Rejane Gomes-Pimentel.

Escolas locais

A divisão administrativa da Prefeitura Municipal da Cidade do Rio de Janeiro estabelece onze (11) Coordenadorias Regionais de Educação (CRE). Nas proximidades do PNMSM temos

a Escola Municipal Wolf Klabin (4km) e a Escola Municipal Prefeito Juarez Antunes (3km). Tais escolas estão na localidade do Guandu do Sena (Bairro Bangu), mas existem outras escolas nas proximidades localizadas na Vila Kennedy (Bangu), como as Escolas Municipais Jorge Zarur (4km) e a Escola Municipal Marechal Alcides Etchegoyen (5km). Todas as escolas citadas estão dentro da 8ª CRE e seus alunos frequentam o Parque ao longo do ano com suas respectivas escolas ou com suas famílias.

Público que frequenta o Parque Natural Municipal da Serra do Mendanha

O PNMSM é aberto para visitação de Terça à Domingo das 8 horas às 17 horas, mas no ano de 2020 esteve fechado durante o período de março a julho. Após a reabertura passou a funcionar com horário reduzido por causa da Pandemia Covid-19, cujo horário de funcionamento passou a ser das 8:00 às 13 horas de Terça a Sábado. A visitação é regular, tanto por moradores do Bairro de Bangu que usam a área do Parque para praticarem exercícios ou para passeios em família. Ao longo do ano, a Gestão do Parque em parceria com as escolas públicas das redondezas realiza atividades de Educação Ambiental.

Público-alvo para utilização/distribuição da cartilha

A Cartilha tem a finalidade de divulgar o PNMSM, ela pode ser utilizada por estudantes em sala de aula, em casa ou em visitas ao Parque, também a elaboramos com o objetivo de atender as demandas dos profissionais da Educação Ambiental do Parque e professores do Ensino Fundamental, podendo ser utilizada em complemento ao livro didático ou como guia para visitas ao parque.

Visitas das Escolas no Parque e da Equipe de Educação Ambiental nas escolas

O PNMSM conta com uma equipe de Educação Ambiental que auxilia e orienta professores e alunos durante as visitas ao Parque, essas visitas acontecem em datas comemorativas como o dia do meio ambiente, o dia da árvore ou no aniversário da fundação do Parque.

Fotografias

As fotografias foram realizadas entre os anos de 2014 a 2020 em excursões realizadas no Parque Natural Municipal da Serra do Mendanha para a realização de projetos realizados pelos integrantes do Laboratório Biologia Reprodutiva de Angiospermas do Departamento de Botânica da UFRRJ. As fotografias foram realizadas utilizando câmeras Nikon D5100 e D7200 e diferentes lentes de acordo com a distância e o tamanho do organismo observado.

Exposição fotográfica em 2019

No aniversário de 17 anos do Parque o Laboratório Biologia Reprodutiva de Angiospermas realizou uma exposição fotográfica denominada Conhecer para preservar a Serra do Mendanha sobre a fauna e a flora local. Desta forma, foram reveladas fotografias no tamanho 20x25cm e expostas na sede do Parque. A exposição permaneceu por mais alguns dias durante a Semana do Meio Ambiente e posteriormente a Equipe de Educação Ambiental pediu o material fotográfico para levar para as escolas para falar sobre o Parque e mostrar a sua fauna e a sua flora. Surgindo assim a ideia da Cartilha da Mata Atlântica: Conhecendo a Biodiversidade do Parque Natural Municipal da Serra do Mendanha (Figura 3).

Idealização da Confeção da cartilha

O PNMSM realiza diversas atividades abertas à comunidade estudantil das áreas próximas ao Parque, nessas atividades temos notado o papel da fotografia, que frequentemente chama a atenção dos estudantes, além do mais, parte da fauna, em especial animais com boa camuflagem ou mais arredios são difíceis de serem vistos, em especial em visitas com grande número de pessoas.

Percebemos então que a elaboração duma cartilha, já contendo informações sobre a fauna e a flora do Parque será útil aos funcionários que trabalham na Educação Ambiental do Parque, bem como aos professores e alunos. Desta constatação, surgiu a ideia de elaborarmos esta cartilha.

Confeção da cartilha sobre seres vivos

A cartilha foi confeccionada no programa Publisher, do pacote Office da Microsoft® 2016. Selecionamos entre as fotografias do nosso trabalho aquelas que melhor possam representar a diversidade animal e vegetal do Parque, dando especial ênfase as que representam situações de interações ecológicas, como dispersão e polinização.

Optamos pelo formato A4, cada página conta com ao menos 2 imagens dos seres vivos em questão e com um pequeno texto para orientação, ao mesmo tempo elaboramos um personagem que chamamos de senhor Serra para fazer a apresentação das informações e tornar o material mais interativo e divertido. Para a elaboração desse personagem utilizamos o site <https://www.pixton.com/>.

Para nos orientar na seleção de conteúdos e formas de apresentação utilizamos a BNCC e procuramos formular nossa apresentação de modo coerente com os objetivos e competências traçados para o ensino fundamental.

As espécies escolhidas para a confecção da cartilha foram da fauna e da flora da Floresta do Mendanha que estão relacionadas aos temas trabalhados pelos educadores ambientais quando as escolas vão ao Parque. Os temas escolhidos foram:

1. Mata Atlântica;
2. Parque Natural Municipal da Serra do Mendanha;
3. Rio Guandu do Sena;
4. Fauna;
5. Flora;
6. Classificação dos seres vivos;
7. Interações entre os seres vivos;
8. Jequitibá;
9. *Maranta cristata* e *M. leuconeura*;
10. Polinizadores;
11. *Spathiphyllum* e abelhas do gênero *Eulaema*;
12. Palmeira Jerivá;
13. Esquilo;
14. Sai-azul e gaturamo;
15. Pixirica-roxa;
16. Preguiça;
17. Curindiba;
18. Embaúba;
19. Teiú;
20. Preservação

Figura 3: Exposição fotográfica: Conhecer para preservar a Serra do Mendanha realizada no dia 30 de maio de 2019 durante o aniversário de 17 anos do PNMSM (Fotografias: Rejane Gomes Pimentel e Joselane dos Santos Araujo Figura 3b).



Fonte: Arquivo pessoal da professora Dr^a. Rejane Gomes-Pimentel.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A cartilha foi elaborada de modo a ser utilizada por estudantes do Ensino Fundamental ao longo deste ciclo, por isso colocamos pequenas atividades que podem ser realizadas individualmente ou com o auxílio do professor. Também foi nosso objetivo que esta cartilha seja usada por professores e profissionais da Educação Ambiental em visitas ao Parque, por isso conta com fotos e observações que dificilmente podem ser realizadas em visitas ao Parque. De acordo com SOUZA ET AL., (2010) a utilização de cartilhas como material educativo se encaixa perfeitamente, de maneira coesa e funcional, na realidade de alunos de escolas públicas. Esse tipo de material constitui-se num recurso educativo, utilitário, objetivo, rico em imagens e de fácil compreensão por exibir a realidade, tornar próximo os fatos e os lugares distantes no espaço e no tempo e permitir a visualização imediata de processos lentos ou rápidos demais.

Para tornar o material, mais atrativo aos estudantes, elaboramos na forma de uma conversa onde o Sr. Serra apresenta aos estudantes, no primeiro momento a Mata Atlântica, sua extensão e suas características, conceitos relacionados à Botânica como forma de vida e partes da planta, em seguida os estudantes são apresentados ao Parque, sua extensão, localização geográfica e importância para o microclima das áreas adjacentes.

Em seguida apresentamos alguns representantes da fauna e da flora do Parque, quanto as plantas selecionamos entre aquelas de maior beleza cênica, como a “Embaúba” e o “Jequitibá” que podem ser vistos ainda na entrada do Parque, também foram selecionadas

algumas espécies que fizeram parte de nossas pesquisas na área de Biologia Reprodutiva de Angiospermas no Mendanha, como espécies do gênero *Maranta* (Marantaceae) e de *Miconia* (Melastomataceae). É em relação as plantas que os animais serão apresentados, a fim de exemplificar as relações biológicas como dispersão e polinização e conceitos relacionados a cadeia alimentar, como produtores e consumidores.

Cartilha

A seguir apresentamos alguns trechos da Cartilha “Conhecendo a Biodiversidade do Parque Natural Municipal da Serra do Mendanha.

Figura 4: Alguns trechos da cartilha



Sumário	
Apresentação.....	1
Agradecimentos.....	2
Vamos conhecer a Mata Atlântica.....	3
E a Serra do Mendanha.....	4
O Rio Guandu-do-Sena.....	6
Os estratos florestais.....	8
A classificação biológica.....	9
Interações entre animais e plantas.....	10
Jequitibá-rosa.....	12
Duas Marantas.....	13
Alguns polinizadores.....	15
<i>Spathiphyllum</i> e mangangava.....	16
Jerivá, uma palmeira.....	17
Esquilo.....	18
Aves são dispersores.....	19
"Pixirica-roxa" - <i>Miconia calvescens</i>	20
Preguiça.....	21
Curindiba.....	22
Embaúba.....	23
"O lagarto "teiu".....	24
Preservar é preciso.....	26
Referências.....	27

Apresentação



Olá estudante, professor, educador ambiental!!!

Nós preparamos esta cartilha com muito carinho e esperamos que vocês a usem em conjunto para aprender mais sobre o Parque do Mendanha.

Esperamos que ela possa ser usada em complemento ao livro didático, para exemplificar a fauna e flora da Mata Atlântica ou em visitas ao Parque do Mendanha.

Ah, eu sou o Senhor Serra, e vou acompanhar vocês durante esse aprendizado.

1

Que tal conhecer o Parque do Mendanha no próximo final de semana ?



O Parque do Mendanha oferece diversas opções de entretenimento e Educação Ambiental.

Temos um antigo reservatório de água da Fábrica Bangu, chamado de "caixinha" ou "piscinão", a trilha circular para realização de uma caminhada ecológica e há ainda brinquedos e locais para sentar e descansar com a família.

O Parque cumpre muitas funções ambientais, servindo de abrigo para a fauna migratória e sendo o lar de outros animais. A floresta ajuda a manter a umidade do ar e regular a temperatura.



5

Vamos ver como os animais participam da reprodução das plantas, tanto na polinização quanto na dispersão

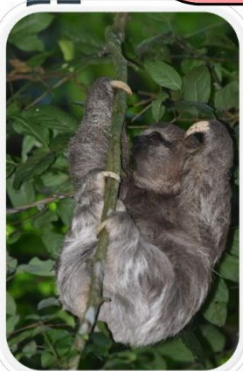


11

A Preguiça (*Bradypus variegatus* Schinz, 1825) é um mamífero, assim como o esquilo....



As preguiças têm esse nome pela sua lentidão, mas você sabia que isso está relacionado ao fato de comerem folhas e terem um metabolismo bastante lento?



Os animais como a preguiça, que se alimentam de vegetais, são chamados de herbívoros, mas não pense que a dieta das preguiças é sem graça só por causa disso, elas comem as folhas de muitas espécies, como a "curindiba" (*Trema micranta*) e a "embaúba" (*Cecropia pachystachya*), que vamos conhecer agora.



21

Fonte: Fotos e textos nossos, as imagens são parte da cartilha elaborada por nós.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta Cartilha permite divulgar o PNMSM e ao mesmo tempo possibilita que os estudantes e professores possam levá-lo para a sala de aula, a partir das fotografias que disponibilizamos. Tornando assim as visitas ao parque mais permanentes do ponto de vista didático-pedagógico, pois auxilia os professores e educadores ambientais a relacionarem suas visitas e observações no Parque aos conteúdos curriculares programados com base na BNCC.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a AGEVAP (Agência da Bacia do Rio Paraíba do Sul) pelo auxílio financeiro para a pesquisa durante o ano de 2020 e a toda a equipe do Parque do Mendanha pela atenção.

REFERÊNCIAS:

ABREU, J.B.; FREITAS, N. M. S. **Proposições de inovação didática na perspectiva dos três momentos pedagógicos: tensões de um processo formativo.** Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências. V. 19. 2017.

ARAÚJO-QUEIROZ, M. B.; MENDES, F. C.; SANTOS, E. L.; CUNHA, P. R.. **Cartilha Didática: um recurso prático para o processo de ensino-aprendizagem no ensino de Zoologia.** In: V Congresso Nacional das Licenciaturas - ENALIC / IV Seminário Nacional do PIBID / XI Seminário de Iniciação à Docência - SID UFRN, 2014, Natal - RN. Anais do V Enalic, 2014.

BARBOSA. L. C. A.; PIRES. D. X. **O uso da fotografia como recurso didático para a educação ambiental: uma experiência em busca da educação problematizadora.** Experiências em Ensino de Ciências. V6(1), p. 69-84. 2011.

BOFFY, ET AL. 2015. **Bicho-preguiça (*Bradypus variegatus*) do Parque Natural da Prainha, Rio de Janeiro, RJ.** pag. 224-237. In: Biodiversidade Carioca. 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base.** Brasília, MEC/CONSED/UNDIME. p. 325 a 358. 2017. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em 24 de novembro de 2020.

BRASIL. Ministério de Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental.** Brasília, MEC/SEMTEC, 1997.

BRASIL. Ministério de Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental.** Brasília, MEC/SEMTEC, 1998.

BRASIL. **Ministério do Meio Ambiente. Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza: Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000; Decreto nº 4.340, de 22 de agosto de**

2002; Decreto nº 5.746, de 5 de abril de 2006. Plano Estratégico Nacional de Áreas Protegidas: Decreto nº 5.758, de 13 de abril de 2006. Brasília: MMA/SBF. 2011.

CARVALHO, A.M.P; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores em ciências: tendências e inovações.** 8º ed. pag. 38 a 41. Cortez editora (Coleção da nossa época). 2006.

CARVALHO, A.M.P; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores em ciências: tendências e inovações.** 8º ed. pag. 38 a 41. Cortez editora (Coleção da nossa época). 2006.

CASTRO, L.H.P. **Análise e desenvolvimento de recursos didáticos em ciências e biologia.** 1º ed. Editora da Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza. 152p.2015.

COELHO, A.S.; SOUSA, J.B. **Estudo do ecossistema manguezal numa abordagem CTS com alunos de uma escola pública no município de Serra-ES.** Trabalho de conclusão de curso. UFES. 2015.

COSTA, P.R.N. **Fenologia Reprodutiva de *Syagrus romanzoffiana* (Cham.) Glassman (Arecaceae) no Parque do Mendanha - RJ.** Monografia em Ciências Biológicas. Universidade Castelo Branco. Orientadora: Rejane Gomes-Pimentel, UFRRJ. 2020.

FARIA, F. C.; DA CUNHA, M. B. **‘Olha o passarinho!’ A fotografia no Ensino de Ciências.** Acta Scientiarum. Human and Social Sciences. v. 38, n. 1, p. 57-64. 2016.

GOMES E. R. S. 2007. **Espécie exótica invasora em unidades de conservação do Estado do RJ - Estudo de população de Jaqueira no P.N.M.M.** Dissertação de Mestrado. UFRRJ. Curso de pós-graduação em ciências ambientais e florestais. 2007.

GOMES-PIMENTEL, R. **Preguiça no Parque do Mendanha.** <https://www.youtube.com/watch?v=Z0ciWHSLK9A>. Acesso em 25 de novembro de 2020.

GOMES-PIMENTEL, R. **Dispersando estou e como sou importante para a manutenção da Floresta.** https://www.youtube.com/watch?v=_tBy_59le7Y. Acesso em 25 de novembro de 2020.

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 24 de novembro de 20

KRASILSKY, M. **Reformas e realidade o caso do ensino das ciências.** São Paulo em perspectiva, 14(1). São Paulo. 2000.

LOURENÇO, J.F. da SILVA **Monitoramento da qualidade da água do Rio Guandu do Sena, Prata do Mendanha e Guandu-Mirim.** Monografia final de Curso. UEZO. 2017

MEIRELES, C.P.; DOS SANTOS, D. C. R.; PIMENTEL, D. S. **Caminhos para a educação ambiental em parques.** Revista Eletrônica Uso Público em Unidades de Conservação. v. 6, n 10. 2018.

PONTES, J. A.L. (organizador). **Biodiversidade Carioca. Segredos Revelados.** Technical Books Editora. 361p. 2015.

PONTES, J.A.L., PONTES, R.C. and ROCHA, C.F.D. **The snake community of Serra do Mendanha, in Rio de Janeiro State, southeastern Brazil: composition, abundance,**

richness and diversity in areas with different conservation degrees. Braz. J. Biol., 69(3): 795-804, 2009.

PARRINI, R.; PARDO, C. S.; PACHECO, J.F. **Conhecendo as plantas cujos frutos e recursos florais são consumidos pelas aves na Mata Atlântica do Parque Nacional da Serra dos Órgãos.** Atualidades Ornitológicas, 199, setembro e outubro de 2017 - www.ao.com.br38. Acesso em 24 de março de 2020.

QUEIROZ, R. M.; TEIXEIRA, H. B.; VELOSO, A. S.; TERÁN, A. F.; QUEIROZ, A. G. **A caracterização dos espaços não formais de educação científica para o ensino de ciências.** Revista Areté, v. 4, n. 7, p.12-23, 2011.

SANTOS, M.C.F. dos; MOURA, R.L e VALENTE, A.A. **Bromeliaceae no Maciço do Gericinó-Mendanha, Rio de Janeiro, Brasil.** Nota Científica. Revista Brasileira de Biociências, Porto Alegre, v. 5, supl. 2, p. 63-65, jul. 2007.

SILVA, 1989. **Bangu 100 Anos: A Fábrica e o Bairro.** Sabiá Produções Artísticas. 1989. 174p.

SOUSA, L. M.; RODRIGUES, A.; MENDONÇA, R. N.; AZEVEDO, L. E. **“Dicas Ambientais o Caboquinho”:** uma cartilha educativa. **Trabalho submetido ao Análise e Desenvolvimento de Recursos Didáticos 47 XVII Prêmio Epocom 2010,** na Categoria Jornalismo Utilitário, Manaus, 2010.

TEIXEIRA, P.M.M. **A educação crítica sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica e do movimento C.T.S. no ensino de Ciência.** Ciência & Educação. V. 09. nº 02. 2003.

VASCONCELOS, J. A.; AZEVEDO, G. O. **Cartilha experimental: uma proposta de material didático para o ensino de Física das escolas públicas da cidade de Caicó-rn.** In: I Simpósio de Educação, Ciência e Tecnologia do Seridó, 2012, Caicó. I Simpósio de Educação, Ciência e Tecnologia do Seridó, 2012.

WEITH, S. H. **As potencialidades pedagógicas da fotografia como interface entre as mídias, tecnologias, o ensino e a aprendizagem da biologia.** X ANPED SUL. 2014.

CAPÍTULO 20

PROPOSTAS DE JOGOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA UNIDADE TEMÁTICA DE LUTAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Pedro Henrique Magalhães do Nascimento
Jefferson Campos Lopes
Fábio Oliveira Santos

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo apresentar uma proposta de utilização de Jogos nas Lutas como forma de desenvolver o tema no ensino das aulas de educação física escolar (EFE) ensino no Fundamental II. Será desenvolvida uma relação entre as competências da BNCC e jogos para que os profissionais de educação possam realizar uma aprendizagem na construção do conhecimento. Esta metodologia será feita através de uma revisão bibliográfica sistêmica nas produções científica já publicadas entre os anos de 2015 a 2020. Como poderemos observar a existência de uma metodologia que pode ser empregada para o ensino das lutas que vai ao encontro das competência e habilidades como objetivo final de aprendizagem, assim sendo o jogo desenvolvido nas competências de Lutas, ao ser utilizado como ferramenta de apoio e voltado à prática pedagógica, pode melhorar o desempenho dos alunos nas atividades suplementadas no contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Lutas; BNCC; Jogos; Educação Física Escolar.

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é crucial para todos os estudantes do Brasil para seu desenvolvimento na Educação Básica, deste modo a BNCC tem como objetivo expor os conhecimentos fundamentais aos quais os estudantes de todos Estados brasileiros possam ter acesso no seu percurso na Educação Básica. Sendo assim, a BNCC tem o intuito de garantir ao estudante conhecimentos essenciais para o desenvolvimento educacional ao longo da vida escolar, desde as séries iniciais até as séries finais do Ensino Médio. Portanto por meio da BNCC Base Nacional Comum Curricular, poderá orientar a elaboração de currículos para as diferentes etapas de escolarização da Educação Básica no Brasil envolvendo assuntos dos quais os alunos possam aprender no seu percurso escolar, tais componentes de aprendizagem. Por meio do BNCC, ao colocar a educação física no campo da linguagem, além do ensino médio, também insere a educação física no ensino fundamental junto com o português, a arte e a educação, avançando com os trabalhos relacionados aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da educação. As línguas estrangeiras modernas correspondem a diferentes formas de expressão da língua e a várias práticas sociais, levando a interações entre o eu, os outros e a si mesmo, e se tornam o conhecimento, os valores e as atitudes culturais que devem ser

transmitidos à nova geração. Considerando o Se-Movimentar na educação física, esse conhecimento transcende o próprio organismo. (OLIVEIRA, 2020).

Segundo Fiorin (2015), as linguagens podem ser definidas como sistemas de signos usados para a comunicação, sejam linguagens verbais, escritas, visuais (pinturas) ou sonoras (música). Para o autor, a linguagem não nos permite somente nomear objetos, mas é justamente a possibilidade de transformar o mundo real, é a troca de experiências, de ideias, de informações, a linguagem é veículo da comunicação social.

Portanto, entendemos que esta linguagem é patrimônio cultural e histórico da Educação Física é subsidiado pela eficácia simbólica de suas práticas corporais, quando o aluno se apropria de uma prática corporal, essa aprendizagem permite a aquisição de um universo de significados culturais que são construídos e legitimados na cultura a que pertencem, e se passa a aceitar e a compreender certos valores específicos daquela determinada prática (VELOZO, 2010).

Podemos entender que todas as manifestações corporais humanas são gestadas na dinâmica cultural, cada qual com seus significados próprios, de acordo com o contexto dos grupos em que estão inseridas. Portanto, cabe à EFE tratar da transposição didática dos conteúdos inerentes ao movimento humano, produto e processo dinâmico característico de uma sociedade que a ele atribui valor.

Nesse sentido, compreende-se que todas as possibilidades da Cultura de Movimento têm espaço na escola, inclusive as Lutas, cujo tratamento didático ainda parece incipiente, haja vista a precariedade de estudos relacionados ao conteúdo (AGUIAR, 2008; ALMEIDA, 2012; BREDA et al. 2010; GOMES, 2008; NASCIMENTO, 2008; NASCIMENTO; ALMEIDA, 2007; RUFINO, DARIDO, 2012).

Vemos assim através de um dos documentos que são referencial dentro educação os PCNS, uma das suas definições sobre Lutas:

Disputas em que o(s) oponente(s) deve(m) ser subjugado(s), mediante técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa. Caracterizam-se por uma regulamentação específica, a fim de punir atitudes de violência e de deslealdade (BRASIL, 1997, p. 37).

Para Ferreira (2006), as lutas devem servir como instrumento de auxílio pedagógico ao profissional de Educação Física: o ato de lutar deve ser incluído dentro do contexto histórico – social – cultural do homem, já que o ser humano luta, desde a pré-história, pela sobrevivência.

Em contato com profissionais de Educação Física, observa-se, na grande maioria, desinteresse pelo conteúdo de lutas, atribuindo a diversos fatores.

Vemos jogo como forma de ajudar a construir novas descobertas, desenvolve e enriquece a personalidade dos alunos e simboliza um instrumento pedagógico que leva o professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem. Os jogos podem ser motivadores e por isto é um instrumento muito poderoso na estimulação da construção do raciocínio, o desafio proporciona o aluno a busca de soluções ou de formas de adaptação a situações de problema.

Para Huizinga, (1999) “Jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundos regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias”. Sendo assim o jogo tem regras que podem ser desenvolvidas no processo de aprendizagem com possibilidades infinitas de utilização.

LUTAS E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Segundo as palavras de Piernavieja (1973, p. 15) citado por Aguiar (2008, p. 19), o surgimento das Lutas “[...] [coincide] com a própria aparição do homem sobre a terra”, o que torna muito difícil precisar seu aparecimento, pois não se trata de uma construção isolada em dado momento histórico, mas sim de construções socioculturais modificadas ao longo dos tempos (BREDA et al., 2010).

As primeiras formas de lutar eram importantes para a preservação da vida e de territórios (BREDA et al., 2010), basta ver a necessidade de conseguir alimentos, proteger o grupo ao qual fazia parte e partir em busca de novas terras (AGUIAR, 2008). Com o tempo as Lutas foram adquirindo outros significados e sentidos, como a sua utilização em rituais (indígenas, por exemplo); na preparação para a guerra; nas artes marciais (Oriente), bem como sua intrínseca relação com a escrita, culinária, jardinagem e tradições guerreiras, compondo um determinado estilo de vida; e, atualmente, um caráter esportivo (AGUIAR, 2008; BREDA et al., 2010).

A BNCC foi elaborada com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – 9.394/1996) e também nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNEB, 2013) e no Plano Nacional de Educação (PNE, 2014). Ela constitui um documento normativo que determina as competências, as habilidades e os conteúdos que todos os alunos deveriam ter como essenciais ao final da Educação Básica (MEC, 2018a). Na área da Educação Física, de acordo com Brasil (2017) a base nacional formulou objetivos para cada uma das práticas corporais, em cada um dos ciclos, diz, de forma indissociável e articulam-se

simultaneamente, oito dimensões de conhecimento que aceitam a tematização dessas práticas como saberes escolares: Experimentação, Uso e apropriação, Fruição, Reflexão sobre a ação, Construção de valores, Análise, Compreensão e Protagonismo comunitário. Dentro dos conteúdos da educação física para o ensino fundamental estão: Brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura. (BRASIL, 2017). Quanto ao foco no desenvolvimento do conteúdo lutas, a BNCC:

Focaliza as disputas corporais, nas quais os participantes empregam técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um determinado espaço, combinando ações de ataque e defesa dirigidas ao corpo do adversário. Dessa forma, além das lutas presentes no contexto comunitário e regional, podem ser tratadas lutas brasileiras (capoeira, huka-huka, luta marajoara etc.), bem como lutas de diversos países do mundo (judô, aikido, jiu-jítsu, muaythai, boxe, chinês boxing, esgrima, kendo, etc.) (BRASIL, 2017, p. 176).

METODOLOGIA

O referido estudo pautou-se em uma revisão sistêmica a qual visa observar de forma detalhada os textos apresentados na literatura – específica a cerca de um assunto e/ou palavra-chave/descritor de pesquisa, assim, reduzindo os vieses de observação descritiva em decorrência do que realmente busca enaltecer e/ou esclarecer (SACKS, et al. 1996).

Assim para elaboração deste propôs-se alguns critérios de busca levando em considerações as palavras-chave/descriptores, na eminência de observar o quão estão sendo produzidas referências acerca dos mesmos, de acordo com o anexo 1 poderemos observar as abordagens metodológica de busca por referenciais.

Figura 1: Palavra-chave/descriptores: Lutas, Jogos e Educação física escolar.

<i>Lutas, Jogos, Educação Física escolar</i>
Classificação por relevância: N. 12,600
Classificação por data: N. 20
Descrito em "todo" o texto: N. 920
Descrito em "resumo" do texto: N. 20
Período: 2015-2020
Artigos excluídos: N.17
Artigos incluídos: N.03

Fonte: Autores.

Ao realizar a pesquisa no veículo eletrônico *GOOGLE ACADÊMICO* observa-se que muitos são estudos produzidos por outras disciplinas de estudos *PESQUISA CLASSIFICADA POR RELEVÂNCIA N.12,600*, porém para esta produção buscou-se conteúdos contextualizados pela disciplina de educação física, assim quando por meio de filtro de pesquisa: *PESQUISA CLASSIFICADA POR FILTRO DATA* obteve-se um (N) de 20 textos e suas concordâncias aos *descriptores* pode-se reduzir a um número expressivo e suas abrangências, ainda; utilizando

outros filtros de pesquisa, observou-se N.920 ou seja utilizando este recurso/filtro os descritores podem estar em qualquer parte do texto sem haver uma necessidade de concordância entre eles, assim sendo assumiu-se como critério de busca os textos que continham em seus discurso os descritores no mínimo no *RESUMO* totalizando *N.20 - textos e suas relevâncias de acordo com os descritores* – sendo estes os materiais a serem analisados/avaliados e quiçá inclusos. Por fim empregou-se um último filtro de pesquisa; os materiais para compor o discurso de inclusão e/ou exclusão deveriam ser realizados no período de 2015-2020. Após os empregos de tais critérios podemos incluir somente 3 artigos (Anexo 2) uma vez que somente tais estavam de acordo com os critérios dos autores.

Por meios dos filtros empregados pode-se chegar a um número ótimo (20) de artigos a serem analisados de forma geral, tendo como critério de inclusão somente os artigos que apresentassem em seus conteúdos os descritores selecionados como palavra-chave desta revisão, e que estes pudessem ser reproduzidos de forma indexadas/publicadas (3), sendo excluídos os que não se enquadrassem nos critérios (17).

Figura 2. Processo de seleção dos artigos.

- Artigos atribuídos para revisão sobre os descritores.
- Artigos excluídos por apresentarem discordância nos textos. - Por não serem artigos indexados (dissertações, projetos, textos e/ou livros).
- Artigos incluídos na revisão por estarem de acordo com os critérios de busca (descritores), conter os mesmos nos resumos e discussão acerca da EFF.

Fonte: Autores.

Anexo 1. Fichamento de artigos inclusos.

ARTIGO	AUTOR (ES)	ENSINO	TIPO DE ESTUDO	CONCLUSÃO	RELEVÂNCIA
Do ambiente de jogo a perspectiva rizomática: Conjecturas para o ensino das lutas/ artes marciais na educação física escolar	Pereira, et. al (2020)	Educação física – Fund. II	Ensaio teórico-metodológico	Visão reflexiva acerca do contexto histórico, atual formação profissional, bem como suas vertentes de aplicação em aula acerca da conceituação do discurso lutas, artes marciais e jogos. No entanto não se propõe estratégias e prática de/em aula.	Corpo consciência, Cuiabá-MT, vol. 24, p.208-225, mai/ago., 2020.
Jogo como estratégia de ensino tematizando a				Estudo realizado por meio de questionário descritivo, onde pode-se observar o	

prática de lutas na escola.	Pereira, et. al (2020)	Não apresentado	Estudo de caso	conhecimento dos profissionais envolvidos na pesquisa, entretanto o N envolvido na pesquisa pode ser um viés de estudo	Relatos da Escola, Julho, Brasília, v.14, n° 28, p. 207-221, jan/abr, 2020
Jogo e Lúdico no conteúdo lutas em aulas de educação física escolar.	SO et. al (2020)	Educação física – Fund. II	Estudo de caso	Estudo por meio observacional nos conceitos metodológicos de aula e relatos dos educandos	Educación Física y Ciencia, vol. 22, n°2, e125, abril-junio 2020.

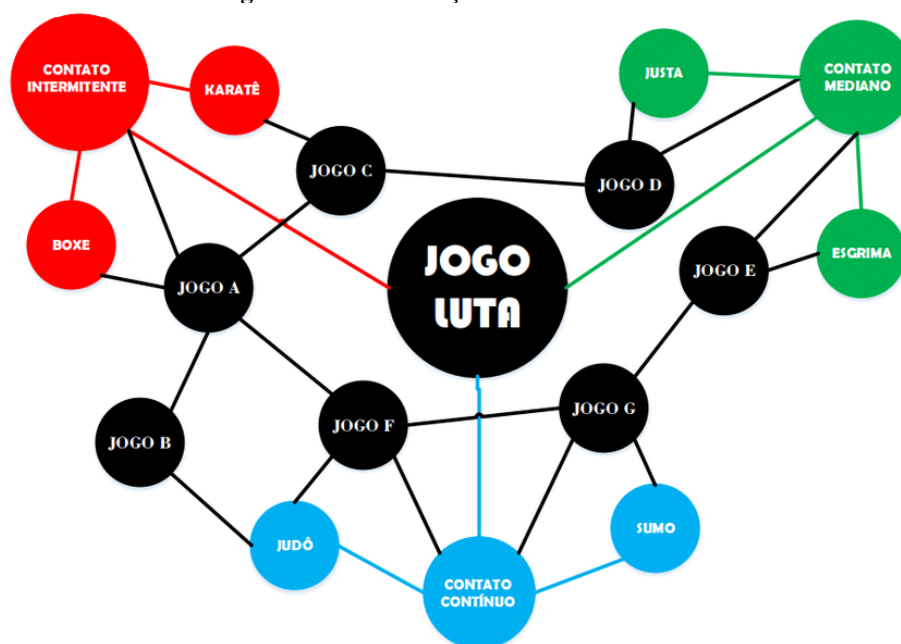
Fonte: Autores.

DISCUSSÃO

O papel do conteúdo de lutas como componente curricular, enfrenta diversos entraves no processo ensino por diversas justificativas relevantes (vestimentas, associação com violência) outros não contundentes (espaço adequados, materiais) (Carneiro, 2008, p.34), a ausência com vivências e o processo de aprendizado do educador no contexto de tornar o conteúdo lutas ainda mais abrangente, além do contexto de enfrentamento, mas sim na contribuição da formação do indivíduo mais aptos a superar e enfrentar os desafios diários na fase adulta. (Pereira et. Al, 2020), porém o que podemos observar é uma necessidade da contextualização dos termos: lutas ou artes marciais, entretanto nota-se uma concordância de aspectos no tocante de ampliar a sua prática no ambiente escolar (Rufino, 2012.).

Alguns achados contribuem com o entendimento de lutas x jogo/ jogo x lutas, Pereira et. al (2017), por meio de uma ilustração demonstra a relação desses aspectos.

Figura 3. Sistematização do conteúdo de lutas



Fonte: Pereira et. al. (2017).

Pereira et. al 2020, enaltece as práticas do processo ensino aprendizagem, suas nuances acerca de ainda as relações das terminologias empregadas ao discurso, ou seja, a terminologia empregada no processo ensino pode influenciar no envolvimento com a prática.

Outros achados podem corroborar com as afirmativas quanto a prática-ensino aprendizagem, quando empregados processos de pesquisa de análise de abordagem envolvendo profissionais de educação física, embora o N envolvido na pesquisa possa ser um viés de pesquisa, o mesmo instrui as vertentes de observação qualitativa, Pereira (2020) realizou pesquisa descritiva envolvendo N 6 professores de EFE, por meio de pesquisa semiestruturada envolvendo:

Figura 4. Processo didático-pedagógico nas lutas.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Conhecimento do professor sobre o conteúdo Lutas	<p>Conceito de lutas</p> <p>Receios do professor em aplicar o conteúdo de lutas</p>
Jogo como uma estratégia de ensino	<p>Jogos de oposição como estratégia de ensino</p> <p>Conceito de jogo</p> <p>Benefícios de ensinar lutas por meio do jogo</p>
Sistematização do conteúdo - Lutas	<p>Período de tematização do conteúdo de lutas</p> <p>Tipos de sistematização do conteúdo de lutas</p> <p>Sistema de avaliação do conteúdo de lutas</p>

Fonte: Adaptado Pereira et. al (2020).

As respostas a cerca desta pesquisa enaltecem a necessidade da interpretação do termo lutas por algum ou algum oponente (RUFINO; DARIDO, 2012), e suas relações de combate (REID; CROUCHER, 1983), embora os envolvidos na pesquisa não tenham relato dos impedimentos de textualizar o conteúdo em suas aulas. Entretanto em detrimento ao termo lutas todos os envolvidos na pesquisa utilizam o jogo como estratégia de ensino x aprendizagem contextualizando a necessidade de empregar a lutas como componente de aula o que vem a corroborar com (GOMES, 2008) onde o mesmo classifica jogos de oposição como complemento das lutas – ou seja jogo de oposição e seus entendimentos – ataque, defesa, alvo, adversário.

Assim sendo tal conteúdo literário contribui enaltecendo o emprego das lutas como componente curricular, relacionando o contexto lutas e jogos de estratégia, ainda elencando a nuance de que os docentes envolvidos neste apresentaram conhecimento sobre lutas, porém o mesmo poderia ser enaltificado quando conduzido ao aluno sobre uso e meios de uso de lutas (PEREIRA MARINHO; FOLLE; FARIAS. 2020).

Corroborando com as assertivas citadas SO et. al (2020) traz reflexões acerca do compreender a luta na perspectiva dos alunos do ensino fundamental, contextualizando em seus discursos “as regras de lutas” expostas de forma de pesquisa semiestruturada a 31 alunos no 7º ano do fundamental, entretanto com estruturas no conteúdo JUDÔ.

Os resultados apresentados em 3 momentos dos quais:

Busca compreender os significados atribuídos pelos estudantes sobre lutas (1), por meio de entrevistas antes do emprego dos componentes as aulas, a seguir descrever os acontecimentos gerais das aulas (2), enaltecendo os jogos de lutas abordados pelos docentes, finalizando o contexto analisando os depoimentos dos alunos acerca dos jogos de lutas vivenciados nas aulas (3), assim podemos observar:

Alguns alunos envolvidos na entrevista antes das aulas de lutas/judô os mesmos apresentaram recusa na aprendizagem por contextualizar que o mesmo componente poderia enaltecer algum contexto de violência; quando observados os episódios de aula, pode-se analisar que dos períodos quantificados (4) somente no último foi empregado o contexto “jogo” na aula sendo os anteriores empregados regras, disciplinas, vestimentas – observando um envolvimento maior quando empregado o jogo no decorrer da aula.

Por fim ouvir os relatos dos alunos acerca do entendimento e possíveis reflexões sobre o conteúdo de “luas”, onde se concluiu: neste estudo os envolvidos apresentaram relatos positivos acerca do conteúdo empregado nas aulas, porém vale ressaltar que o emprego do jogo lúdico nas aulas pode ter sido fator determinante para que além de promover um maior envolvimento dos alunos e a estes uma redução do “medo” (violência, machucar-se, machucar o próximo).

“Todo jogo é um ser jogado que acaba dominando o jogador – cativa-o” Gadamer (1997).

PROPOSTA DE ATIVIDADES

No Ensino Fundamental – Anos Finais, os estudantes se deparam com diversos docentes, o que torna mais complexas as interações e a sistemática de estudos. Ainda assim, os alunos nessa fase de escolarização têm maior capacidade de abstração e de acessar diferentes fontes de informação. Essas características permitem aos estudantes maior aprofundamento nos estudos das práticas corporais na escola (BRASIL, 2017 p.231).

Neste contexto identifica-se de acordo com a proposta do presente estudo os seguintes objetos de conhecimento, na unidade temática, neste caso as lutas.

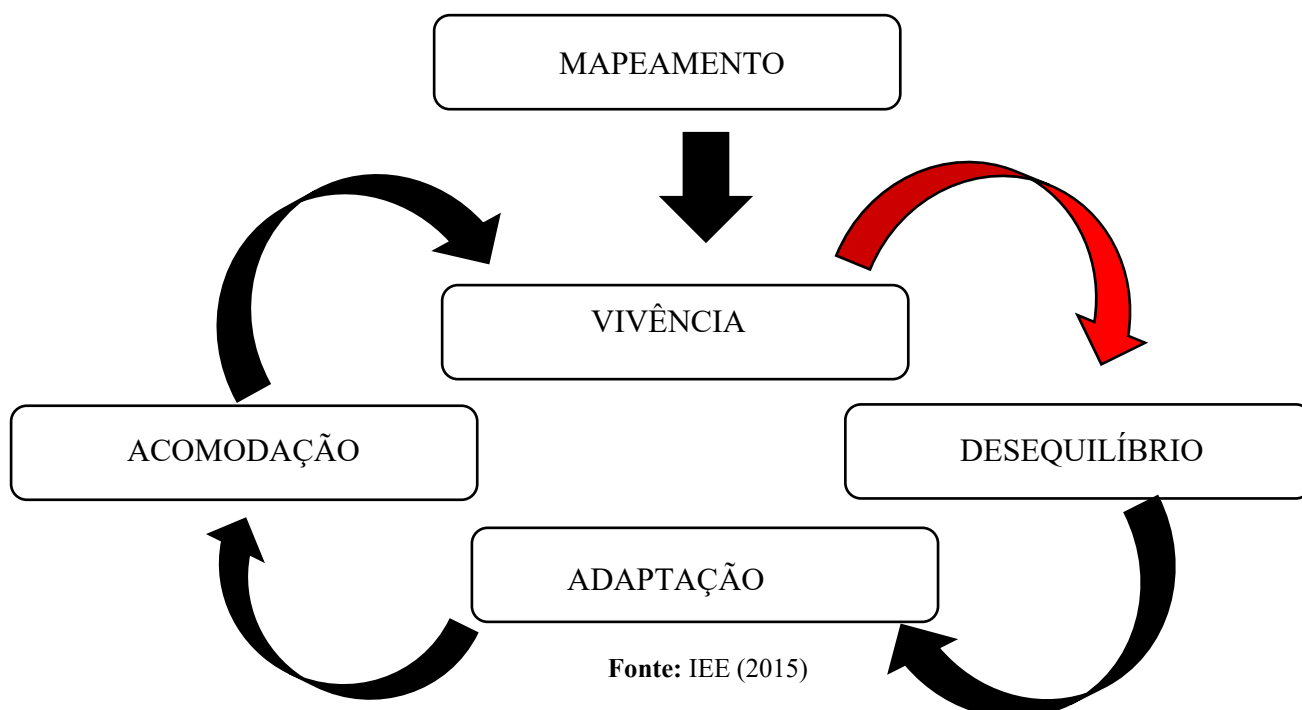
Figura 5: Objetos de conhecimento.

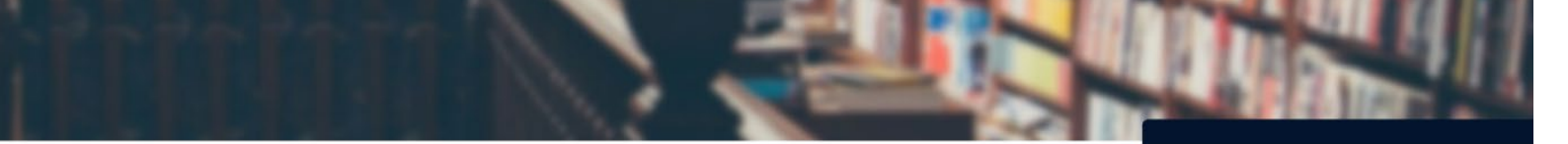
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	6º E 7º ANOS	8º E 9º ANOS
LUTAS	LUTAS DO BRASIL	LUTAS DO MUNDO

Fonte: BRASIL (2017 p. 231).

Neste viés, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017 p. 218) A unidade temática Lutas focaliza as disputas corporais, nas quais os participantes empregam técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um determinado espaço, combinando ações de ataque e defesa dirigidas ao corpo do adversário. Dessa forma, além das lutas presentes no contexto comunitário e regional, podem ser tratadas lutas brasileiras (capoeira, huka-huka, luta marajoara etc.), bem como lutas de diversos países do mundo (judô, aikido, jiu-jítsu, muay thai, boxe, chinês boxing, esgrima, kendo etc.).

Figura 6: Fluxograma





Segundo o IEE (2015), a aprendizagem dos esportes educacionais ocorre por meio do processo de assimilação e adaptação, onde os alunos vão se adaptar à situação proposta ao vivenciar determinado esporte até atingir a fase de adaptação. Depois, intencionalmente através da estratégia do professor, ou através de uma simples dinâmica de movimento, haverá momentos de desequilíbrio. O professor procura essencialmente uma solução até atingir a fase de assimilação. Ao absorver o conhecimento, os alunos se adaptam novamente e retornam ao estágio de adaptação.

Sendo assim, uma ação para elucidar a proposta de compreensão prévia das lutas é a introdução dos jogos de oposição.

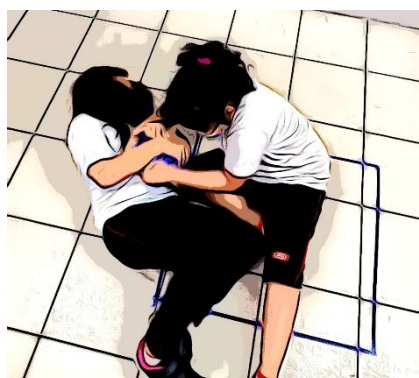
Santos (2012, p.40) caracterizam os Jogos de Oposição como: (...) uma atividade lúdica que envolve o confronto entre duplas ou grupos, na qual cada participante tem a intenção de vencer (sem valorizar o contexto de competição para não excluir os “perdedores”, impondo-se ao outro pela tática ou pelo físico). E estes Jogos de Oposição, ainda segundo o autor (2012, p.41) objetivam, como qualquer atividade de cunho educacional, formar indivíduos para o convívio social, por meio de conteúdos que passam por valores culturais, históricos, sociais e de gênero, e que podem ser ensinados pelo movimento humano.

Referente à classificação dos Jogos de Oposição podemos classificá-los em três grandes grupos, de acordo com Oliveira e Dos Santos (2006):

1. Jogos que aproximam os combatentes: Estes jogos derivam de esportes de combate que mantém contato direto (corpo a corpo), os quais consistem em tirar, empurrar, desequilibrar, projetar e imobilizar. Entre estes Jogos de Oposição podemos citar o Judô, Luta olímpica, Jiu-Jitsu, sumô etc.

2. Jogos que mantêm o adversário á distancia: estes jogos caracterizam como sem manter contato direto ao seu adversário, onde o contato ocorre no momento da aplicação de uma técnica. Os exemplos que podemos destacar são o Karatê, Boxe, Muay Thai, taekwondo.

3. Jogos que utilizam um instrumento mediador: Esgrima e Kendo.



Fonte: Autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notório o espaço e a importância que as lutas e artes marciais vêm conquistando no mundo escolar e no mundo do esporte. E grande parte desta conquista se pode justificar e agradecer à representação e ênfase que a mídia mundial vem atribuindo a esta área, assim como ao trabalho árduo e eficaz que diversos profissionais estão realizando para desmistificar certos tabus quanto ao tema e informar e destacar os valores, preceitos e filosofia que estas modalidades carregam.

Como podemos apresentar nesta pesquisa, existem publicações sobre o tema, mas devido aos nossos delineadores obtivemos 03 produções que atendem nosso objetivo. Assim o tema abordado pela presente pesquisa é relevante para a área da EFE e longe ainda de estar esgotado.

O desenvolvimento desta pesquisa permitiu a apresentação de uma proposta pedagógica que embasam uma prática para aulas de forma crítica e reflexiva na utilização do conteúdo lutas/artes marciais nas aulas de EFE, permitindo a ampliação dos conteúdos abordados.

Nosso entendimento faz com que seja necessário os profissionais da EFE, uma utilização mais consciente da importância e do uso das lutas e para tal a busca de conhecimentos e informações trarão uma prática pedagógica qualificada.

Os jogos propostos, encadeados com as outras dimensões de conteúdos, possibilitam gerar um ambiente de aprendizagem favorecedor do desenvolvimento do educando. O professor torna-se um mediador que propõe situações diferenciadas. Assim esta aula, faz com que o aluno amplie suas competências interpretativas, tome consciência de suas ações corporais contextualizadas, adquira autonomia, expresse sua criatividade nas aulas e na vida. Esta estratégia pedagógica, pautada no jogo, oferece ao educando, através da vivência do conteúdo de lutas, uma gama de possibilidades positivas. Em função da grande importância social e potencial de formação do ser humano em toda a sua plenitude, o tema lutas/artes marciais merece ser investigado pelos pesquisadores da educação física escolar, de forma a contribuir para que ele passe a fazer efetivamente parte do conteúdo das aulas de EFE brasileira.

REFERÊNCIAS:

AGUIAR, C. *A legitimidade das lutas: conteúdo e conhecimento da educação física escolar*. Monografia (Graduação) – Licenciatura em Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

ALMEIDA, J. J. G. *Disciplina: luta*. Curso de Pós-Graduação. SÃO PAULO (Estado): RedeFor; Campinas: Unicamp, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. 599 p.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília, 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei n. 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

BREDA, M. et al. *Pedagogia do esporte aplicada às lutas*. São Paulo: Phorte, 2010.

CARNEIRO, K. T. *O jogo na educação física escolar: as concepções atuais dos professores*. São Paulo: Phorte, 2012.

FERREIRA, H. S. *As lutas na educação física escolar*. Revista de educação Física 135: 23-45, 2006.

FIORIN, J. L. *Introdução à Linguística*, 6. ed., 4 reimp. São Paulo: Contexto, 2015.

GADAMER, H. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 3ª Ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 1997.

GOMES, M. S. P. *Procedimentos pedagógicos para o ensino das lutas: contextos e possibilidades*. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado, Departamento de Pós graduação da Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

HUIZINGA, J. *O jogo como elemento da cultura*. São Paulo, perspectiva. 1999.

INSTITUTO ESPORTE E EDUCAÇÃO. *Caderno de boas práticas em esporte educacional*. - 1 ed. – São Paulo: Biblioteca Instituto Esporte & Educação, 2015.

NASCIMENTO, P. R. B. ALMEIDA, L. *A tematização das lutas na educação física escolar: restrições e possibilidades*. Movimento, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 91-110, set./dez. 2007.

NASCIMENTO, P. R. B. *Organização e trato pedagógico do conteúdo de lutas na educação física escolar*. Motrivivência, Florianópolis, ano XX, n. 31, p. 36-49, dez. 2008.

OLIVEIRA, S. R. L.; DOS SANTOS, S. L. C. *Lutas aplicadas a Educação Física Escolar*. P. M. D. C. S. M. D. EDUCAÇÃO Ed.: Departamento de Ensino Fundamental, 2006.

OLIVEIRA, W. G. *Considerações acerca da educação física escolar a partir da BNCC*. XII Jornada Acadêmica Educação em mudanças: rastros e caminhos em tempos pandêmicos, v. 2, n. 2, 2020.

PEREIRA, A. S. et al. *Pedagogia das lutas/artes marciais: do ambiente de jogo à sistematização do ensino*. Curitiba - PR: Brazil Publishing, 2020.

PEREIRA, C.V. P. M. MARINHO, A. FOLLE, A. FARIAS, O.G. *Jogo como estratégia de ensino tematizando a prática de lutas na escola*. Relatos da Escola, Julho, Brasília, v.14, nº 28, p. 207-221, jan/abr, 2020.

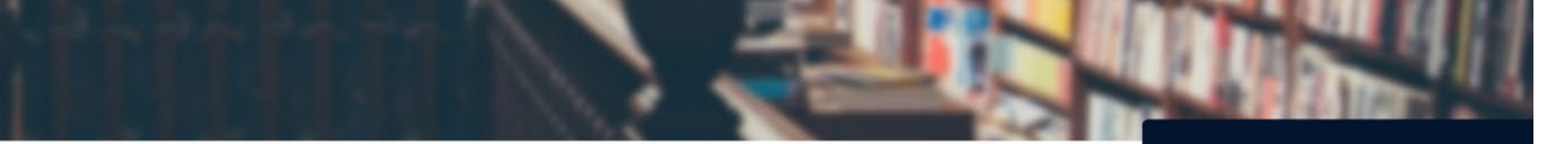
PEREIRA, M. P. V. C. et al. *Lutas na escola*. Conexões, v. 15, n. 3, p. 338-348, jul./ set., 2017.

PEREIRA, S.A. REIS, G. P. F. CARNEIRO, T. K. *Do ambiente de jogo à perspectiva rizomática: conjecturas para o ensino das lutas/artes marciais na educação física escolar*. Corpo consciência, Cuiabá-MT, vol. 24, p.208-225, mai/ago., 2020.

REID, H. CROUCHER, M. *O caminho do guerreiro: o paradoxo das artes marciais*. São Paulo: Cultrix, 1983.

RUFINO, L. G. B. *A pedagogia das lutas: caminhos e possibilidades*. São Paulo: Paco Editorial, 2012.

RUFINO, L. G. B. DARIDO, S. C. *Pedagogia do esporte e das lutas: em busca de aproximações*. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 283-300, abr./ jun. 2012.



SACKS, H. S. REITMAN, D. PAGANO, D. KUPELNICK, B. *Meta-analysis: an update*. Mt Sinai J Med. 1996; 63 (3-4): 216-24.

SANTOS, S. L. C. *Jogos de Oposição: ensino das lutas na escola*. São Paulo: Phorte, 2012. 208p.

SO, M. R. GRILLO, R. M. BETTI, M. PRODÓCIMO, E. *Jogo e Lúdico no conteúdo lutas em aulas de educação física escolar*. Educación Física y Ciencia, vol. 22, nº2, e125, abril-junio 2020.

VELOZO, E. L. *A educação física e as práticas corporais: entre a tradição e a modernidade*. In: DAÓLIO, J. Educação física escolar: olhares a partir da cultura. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

CAPÍTULO 21

VIVÊNCIAS NA SALA DE AULA: UMA ANÁLISE DA METODOLOGIA DO ENSINO

Vanessa Santos da Silva

RESUMO

Na docência, para alcançarmos os nossos objetivos e metas educacionais, utilizamos variadas ferramentas pedagógicas e metodologias que possam contribuir com o ensinoaprendizagem. Desse modo, o presente trabalho possui como objetivo descrever a realidade escolar e analisar as metodologias educacionais presenciadas na sala de aula na disciplina de Língua Portuguesa. Sendo assim, o nosso enfoque é apresentar as contribuições das abordagens educacionais adotadas nas salas de aula pela ótica dos estudiosos da área da educação. Para embasar a nossa pesquisa, adotamos os estudos da autora Manfredi (1993) sobre as distintas metodologias de ensino e suas definições; os estudos de Bulgraen (2010) sobre a importância da atuação do professor como mediador do conhecimento e entre outros estudiosos. A pesquisa possui a natureza descritiva e interpretativista, uma vez que, descrevemos as práticas pedagógicas aplicadas nas aulas observadas e analisamos a luz do referencial teórico. A instituição escolar é da rede pública estadual de educação da cidade de Cuité de Mamanguape, pertencente ao Estado da Paraíba, essa que, oferece a modalidade de Ensino Médio. E através da nossa análise, podemos observar uma metodologia do ensino voltada para a autonomia do educando, gerando discussões e/ou diálogos entre os estudantes e o professor, com o intuito de tornar o ensinoaprendizagem mais efetivo.

PALAVRAS-CHAVES: Educação. Vivências na sala de aula. Teoria e prática.

INTRODUÇÃO

Logo no início da formação de docente, independentemente da área de atuação, aprendemos nos primeiros períodos que a prática na sala de aula não existe sem uma base teórica e vice versa, pois uma complementa a outra reciprocamente. E com o decorrer da graduação, vamos nos aprofundando nas teorias de diversos estudiosos e fazendo assimilações de como podem ser aplicadas no contexto escolar. E justamente, na sala de aula temos a oportunidade de aplicarmos as teorias estudadas na graduação, e adapta-las para cada turma e para cada conteúdo trabalhado.

E cada professor possui uma abordagem diferente para ministrar os conteúdos programáticos de determinada disciplina, com o intuito de facilitar na transmissão e recepção de conhecimentos dos seus educandos. E muitas vezes, a metodologia que funciona com a turma F não traz as mesmas contribuições para a turma G, uma vez que, cada turma possui uma

personalidade diferente, e o professor precisa adaptar seus métodos educacionais para desenvolver as habilidades necessárias nos estudantes.

Desse modo, o presente trabalho possui como objetivo descrever a realidade escolar e analisar as metodologias educacionais presenciadas na sala de aula na disciplina de Língua Portuguesa. Sendo assim, o nosso enfoque é apresentar as contribuições das abordagens educacionais adotadas nas salas de aula pela ótica dos estudiosos da área da educação.

A pesquisa possui a natureza descritiva e interpretativista, uma vez que, descrevemos as práticas pedagógicas aplicadas nas aulas observadas e analisamos a luz do referencial teórico. A instituição escolar é da rede pública estadual de educação da cidade de Cuité de Mamanguape, pertencente ao Estado da Paraíba, essa que, oferece a modalidade de Ensino Médio. Inicialmente, entramos em contato com a diretora da escola e ela permitiu a nossa presença na sala de aula para a observação, e nos direcionou para um dos professores de Língua Portuguesa que compõem o corpo docente da escola. E devido as questões éticas, optamos por não divulgar os nomes da instituição escolar e do docente que concederam a permissão de assistirmos as suas aulas.

Como aporte teórico, adotamos os estudos da autora Manfredi (1993) sobre as distintas metodologias de ensino e suas definições; os estudos de Bulgraen (2010) sobre a importância da atuação do professor como mediador do conhecimento; os estudos de Turra et al (1975) sobre as contribuições da avaliação diagnóstica para o ensinoaprendizagem e entre outros estudiosos.

A seguir, apresentamos alguns conceitos de metodologias de ensino, e posteriormente, trazemos a análise das aulas observadas na modalidade do Ensino Médio, abordando os aspectos do ambiente das salas de aula, o quantitativo das turmas e seus respectivos comportamentos, a descrição das aulas e das práticas pedagógicas mesclando com os estudos teóricos do âmbito da educação.

AS METODOLOGIAS DE ENSINO E SUAS DEFINIÇÕES

Segundo a estudiosa Manfredi (1993, p. 01), a metodologia de ensino pode ser definida como um “estudo das diferentes trajetórias traçadas/planejadas e vivenciadas pelos educadores para orientar/direcionar o processo de ensino-aprendizagem em função de certos objetivos ou fins educativos/formativos.”, isto é, a escolha de uma determinada metodologia de ensino dependerá dos objetivos educativo que o docente pretende alcançar ou desenvolver em seus estudantes.

Atualmente, existem diversas metodologias de ensino com abordagens distintas, e neste trabalho, iremos apresentar de forma breve algumas metodologias e suas definições de acordo com os estudiosos. A primeira delas, trata-se da concepção tradicional de ensino que visa uma abordagem lógica de ensinar e transmitir conhecimento, e de acordo com Manfredi (1993, p. 02), a concepção tradicional é “um conjunto padronizado de procedimentos destinados a transmitir todo e qualquer conhecimento universal e sistematizado”, sendo assim, esse método de ensino compreende que todos os sujeitos aprendem de uma única forma.

Já a concepção de educação escolanovista opõem-se a concepção tradicional, uma vez que, ela está alicerçado em alguns pilares essenciais para o ensino, esses são: individualidade, diferenças individuais, ritmos diferentes, potencialidades individuais e liberdade. Segundo Manfredi (1993), a concepção escolanovista pode ser compreendida como um:

Conjunto de procedimentos e técnicas (neutras) que visam desenvolver as potencialidades dos educandos, baseando-se nos princípios: da atividade (no sentido de aprender fazendo, experimentando, observando), da individualidade (considerando os ritmos diferenciais de um educando para outro), da liberdade e responsabilidade; da integração dos conteúdos. (MANFREDI, 1993, p. 02),

Na concepção escolanovista, o discente ganha destaque e torna-se o centro do processo de aprendizagem (suas necessidades, interesses e motivações), e o professor atua como intermediário do conhecimento. Sendo assim, “na concepção escolanovista de educação, a metodologia do ensino é entendida, em síntese, como uma estratégia que visa garantir o aprimoramento individual e social.” (MANFREDI, 1993, p. 03), ou seja, esse ensino enfatiza a formação do estudante como sujeito crítico e consciente da sua realidade.

Na concepção tecnicista, a autora define como “uma estratégia de aprimoramento técnico, no sentido de garantir maior eficiência e eficácia ao processo de ensino-aprendizagem.” (MANFREDI, 1993, p. 04). Desse modo, essa metodologia adota os princípios da maximização da eficiência e da eficácia realizados pelas grandes empresas, que foram adaptadas para o âmbito educacional que desenvolvem as técnicas de operacionalização dos objetivos educacionais, com o intuito de programar as atividades e as práticas de ensino, essas que, ocorrem em etapa e etapa: definição de pré-requisitos, sequências e cadeias conceituais, avaliações com instrumentos pré-validados e entre outros.

A concepção crítica de educação trata-se de uma “uma estratégia que visa garantir o processo de reflexão crítica sobre a realidade vivida, percebida e concebida, visando uma tomada de consciência dessa realidade, tendo em vista a sua transformação” (MANFREDI, 1993, p. 03). Esse método possui uma versão escolanovista como também tecnicista, que

ênfatisa a dimensão sócio-político da educação englobando as micro-situações do contexto social e escolar que ocorrem dentro do âmbito educacional.

ANÁLISE DAS AULAS OBSERVADAS NO ENSINO MÉDIO

As aulas observadas na escola da rede básica de educação estadual da Paraíba, da cidade de Cuité de Mamanguape, que tiveram a carga horária de 06/horas aulas, e elas aconteceram nas turmas do 3º ano B, 2º ano B e 3º ano A do Ensino Médio. As aulas foram assistidas no dia 22 de Novembro de 2019, no turno vespertino.

As duas primeiras aulas ministradas pelo professor foram na turma do 3º ano B, sendo assim, aula iniciou as 13h10 min e terminou às 14h20 min. A turma continha 27 alunos, com predominância do sexo masculino; a turma possuía um temperamento agitado, com algumas conversas paralelas. A sala estava localizada em uma área arejada da escola, possuía uma boa iluminação, algumas cadeiras estavam quebradas, mas possuía assentos para todos os alunos presentes. Em relação a organização, as cadeiras estavam desorganizadas, poucas estavam alinhadas em filas verticais. O docente iniciou a aula anunciando a temática Coesão e Coerência textual.

O professor pediu para formarem grupos compostos por quatro integrantes, para responderem o questionário posto no quadro, e posteriormente, realizarem a socialização das respostas para os demais grupos. Nesse intervalo de tempo, o docente auxiliou os grupos para esclarecer dúvidas emergentes ao conteúdo. No momento da socialização das respostas, os grupos mostraram-se resistentes, mas o professor estimulou os alunos participarem através de indagações que envolviam as questões, e aos poucos, os alunos foram debatendo as respostas, tendo o docente como mediador, os alunos apresentaram uma boa articulação na exposição oral. Segundo Bulgraen (2010) a atuação do educador como mediador das discussões é bastante benéfica para seus educandos, pois assumem o protagonismo na sala de aula, contribuindo assim, para a aprendizagem:

Sem dúvida, o professor além de ser educador e transmissor de conhecimento, deve atuar, ao mesmo tempo, como mediador. Ou seja, o professor deve se colocar como ponte entre o estudante e o conhecimento para que, dessa forma, o aluno aprenda a “pensar” e a questionar por si mesmo e não mais receba passivamente as informações como se fosse um depósito do educador. (BULGRAEN, 2010, p. 31)

Na segunda aula, o professor pediu para cada aluno realizar uma produção textual dissertativa argumentativa (temática livre), utilizando e marcando as conjunções e os pronomes no texto, e após a sua confecção, haveria o momento da socialização das produções textuais. Alguns estudantes leram para a classe as suas produções, alguns intitulados “Homofobia no

Brasil”, “O direito da educação para todos” e “A violência contra a mulher” mas infelizmente a aula terminou e não deu tempo de todos apresentarem. Mas antes de sair, o professor pediu para realizarem uma pesquisa sobre a função das conjunções e pronomes, exemplificando-as na próxima aula.

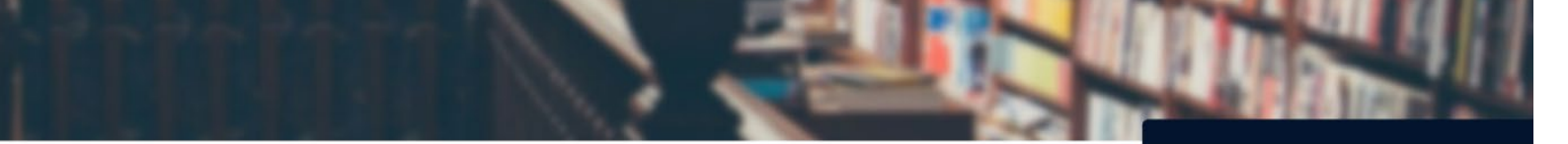
A terceira aula iniciou as 14h25 min, na turma do 2º ano B; nessa turma específica, continha 21 alunos com predominância do sexo feminino. Ao contrário da turma anterior, eles eram bastante tímidos e introvertidos. Em relação a organização, a sala de aula estava organizada em filas verticais, apenas algumas carteiras estavam desalinhadas; a sala era um pouco quente devido a sua localização, mas, possuía três ventiladores que ajudavam a refrescar o ambiente.

Ao iniciar a aula, o professor perguntou quem conhecia o gênero editorial, mas a turma demonstrou não conhecer tal gênero. Desse modo, o professor pediu para organizarem as cadeiras em um grande círculo, e direcionou algumas perguntas como por exemplo, o que eles imaginavam que seria um editorial, onde ele era veiculado, qual era o seu objetivo e entre outras, e a partir das respostas dos discentes, o professor direcionou a conversa para o que seria realmente o editorial. Através das perguntas, o docente estava realizando um diagnóstico dos conhecimentos dos estudantes acerca do editorial. De acordo com Turra et al (1975), a avaliação diagnóstica necessita considerar a realidade dos alunos, e a partir desse momento, o docente deve fazer o planejamento das suas aulas levando em consideração os conhecimentos prévios dos estudantes, desse modo, o exercício diagnóstico:

Deve levar em consideração o conhecimento da realidade. Este conhecimento constitui o pré-requisito para o planejamento de ensino. [...] O professor, em geral, faz a sondagem para constatar o que o aluno conhece a respeito do conteúdo programático. (TURRA ET AL, 1975, p. 28)

Segundo as nossas observações, foi uma tarefa difícil para o docente estimular os estudantes interagir com os demais, principalmente pelo fato que, eles conheciam poucas coisas relacionadas ao gênero editorial. Visto isso, foram feitas duplas - segundo a orientação do docente – para responderem um questionário de sondagem para auxiliar na aprendizagem, e posteriormente, seria feita a discussão das respostas coletivamente. E nesse intervalo de tempo, ele fez chamada de frequência e orientou as duplas em relação ao conteúdo. Algumas duplas concluíram a atividade, entretanto, algumas não terminaram e o sinal tocou, e o professor alertou que após o intervalo seria feita a socialização.

A quarta aula iniciou as 15h20 min, os estudantes voltaram do intervalo um pouco agitados, mas acalmaram-se quando o professor iniciou a aula. Durante a socialização e o



direcionamento do docente, os alunos mostraram-se participativos na roda de conversa, algumas respostas estavam erradas, mas durante a interação, os questionamentos dos alunos foram contemplados e solucionados, portanto, esclarecendo o gênero editorial. O professor elaborou mais duas questões, nas quais ficaram para serem respondidas em casa pois a aula terminou, e elas deveriam ser trazidas prontas para a aula seguinte.

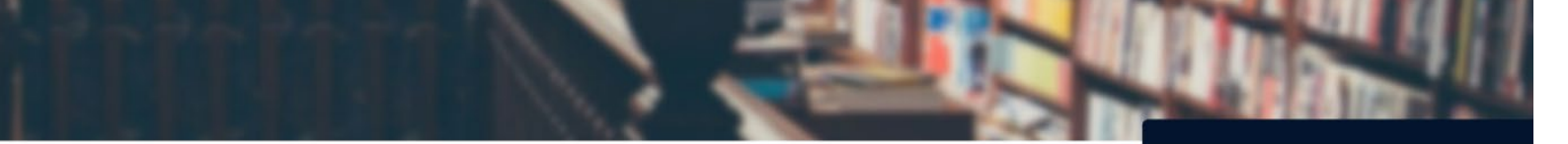
As últimas aulas quinta e sexta, foram na turma do 3º ano A, na qual continha 23 alunos com predominância do sexo feminino. Como era previsto, todos já estavam eufóricos para irem para casa, desse modo, as conversas estavam predominando o ambiente, contudo, mostram-se participativos nas atividades. A sala de aula estava com algumas cadeiras desorganizadas, apenas algumas cadeiras da frente estavam em filas verticais, e um dos ventiladores estava quebrado, mas não interferiu na ventilação da sala. A aula começou às 16h03 min e terminou às 17h, pois muitos alunos são da zona rural e depende do transporte escolar, desse modo, a última aula geralmente não é concluída totalmente, por causa da necessidade dos estudantes saírem mais cedo.

O professor iniciou a aula perguntando aos alunos se eles fizeram a pesquisa sobre a função das conjunções e dos pronomes, e a maioria responderam que realizou a pesquisa. Segundo a orientação do professor, organizaram-se em um grande círculo e iniciou-se uma roda de conversa sobre tal temática. Tal metodologia utiliza nas aulas do professor observado, é extremamente benéfico para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, porque:

Trabalha-se com relações entre pares, em círculo, olho no olho, compartilhando e contrapondo entendimentos, compreensões diferentes numa construção coletiva de soluções. Superam-se e evitam-se as relações de “ensinamento”, que fazem com que no grupo um fale e os outros ouçam submissamente. No Círculo de Cultura todos aprendem e ensinam. (BRASIL, 2006, p. 39).

Durante a roda de conversa, alguns estudantes adicionavam exemplos no quadro e explicavam o porquê do uso da conjunção ou pronome, entretanto, alguns alunos negaram-se a participar da atividade. Após o momento de socialização das pesquisas, o professor pediu para produzirem um texto dissertativo argumentativo com a temática livre, seguindo as normas do ENEM – na qual, eles tinham comentado nas aulas passadas –, e deveriam ser entregues no final da aula. O docente foi na cadeira de cada aluno, para perguntar se precisava de alguma ajuda, alguns ficaram com dúvidas na temática a escrever, e o professor apresentou algumas possíveis temáticas.

No final da aula, os estudantes já tinham entregado suas produções textuais, e o professor fez a chamada de frequência e comunicou que na próxima traria o feedback das



escritas, concluindo assim, a aula. De acordo como Moreira (2009, p. 7) o feedback “é um processo de acompanhamento, orientação e condução do processo. [...] É difícil enfrentar nossas limitações, mas é impossível vencê-las sem autoconhecimento.” Isto é, os estudantes poderão aprimorar suas produções textuais através das orientações fornecidas pelo professor, levando em consideração, os aspectos na escrita que deverão ser ajustados, e principalmente, evidenciar os acertos dos estudantes em suas produções textuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da descrição das aulas assistidas, podemos compreender um pouco sobre a realidade das turmas, como também, as práticas pedagógicas utilizadas pelo professor em suas aulas de Língua Portuguesa. Buscamos descrever e analisar as aulas ministradas através dos estudos teóricos sobre a educação, enfatizando as contribuições das práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem.

Atualmente, a adoção de práticas pedagógicas escolanovista vem tomando espaço nas salas de aula, pois possibilita um ambiente propício para o desenvolvimento dos estudantes, levando em consideração os saberes, opiniões e posicionamentos do corpo discente. E nesse processo, os educandos assumem o papel de protagonista do conhecimento, e o professor desempenha a função de mediador do conhecimento.

E de acordo com a nossa análise das aulas assistidas, observamos uma abordagem educacional escolanovista voltada para o desenvolvimento da autonomia intelectual e social dos educandos, buscando a participação efetiva das turmas. O diálogo, a indagação e a colaboração entre discente e docente permite que o processo de ensino-aprendizagem seja eficaz, uma vez que, o conhecimento perpassa ambos e todos aprendem e ensinam algo novo um para o outro.

Durante as atividades realizadas pelo professor, observamos que ele procura sempre manter a interação efetiva com seus educandos, através de indagações e rodas de conversas. Segundo Mercer (2002), a interação no processo de ensino-aprendizagem possui um papel fundamental, porque:

Para um professor ensinar e um aluno aprender, ambos parceiros necessitam utilizar a fala em atividades conjuntas para criar uma base comum de compartilhamento de compreensões, a partir dos recursos de seus conhecimentos, interesses e objetivos comuns. (MERCER, 2002, p. 143)

Dessa maneira, é notável a preocupação do professor com a autonomia e com o posicionamento dos seus alunos durante as aulas, pois através do diálogo entre o docente e

discente é possível o compartilhamento e desenvolvimento de saberes sobre diversas temáticas. Por meio das práticas pedagógicas utilizadas, é possível observar que elas buscam desenvolver as habilidades de exposição oral do corpo discente, isto é, incentivando os estudantes a expressarem seus posicionamentos e opiniões sobre determinado assunto com clareza e sem timidez, com o intuito de formar cidadãos críticos e conscientes dos seus atos.

REFERÊNCIAS:

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Caderno 6. **Programa nacional de fortalecimento dos conselhos escolares: conselho escolar como espaço de formação humana: círculo de cultura e qualidade da educação**. Brasília, 2006.

BULGRAEN, Vanessa C. **O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento**. Revista Conteúdo, Capivari, v.1, n.4, ago./dez. 2010.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Metodologia do ensino: diferentes concepções**. Campinas: FE, UNICAMP, mimeo, 1993.

MERCER, N. **Developing dialogues**. In: WELLS, G.; CLAXTON, G. Learning for life in the 21st century. Oxford: Blackwell, 2002.

MOREIRA, Bernardo Leite. **Dicas de Feedback: A Ferramenta Essencial da Liderança**. Rio de Janeiro, Oualitmark Editora, 2009.

TURRA, C. M. G.; ENCONTE, D.; SATÁNNIA, F. M. **Planejamento de ensino e avaliação**. Porto Alegre: PUC – EMMA, 1975.

CAPÍTULO 22

LEVANTAMENTO SOBRE ACIDENTES EM AMBIENTES ESCOLARES E PROPOSTAS PARA MINIMIZÁ-LOS

Wanderson Bandeira Da Silva

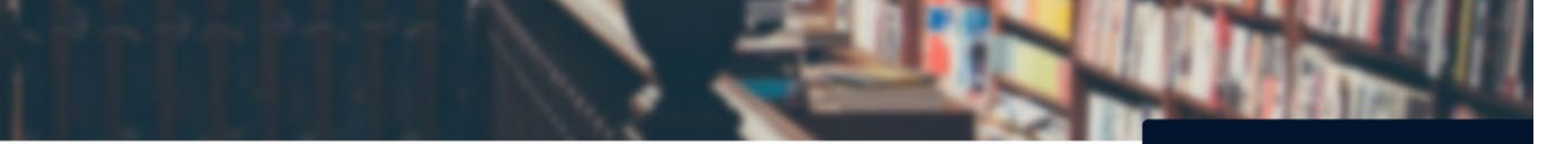
RESUMO

No âmbito escolar, caso ocorra um acidente, os profissionais da educação pública são os responsáveis próximos por agir, intervir e ou procurar assistência médica. Esse papel é fundamental para minimizar as causas e consequências através de uma simples identificação de toda a equipe escolar a respeito dos locais de riscos, visto que, pode ser um diferencial nas estatísticas dos acidentes e suas consequências, como também as formas de preveni-las. Portanto, o presente trabalho teve como objetivo, realizar levantamentos das principais causas dos acidentes nos ambientes escolares e levar propostas para minimizá-los. A pesquisa foi do tipo quantitativa, onde os diretores aplicaram cinco questionários presenciais com as equipes pedagógicas, os professores e os agentes educacionais no período de 20 de julho a 17 de setembro de 2020 em cinco escolas de ensino fundamental e médio (Escola Estadual Capitão José da Penha, Escola Municipal Geane Machado, E. M. Cícero Varela, E. M. Francisco Leite e E. M. IVX de Junho) no município de João Câmara-RN, abordando as causas dos acidentes nos ambientes escolares e as propostas para minimizá-los, solicitado um prazo de dez dias para que fossem respondidos e recolhidos. Em seguida, foi possível elaborar diagnósticos identificando os acidentes de maior ocorrência que foram as quedas dos alunos. Este está vinculada às características do ambiente físico, as quais não atendem as normas de segurança. Outra questão que contribuiu para o aumento dos acidentes foi a incapacidade de tomar iniciativa mediante as situações de riscos vivenciadas. A falta de conhecimento dos educadores com o manuseio dos extintores e das rotas de fuga em caso de incêndio, bem como a falta de uma sistematização da segurança escolar. Constatou-se que não existe sistema de registro dos acidentes ocorridos nas escolas ao longo dos anos. Os profissionais das escolas tiveram dificuldade em reconhecer a necessidade de ações preventivas mediante os acidentes. Nenhuma das escolas participaram de algum tipo de formação e ou capacitação, ou recebeu instruções sobre a prevenção de acidentes, embora todos esses profissionais tenham presenciado pelo menos um acidente. Todos os profissionais das escolas tem anseios por treinamentos de primeiros socorros com intuito de contribuir para a melhoria e qualidade no atendimento dos alunos em caso de acidentes.

PALAVRAS-CHAVE: Adolescentes. Capacitação. Prevenção de Acidentes. Segurança do trabalho.

INTRODUÇÃO

De acordo com um levantamento realizado nos Estados Unidos, 20,6 milhões de crianças e adolescentes sofreram algum tipo de lesão não fatal em decorrência de acidentes, aproximadamente, 10% a 25% desses eventos ocorreram no espaço escolar (TAPIA, 2017).



As informações e noções de segurança desses alunos são desconhecidas, apresentando dificuldades em compreender as questões mais concretas, não sendo capaz de fazer julgamentos precisos sobre a velocidade e a distância. Outrossim, apresentam comportamentos que podem expô-la a riscos, e, que são, fortemente, influenciados pelo convívio social com outros alunos, o que gera atitudes de desafios às regras (VENÂNCIO, 2014).

Nas escolas de ensino fundamental e médio, os acidentes ocorrem com frequência, uma vez que os alunos estão vivenciando um período de intensa exploração do ambiente; o desenvolvimento da autonomia, da curiosidade e das brincadeiras próprias das crianças pequenas (SANTOS; QUIRINO, 2014).

Nesses locais, os acidentes predominantes são as quedas, cortes, traumas na cabeça e outros tipos de lesões decorrentes de brincadeiras intensas, especialmente, durante o período recreativo. Em vários países, o trauma é considerado como a principal causa de morte em crianças e adolescentes, e um dos maiores problemas de saúde pública. Quando não leva à morte, deixam sequelas que podem ser temporárias ou permanentes (VIEIRA et al., 2019).

Recentemente, um estudo publicado pela ONG Criança Segura no Brasil salienta que, no ano de 2016, os acidentes foram os responsáveis por 3.733 mortes de crianças e adolescentes entre 10 e 14 anos. Por outro lado, as hospitalizações foram muito superiores e apresentaram 117.577 casos (ONG CRIANÇA SEGURA, 2017).

Vale ressaltar que as escolas públicas brasileiras são instaladas em prédios antigos sem investimentos na manutenção, o que agrava as questões de segurança. Onerando os custos dos acidentes, o que os torna um de sério problema para a saúde pública. Os gastos gerados pelos acidentes são muito maiores do que o custo de uma prevenção. Se analisado de maneira individual, torna-se incalculável o custo da morte ou de uma seqüela permanente de uma criança ou adolescente para a família, para a sociedade e para o governo (SILVA et al., 2010).

Por outro lado, além das crianças e adolescentes permanecerem grande parte do seu tempo na escola, soma-se ao fato de que a maioria são muito agitados, distraídos e desatentos, tornando-os vítimas fáceis nas ocorrências de acidentes (CONTI; ZANATTA, 2014, p.2).

Culturalmente as preocupações com às questões de segurança são escassas. Entretanto, as características que os alunos podem ter como a imaturidade física e mental, inexperiência, curiosidade, tendência a imitar comportamentos adultos, falta de noção corporal ou de coordenação motora, somado a existência de rampas de acesso inadequadas, fiações expostas,

azulejos quebrados, ausência de placas de sinalização e de rotas de fuga e alarmes, botijões de gás expostos ou mal instalados, encanamentos e tomadas distribuídos ao alcance dos alunos, promovem situações perigosas (PELICIONI, 2000, p.253).

Estudos da *Safe Kids Worldwide* demonstraram que 90% dos acidentes podem ser prevenidos com medidas comportamentais, com a adequação de ambientes, com um maior rigor nas leis fiscalizadoras, mediante o uso de equipamentos de segurança e por meio de políticas públicas eficazes na promoção da prevenção (ONG CRIANÇA SEGURA, 2015).

Dada a importância do papel da prevenção, no ano de 1998, a Sociedade Brasileira de Pediatria - SBP, em parceria com o Ministério Educação - MEC e a *United Nations Children's Fund* - UNICEF, lançou uma campanha de prevenção de acidentes na infância que deu origem a leis municipais e estaduais para a implantação de políticas públicas de promoção da saúde e de prevenção de acidentes e de violências (SBP, 1998).

Quanto mais tempo o aluno passa no ambiente escolar, maior deve ser a importância dada à proteção dentro desse ambiente. Torna-se relevante, compreender o tema 'prevenção de acidentes' como um componente da promoção da saúde, o qual deve fazer parte das atividades escolares. O seu planejamento deve ser incluído, especialmente, na escola, onde são proporcionadas diversas oportunidades para o debate acerca da própria segurança e da prevenção de acidentes (SBP, 2014).

No âmbito escolar, caso ocorra um acidente, os profissionais da educação pública são os responsáveis próximos por agir, intervir e ou procurar assistência médica. Esse papel é fundamental para minimizar as causas e consequências através de uma simples identificação de toda a equipe escolar a respeito dos locais de riscos, visto que, pode ser um diferencial nas estatísticas dos acidentes e suas consequências, como também as formas de preveni-las (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 1996, p.19).

Promover um ambiente escolar seguro, envolve a compreensão de múltiplos fatores, entre os quais se incluem a fase do desenvolvimento da criança, da sua socialização e da sua educação, além de questões individuais que fazem parte do contexto escolar. Trata-se de um processo amplo e de ajustes que visam lidar com as diferentes demandas, como as novas situações, os novos colegas, as novas competências e as necessidades individuais de cada aluno (SBP, 2014).

Com a finalidade de possibilitar à criança e ou o adolescente em fase escolar um ambiente que favoreça a segurança e a saúde, faz-se necessário que os profissionais de saúde e de educação estejam envolvidos com a assistência às crianças, especialmente, quando pequenas, visto que se trata de um período de grande vulnerabilidade (SANTOS; QUIRINO, 2014).

Reconhecer que os acidentes possam se constituir em uma situação previsível no ambiente escolar; compreender as características dos alunos atendidos na escola; identificar os diferentes ambientes escolares e as possíveis intervenções imprescindíveis à prevenção, favorece, certamente, a criação de uma cultura de prevenção e proporciona ambientes mais seguros e favoráveis à saúde da comunidade escolar (SILVANI et al., 2018).

Portanto, o presente trabalho teve como objetivo, realizar levantamentos das principais causas dos acidentes nos ambientes escolares e levar propostas para minimizá-los.

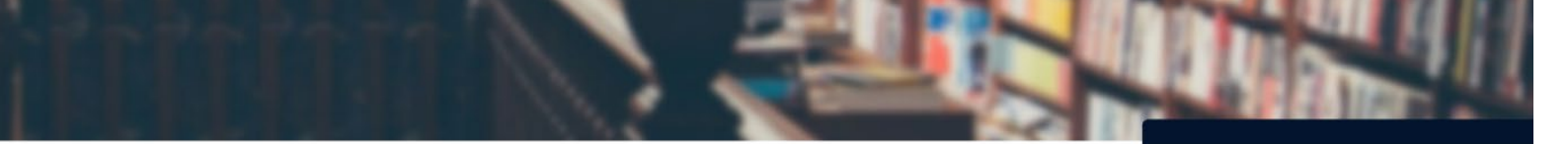
ACIDENTES COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO AMBIENTE ESCOLAR

No Brasil, não existe uma publicação, na qual se encontre uma definição específica para ‘acidente no ambiente escolar’ e, sim, apenas a definição de ‘acidentes por causas externas’. Por outro lado, em Portugal, há uma definição específica para esse tipo de acidente que se utiliza como um referencial: “Acidente escolar é todo o evento ocorrido no local e tempo da atividade escolar, que provoque ao aluno lesão, doença ou morte” (PORTUGAL, 1999).

De acordo com a CODEPPS (2017), ao ingressar no ambiente escolar, a criança ampliam os seus limites de movimentação, ao mesmo tempo que existe uma redução da vigilância dos familiares. Assim como os adolescentes que tem mais liberdade para realizar atividades diversas fora da sala de aula nos momentos de recreação.

Devido às novas influências e ao aumento no convívio social, ela pode ter alterações em seus interesses e atividades. É nessa fase que os acidentes assumem características relevantes, e os mais comuns são: as quedas; colisões; queimaduras; ferimentos; atropelamentos; as picadas de animais peçonhentos, dentre outros e mordeduras; o choque elétrico; a ingestão de medicamentos; o contato com produtos químicos, com plantas tóxicas (CODEPPS, 2017).

Alguns acidentes podem culminar no afastamento da criança e do adolescente da escola, o que tende a diminuir o seu rendimento escolar, como causar, igualmente, impacto emocional.



Esses eventos são comumente entendidos como ‘normais’ nesses locais. Todavia, é sabido que todo trauma físico é causado pela quebra do equilíbrio entre os sistemas de defesa da criança e os riscos representados por qualquer ambiente, afora de ser passível de diferentes graus de prevenção (SBP, 2014).

A segurança na escola envolve aspectos de desenvolvimento, de educação e socialização, bem como de características individuais e de contexto escolar. É um processo constante entre adequar as demandas, e lidar com estas. Ademais, quanto mais tempo o estudante passa neste local, maior a importância das ações de prevenção que garanta esse ambiente seguro (CRISTO, 2011).

Devido à relevância de ações preventivas na escola, é necessário que os seus profissionais estejam aptos a compreender as estratégias de prevenção, como também prestar os primeiros socorros em caso de um acidente. Visto que, os professores e funcionários das escolas, além do seu compromisso educacional e pedagógico, são também responsáveis em zelar pela segurança, dedicando-se a sua formação e bem estar (BESSA; VIEIRA, 2011).

Essa responsabilidade está de acordo com o Artigo 196 da Constituição Federal (CF/88) onde lemos: “A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doenças e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação” (CF, 1988, p.196-200).

De acordo com o Ministério da Saúde, enquanto crianças e adolescentes permanecem na escola, é importante que se busque a promoção da saúde, com desenvolvimento de ações para a prevenção de doenças e fortalecimento dos fatores de proteção. Uma importante iniciativa dentro deste contexto foi a Campanha Nacional de Prevenção de Acidentes, lançada em outubro de 1998 pela Sociedade Brasileira de Pediatria, com o objetivo de fornecer indicadores de prevenção de acidentes infantil e aos adolescentes (BRASIL, 2002, p.533-535).

Vale ressaltar que é uma estratégia de grande importância e visa a disseminação de informações por meio de ações educativas à sociedade, particularmente as famílias e aos educadores responsáveis pelo cuidado infantil e dos adolescentes, transmitindo as principais medidas preventivas adequadas através de ações educativas e estratégias utilizadas com o objetivo de detectar os riscos, prevenir os acidentes e melhorar as condições de vida (CALANDRIM et al., 2017).

O papel da escola transcende a promoção de um ambiente seguro, uma vez que é considerada um dos pilares da educação, da construção da cidadania, da formação de um povo e de uma nação. Por meio da escola, a criança e o adolescente se integram, e iniciam o processo educacional, a inclusão social, os seus relacionamentos e o desenvolvimento dos seus potenciais (CRISTO, 2011).

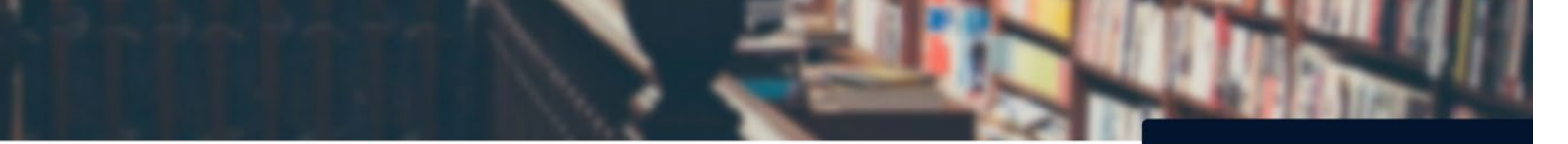
Desse modo, esse espaço pode ser visto como um ambiente privilegiado que promove e mantém a saúde de toda a sua comunidade escolar. Outrossim, desempenha um papel na educação de seus alunos em seus currículos com a inclusão de atividades interativas que visam promover a saúde e a segurança, por intermédio do desenvolvimento de competências, de habilidades e de atitudes de todos os profissionais que pertencem as instituições (PNPI, 2014).

Porém, as pesquisas demonstram que ainda falta muito para que o professor tenha condições de transferir ao aluno o conhecimento necessário para que o mesmo possa prevenir alguns tipos de acidentes. Se o aluno não está sendo preparado para ser responsável pela sua integridade física desde o seu ambiente familiar, por outro lado os profissionais da educação ainda terão um grande desafio pela em busca dessas estratégias inovadoras e assertivas que são de grande importância para o crescimento e evolução da conduta e formação dos jovens cidadãos dentro e fora do ambiente escolar (BUSQUETS; LEAL, 1998, p.100).

PROPOSTAS PARA MINIMIZAR OS ACIDENTES EM AMBIENTES ESCOLARES

Em 2008, a OMS e a *United Nations Children's Fund* (UNICEF) implementaram medidas de prevenção, recomendando estratégias eficazes para a redução das lesões no grupo etário inferior a 19 anos. Estudos Americanos comprovam que 90% dos acidentes com crianças podem ser evitados e conseqüentemente toda a dor e custos sociais e financeiros que eles geram (PROGRAMA NACIONAL DE PREVENÇÃO DE ACIDENTES, 2010).

Estima-se que uma pequena quantia de dinheiro investida na prevenção pode recuperar muitas vezes o dinheiro gasto em internamentos de emergência. O Relatório Mundial para a prevenção dos acidentes com crianças e adolescentes encoraja os governos e outras entidades para combater a epidemia dos acidentes com crianças e adolescentes a considerar sete recomendações, que deverão ser integradas em programas de prevenção de acidentes: integrar os acidentes numa abordagem compreensiva da saúde e no desenvolvimento infantil e de jovens (WHO, 2010).



Desenvolver e implementar políticas e planos de ação de prevenção de acidentes; implementar ações específicas de prevenção e controle dos acidentes; reforçar os sistemas de saúde para combater os acidentes; aumentar a qualidade e quantidade de informação para a prevenção de acidentes; definir e apoiar prioridades de investigação e aumentar o conhecimento e orientar investimentos para a prevenção dos acidentes (PNPI, 2014).

O acidente resulta sempre da interação entre o agente, o meio humano e o meio material, envolvendo o indivíduo (neste caso a criança/adolescente). Tendo presente esta tríade, levados a constatar que qualquer intervenção que se faça tem que ter presente a totalidade dos intervenientes, caso contrário muito provavelmente terá grandes chances para o insucesso. Perante a evidência de que os acidentes podem ser prevenidos ou controlados, de que muitas causas e fatores estão na sua origem e ainda perante a evidência de uma estreita inter-relação entre eles, uma ampla gama de abordagens de prevenção têm sido propostas (BARROSO; THIELE, 2011).

O modelo clássico utilizado para a prevenção de acidentes divide as medidas de prevenção em: primárias, que inclui medidas que previnem a ocorrência dos acidentes, ou que diminuem a transferência de energia sobre a vítima como por exemplo, a colocação de grades nas janelas; secundárias, as medidas que reduzem a gravidade dos ferimentos, ou seja, as que envolvem o atendimento à vítima e as terciárias, que incluem as medidas para diminuir a frequência e a severidade da deficiência após uma lesão, ou seja, auxiliam as vítimas a voltarem ao seu potencial máximo, ao estado anterior à ocorrência do evento traumático (reabilitação) (BARATELLA, 2014).

Face ao exposto, pode-se concluir que a prevenção de acidentes deve ser considerada como uma parte importante da promoção da saúde, e que a escola é por excelência o local ideal para a implementar. A portaria nº 413/99 de 8 de Junho tem um artigo dedicado à prevenção do acidente escolar, no qual enuncia algumas medidas: realização de ações de informação e formação dirigidas aos alunos e ao pessoal docente e não docente, destinadas a prevenir ou a reduzir os riscos de acidente escolar, organizadas pelos estabelecimentos de educação e ensino que visam a elaboração de programas da iniciativa das direções regionais de educação ou dos organismos centrais do Ministério da Educação que contemplem, designadamente, o estudo comparado dos meios utilizados por outras instituições congéneres, nacionais ou estrangeiras (SILVANI et al., 2018).

Um número considerável de revisões sistemáticas da literatura têm sido realizadas, na tentativa de encontrar o modelo de prevenção de acidentes mais eficaz no entanto, a evidência por si só não prevê uma receita completa para o sucesso, nem abordagens específicas para tipologias ou contextos específicos (STRAUSS; COBIN, 2009).

Não existe evidência suficiente sobre a eficácia de campanhas de informação realizadas isoladamente ou sobre a implementação de normas de construção e proteção de forma isolada, como estratégias de prevenção de acidentes em geral nem das quedas em particular (WHO, 2010).

“O êxito da prevenção depende do compromisso de todos os setores pertinentes, quer públicos, quer privados (saúde, educação, legisladores, polícia, meios de comunicação social, dentre outros), (...)” (PROGRAMA NACIONAL DE PREVENÇÃO DE ACIDENTES, 2010, p.15).

Os modelos/abordagens aflorados ao longo deste capítulo foram selecionados pela evidência de que produzem ganhos em saúde, pelo que podem servir de suporte a prevalência dos acidentes em espaço escolar e a percepção dos agentes educativos com estratégias de prevenção, contudo, a sua aplicação deve ser complementada com os resultados de pesquisas, de modo que sejam adaptadas aos contextos das escolas e outras circunstâncias locais (WHO, 2010).

MODELO DE SAÚDE PÚBLICA

A prevenção é atualmente o pilar fundamental dos programas e projetos de saúde pública. O modelo utilizado para reduzir os acidentes na infância e adolescência, baseado no modelo de saúde pública, ou seja, no modelo que é usado na prevenção de muitas outras doenças, inclui a pesquisa da magnitude do problema, através da vigilância e da colheita de dados, identificando os fatores de risco e de proteção associados e com base nessas informações implementar e avaliar intervenções e promover uma ampla adoção de práticas e políticas baseadas na evidência” (PROGRAMA NACIONAL DE PREVENÇÃO DE ACIDENTES, 2010).

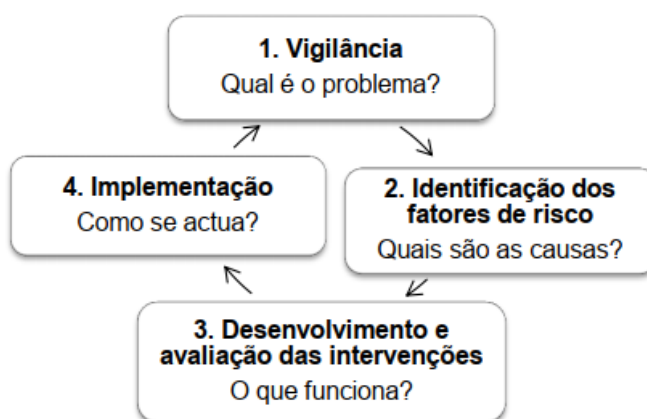
Este modelo parte do pressuposto de que o acidente possui uma causa, origem e determinantes epidemiológicos como qualquer outra doença, em consequência, pode ser evitado e controlado. Na década de 1960, William Haddon Jr. desenvolveu um esquema conhecido como a "Matriz de Haddon", para aplicar os princípios da saúde pública aos problemas da segurança rodoviária.

Desde então, tem sido utilizada como um meio para o desenvolvimento de ideias para prevenir lesões de todos os tipos. A matriz é composta por doze células. Estas estão dispostas numa tabela com quatro colunas relativas ao hospedeiro, ao agente, ambiente físico e ambiente social e de três linhas referentes aos períodos antes, durante e após a lesão (correspondente a prevenção primária, secundária e terciária) (PEIXOTO et al., 2014).

A matriz resultante proporciona um meio para identificar, célula a célula, estratégias e prioridades para a prevenção de lesões, em termos dos seus custos e efeitos; investigações e pesquisas ou que seja necessário realizar; a alocação de recursos no passado e no futuro, bem como a eficácia dessa atribuição (RUNYAN, 2003).

O modelo de saúde pública é útil, uma vez que aborda a problemática de uma forma sistemática e coordenada, de acordo com quatro etapas lógicas (Figura 1). É um modelo que pode revelar questões emergentes importantes na prevenção de lesões em crianças e adolescentes (WHO, 2010).

Figura 1. A abordagem de saúde pública para a prevenção de acidentes.



Fonte: Wanderson Bandeira da Silva (2020).

A perspetiva do modelo de saúde pública também permite uma visão holística na abordagem das questões relacionadas com os acidentes com crianças e jovens. Tal abordagem pode ser muito vantajosa, porque possibilita reunir parceiros de vários sectores e organismos, nacionais e/ou locais, comprometidos com o mesmo objetivo e coordenar as ações de forma articulada entre os vários parceiros (CARVALHO, 2009).

FOCO NOS “TÊS ES”

Outra abordagem para a prevenção de lesões, é o foco nos “três Es” (PLANO DE AÇÃO PARA A SEGURANÇA INFANTIL, 2012):

“Education” (educação) - A educação é a base de grande parte da saúde pública. Tem um importante papel na prevenção, por que pode informar o público acerca dos riscos potenciais das opções de segurança e ajudar as pessoas a comportarem-se de forma segura. Ela garante o acesso à informação necessária para a valorização e inclusão de hábitos saudáveis (prevenção ativa), além de promover uma cultura de paz e de segurança. As informações podem ser passadas de forma lúdica, através de músicas, vídeos, jogos, atividades culturais e serviços de saúde (LIBERAL et al., 2015).

Um exemplo desta medida são as campanhas da prevenção rodoviária, na prevenção dos acidentes rodoviários.

“Enforcement” (fiscalização) - A fiscalização utiliza o sistema legal para influenciar o comportamento e o ambiente. Podem ser muito eficazes na prevenção de lesões, principalmente quando combinada com a educação. A criação e o cumprimento de normas e regulamentos que minimizem o risco de acidentes fortalecem as campanhas de prevenção, diminuindo as estatísticas de lesões. Exemplo disso são as leis que obrigam ao uso de cadeirinha nos automóveis para o transporte de recém-nascidos.

“Engineering” (engenharia) - A engenharia utiliza estratégias de desenho para criar ambientes e produtos que reduzam a possibilidade de ocorrer uma lesão ou para criar produtos que reduzam a quantidade de energia à qual se está exposto no caso de acontecer um embate. As melhores soluções de engenharia são passivas, ou seja, aquelas que não necessitam de qualquer esforço por parte da pessoa que está a ser protegida, como por exemplo os pavimentos de borracha utilizados em parques infantis.

Um estudo Australiano sobre a frequência de acidentes em equipamentos de recreio, em escolas públicas, revelou que brinquedos que seguem padrões dentro das normas de segurança, como a altura de acordo com a idade do público utilizador, contribuíram para a redução dos índices de acidentes. A modificação do ambiente, de modo a torná-lo mais seguro, é uma medida de prevenção passiva de forte impacto para a redução de acidentes, porque permite maior liberdade da criança, sem a intervenção imperiosa dos responsáveis (SENA et al., 2018).

Contudo, é preciso intervir também na comunidade escolar, realizando trabalhos educacional e de saúde de modo a fomentar comportamentos saudáveis e seguros. A maioria

dos esforços eficazes na prevenção de lesões utiliza a combinação dessas três estratégias (PLANO DE AÇÃO PARA A SEGURANÇA INFANTIL, 2012).

METODOLOGIA

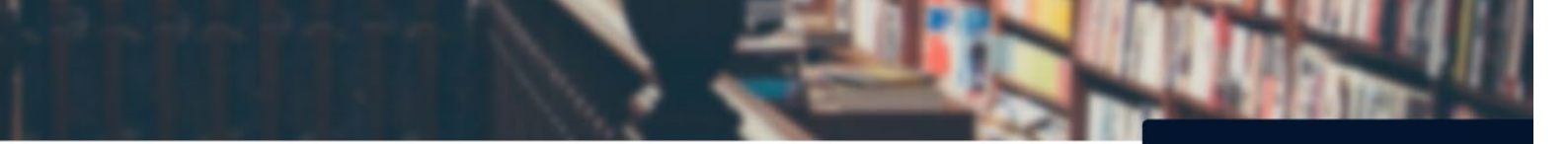
A pesquisa foi do tipo quantitativa, onde os diretores aplicaram cinco questionários presenciais com as equipes pedagógicas, os professores e os agentes educacionais no período de 20 de julho a 17 de setembro de 2020 em cinco escolas de ensino fundamental e médio (Escola Estadual Capitão José da Penha, Escola

Municipal Geane Machado, E. M. Cícero Varela, E. M. Francisco Leite e E. M. IVX de Junho) no município de João Câmara-RN, onde foram abordados os seguintes temas: as causas dos acidentes nos ambientes escolares e as propostas para minimizá-los.

Tabela: Estudos de caso, características das Escolas da Rede Pública de João Câmara (2020).

Escolas	Tempo trabalhado na educação?	Onde estão as saídas de emergências e as rotas de fuga?	Onde ficam os extintores?	A escola oferece proteção para evitar acidentes?	Causas de acidentes	Situações de emergências ou acidentes	Capazes de agir numa situação de emergência?	Já recebeu alguma capacitação na escola? Qual?	Quais os treinamentos de interesse para contribuir na educação?
Escola Est. Capitão José da Penha	Até 5 anos	Na minha escola não há	Na minha escola não há	Não	A estrutura antiga da escola (mais de 90 anos)	Quedas, com pequenos machucados	Não é capaz de ter condições físicas, psicológicas ou intelectuais para contribuir na solução do problema	Não recebeu nenhum tipo de capacitação	Primeiros socorros
Escola Mun. Cícero Varela	Mais de 11 anos	Na minha escola há	Na minha escola há	Sim	Janelas com vidros quebrados, calçadas altas	Queda em função da correria, brincadeiras	Não Situação de confronto armado, acho muito difícil.	Não recebeu nenhum tipo de capacitação	Primeiros socorros
Escola Mun. Francisco Leite	Mais de 11 anos	Na minha escola não há	Na minha escola há	Sim	Piso do pátio irregular	Queda no pátio.	Não Invasão e violência com uso de armas	Não recebeu nenhum tipo de capacitação	Primeiros socorros
Escola Mun. Geane Machado	Mais de 11 anos	Na minha escola não há	Na minha escola não há	Sim	A escola não tem saída para escoar a água da chuva	Sim. Acidente na hora que estava praticando esportes	Não O aluno sofrer uma queda e chegar a desmaiar	Não recebeu nenhum tipo de capacitação.	Primeiros socorros
Escola Mun. IVX de Junho	Mais de 11 anos	Na minha escola há	Na minha escola não há	Sim	Piso liso e salas lotadas, pátio pequeno. Quadra esportiva sem espaço	Quedas, batidas e pequenos machucados	Não O aluno sofrer uma queda e chegar a desmaiar.	Não recebeu nenhum tipo de capacitação	Primeiros socorros

Fonte: Wanderson Bandeira da Silva (2020).



Foi solicitado um prazo de dez dias para que os questionários fossem respondidos e recolhidos em cada escola, resultando em um período de 50 dias para obter os dados nas cinco escolas. Em seguida, ressaltaram-se todas as respostas baseadas em opiniões pessoais, já que em nenhuma das escolas os participantes desta pesquisa tinham hábitos de utilizar livros de registros sobre os acidentes ocorridos ou qualquer projeto referente aos acidentes em ambientes escolares que fornecessem dados anteriores, de acordo com a metodologia porposta por Conti; Zanatta (2014, p.7).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das análises observadas de acordo com as respostas coletadas nos questionários aplicados nas cinco escolas, verificaram-se que 90% dos funcionários atuam na educação há mais de 11 anos, enquanto 10% executam o seu trabalho em torno de cinco anos, ou seja, a maioria dos entrevistados tem experiência para falar dos acidentes ocorridos dentro das escolas

Vale ressaltar que 80% dos entrevistados não sabem onde localizavam-se as saídas de emergências e as rotas de fuga, apenas 20%, relataram que sobre a existência e também da importância para as escolas. Também foi possível identificar que 90% das escolas não existem extintores, somente uma escola (10%) relatou a presença deste distintivo contra prevenção de acidentes (Tabela 1).

Foi possível constatar que as escolas não oferecem proteção aos alunos em relação aos acidentes, um dos fatores seria que 90% dos entrevistados reconheceram tal fato. Apenas uma escola (10%) assegurou a prevenção de acidentes aos seus alunos. Visto que, as causas dos acidentes que ocorriam, e sempre estavam relacionados as infraestruturas das escolas, como exemplo: quedas, com pequenos machucados devido ao piso irregular e as calçadas altas, quadra de esporte pequena para a quantidade de alunos matriculados na escola formando uma aglomeração de alunos e conseqüentemente aumentando os riscos de acidentes (Tabela 1).

Os questionários, abordaram levantamentos a respeito de opiniões dos entrevistados em relação a capacidade de agir em determinadas situações de emergências quando houvessem acidentes nas escolas, e 100%, argumentaram a incapacidade para tomar iniciativa ou atitude mediante qualquer situação de risco vivenciada dentro da escola (Tabela 1).

É importante destacar que a falta de cursos e capacitações em emergências e acidentes no âmbito educacional, principalmente para lidar com as situações de riscos que os alunos enfrentam no dia-a-dia dentro das escolas como mencionados pelos próprios entrevistados, gera uma certa inquietude e anseio pelas equipes educacionais nas instituições avaliadas.

Evidenciando a necessidade de reciclagens desses profissionais, através de treinamentos de primeiros socorros sugeridos por 100% dos entrevistados, como forma de contribuir pela melhoria da educação (Tabela 1).

Entretanto, estratégias metodológicas foram propostas para treinar os profissionais da educação, como exemplo: fazer o monitoramento das estruturas das escolas para análise crítica do ambiente descrevendo as áreas de risco, foi descrito os riscos de acidentes (quedas dos alunos em função das correrias, e por causa das infraestrutura antigas e de riscos nas escolas, acidentes na hora que estavam praticando esportes), e a partir daí, verificar os possíveis acidentes que possam ocorrer nesses ambientes e discutir as possíveis medidas preventivas (Tabela 1).

Foi sugerido convites mensais dos integrantes do Corpo de Bombeiros para professar palestras sobre prevenção de acidentes no ambiente escolar, atuação na identificação e eliminação das condições de riscos que possam ocorrer nas escolas, combate ao incêndio, técnicas de primeiros socorros, busca e salvamentos. E ao final das palestras, promover discussões com toda a comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da aplicação de questionários nas escolas de ensino fundamental e médio das redes municipal e estadual de ensino foi possível elaborar diagnósticos identificando os acidentes de maior ocorrência que foram as quedas dos alunos. Estes estão vinculados às características do ambiente físico, as quais não atendem as normas de segurança. Outra questão que contribuiu para o aumento dos acidentes é a incapacidade de tomar iniciativa mediante as situações de riscos vivenciadas dentro das escolas. Além desses aspectos mencionados foram constatados alguns fatores de riscos, como a falta de conhecimento dos educadores com o manuseio dos extintores e das rotas de fuga em caso de incêndio, bem como a falta de uma sistematização da segurança escolar. Constatou-se que não existe sistema de registro dos acidentes escolares dificultando o registro dos acidentes ocorridos nas escolas ao longo dos anos. Os profissionais das escolas tiveram dificuldade em reconhecer a necessidade de ações preventivas mediante os acidentes. Nenhuma das escolas participaram de algum tipo de formação e ou capacitação, ou recebeu instruções sobre a prevenção de acidentes, embora todos esses profissionais tenham presenciado pelo menos um acidente na escola. Todos os profissionais das escolas tem anseios por treinamentos de primeiros socorros com intuito de contribuir para a melhoria e qualidade no atendimento dos alunos em caso de acidentes.

REFERÊNCIAS:

BARATELLA, Júnior. Injúrias não intencionais: quedas. In: Sociedade Brasileira de Pediatria. Tratado de Pediatria. 3a. Ed. São Paulo: **Manole**, v. 1, p. 247-250, 2014.

BARROSO, Guilherme Campos; THIELE, Edilson Schwannsee. Lesão Muscular nos Atletas. **Rev. Bras. Ortop.**, v. 46, n. 4, p. 354-58, 2011.

BESSA, Aurylêda Gomes; Vieira, Luiza Jane Eyre de Souza. Acidentes em crianças no contexto escolar: uma visão do educador. **RECCS**, v. 14, p. 15-20, 2011.

BRASIL- Ministério da Saúde, Secretaria de Políticas de Saúde, Projeto promoção da Saúde. Informes Técnicos Institucionais. A promoção da saúde no contexto escolar. **Revista de Saúde Pública**, v. 36, n. 2, p. 533-535, 2002.

CALANDRIM, Lucas Felix; SANTOS, Adriana Breves dos; OLIVEIRA, Lais Rodrigues de; MASSARO, Luciana Gonçalves; VEDOVATO, Cleuza Aparecida; BOAVENTURA, Ana Paula. Primeiros socorros na escola: treinamento de professores e funcionários. **Rev Rene**. v.18, n. 3, p. 292-9, 2017.

CARVALHO, Elisabeth Lorenzon de. **Significados de acidentes na infância na perspectiva de educadores**. 2009. 151 f. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

CONTI Léia Leriam; ZANATTA Salivar Callegari. **Acidente no ambiente escolar –uma discussão necessária**. Paraná, 2014.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL. Artigo 196. **A saúde é direito de todos e dever do Estado**. 1988. p.196-200.

BUSQUETS, Maria Dolores; LEAL, Aurora. **A educação para a saúde**. In: BUSQUETS, M. D. et al. Temas transversais em educação. Bases para uma formação integral. Editora Ática, 1998. p. 61-103,

CODEPPS - Coordenação de Desenvolvimento de Programas e Políticas De Saúde. **Manual de prevenção de acidentes e primeiros socorros nas escolas**. Prefeitura da Cidade de São Paulo. Secretaria Municipal Da Saúde: 2017.

CRISTO, Marinela. **Abordagem da segurança, higiene e saúde na organização e gestão escolar**. 2011. 94 f. Dissertação (Mestrado). Porto: Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto, 2011.

LIBERAL, Edson Ferreira; AIRES, Roberto Tschoepke; AIRES, Mariana Tschoepke; OSÓRIO, Ana Carla de Albuquerque. Escola segura. **Jornal de Pediatria**, v. 81, n. 5 supl, S155-S163, 2015.

Michaelis. **Michaelis Dicionário Prático** - Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2013. p. 127.

Ministério da Saúde (BR). Portaria GM/MS nº 737 de 16 de maio de 2001. Política Nacional de Redução da Morbimortalidade por Acidentes e Violências: **República Federativa do Brasil**. 2001 Mai 16; Seção 1e:1-28.

MINISTÉRIO DA SAÚDE (BR). Promoção da Saúde: **Carta de Ottawa**. Brasília (DF): Ministério da Saúde; 1996. p.19.

ONG Criança Segura- Análise das principais causas acidentais de mortalidade infantil na Semana Nacional de Prevenção de Acidentes. **Notícias Criança Segura**. (2015). Disponível em:<<http://criancasegura.org.br/profiles/blogs/ong-crianca-segura-divulga-analise-dasprincipais-causas-acidenta>>. Acesso em: 05 jul. 2021.

PEIXOTO, Marcelo Italiano; ARAÚJO, Cristina Ruan Ferreira de; MENESES, Arthur Bento de; PIMENTEL, Danielly Dantas. Vigilância para prevenção de acidentes nas escolas: Formando multiplicadores de saberes. Congresso Nacional de Educação CONEDU, 2014. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/Modalidade_4datahora. Acesso em: 19 jul. 2021
_15_08_2014_17_54_05_idinscrito_5112_8fc95e789f53ce85b89d6f4a1c593d39.pdf.

PELICIONI, Maria Cecília. Educação em Saúde e educação Ambiental: **estratégias de construção da escola promotora da saúde**. [Livre-Docência]. São Paulo (SP): Faculdade de Saúde Pública/USP. 2000. p. 253.

Plano de Ação para a Segurança Infantil (2012). Lisboa: **DGS**. Disponível em:<<http://www.dgs.pt/?cr=22488>>. Acesso em: 10 jul 2021.

Portugal - Ministério das Finanças, da Educação e da Saúde (PT). Portaria no. 413 de 8 de junho de 1999. **A presente portaria aprova o Regulamento do Seguro Escolar**. Ministros das Finanças, da Educação e da Saúde. Portugal, 1999.

PNPI - Plano Nacional pela Primeira Infância. **Mapeamento da Ação Finalística Evitando Acidentes na Primeira Infância**, Rede Nacional Primeira Infância- RNPI [internet]. (2014). Disponível em:<<http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2015/01/RELATORIO-DEMAPEAMENTO-EVITANDO-ACIDENTES-versao-4-solteiras.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

Programa Nacional de Prevenção de Acidentes 2011-2016. Lisboa: **Direcção de Serviços de Promoção e Protecção da Saúde Divisão de Saúde Ambiental e Ocupacional**, 2010.

RUNYAN, Carol William. Introduction: Back to the Future—Revisiting Haddon’s Conceptualization of Injury Epidemiology and Prevention. **Epidemiol Rev**, v. 25, p. 60–64, 2003.

SANTOS, Lana Ermelinda Silva dos; QUIRINO, Marinalva Dias. A assistência à criança e a equipe de saúde. In: Santos, LES. **Creche e Pré-escola uma abordagem de saúde**. São Paulo: Artes Médicas, 2014. p. 17-21.

SBP- Sociedade Brasileira de Pediatria - SBP. Classificação etária da criança. (2014). Disponível em: http://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/pdfs/CalendarioPuericultura_Jan2014.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2021.

SBP- Sociedade Brasileira de Pediatria - SBP. Campanha Nacional de Prevenção de Acidentes. **Notícias SBP**, v. 2, n. 1, p. 6-7, 1998.

SENA, Soraia Pinto; RICAS, Janete; VIANA, Maria Regina de Almeida. A percepção dos acidentes escolares por educadores do ensino fundamental, Belo Horizonte: **Revista Med. Minas Gerais**, v.18, n. 4 (supl. I), p. S47-S54, 2018.

SILVA, Cristiane Maria da Costa; MENEGHIM, Marcelo de Castro; PEREIRA, Antônio Castro; MIALHE, Fábio Luiz. Educação em saúde: uma reflexão histórica de suas práticas. **Ciência & Saúde Coletiva**. v. 15, n. 5, p. 2539-2550, 2010.

SILVANI, Cristiana Baldo; GOMES, Giovana Calcagno; SOUSA, Lenice Dutra de SOUSA, Jociel Lima de. Prevenção de acidentes em uma instituição de Educação infantil: o conhecimento das cuidadoras. **Rev. Enferm.**, v. 16, n. 2, p. 200-5, 2018.

Simões RS et al. Etimologia de termos Morfológicos. Universidade Federal de São Paulo. (2014). Disponível em: <<http://www2.unifesp.br/dmorfo/Prof%20Manoel%20Histologia/Dicionario%20etimologico.pdf>>. Acesso em: 10 jan 2021.

STRAUS, Anselm; CORBIN, Juliet. Pesquisa qualitativa: **Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada** (2ª ed., reimpressão). Porto Alegre: Artmed. 2009.

TAPIA, Leticia Spina. **Ambiente físico de escolas municipais e os riscos de acidentes com escolares**. 2017. 169 f. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino em Ciências da Saúde). Universidade Federal de São Paulo (Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde), São Paulo, 2017.

VENÂNCIO, Maria Alice Varanda Duarte. **Prevalência dos acidentes em espaço escolar e percepção dos agentes educativos**. 2014. 158 f. Dissertação (Mestrado). Viseu: Escola Superior de Saúde de Viseu, 2014.

VIEIRA, Luiza Jane Eyre de Souza Vieira; CARNEIRO, Rochelle Cristina Militão Maciel; FROTA, Mirna Albuquerque; GOMES, Ana, Lúcia Araújo; XIMENES; Lorena Barbosa. Ações e possibilidades de prevenção de acidentes com crianças em creches de Fortaleza, Ceará. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 14, n. 5, p. 1687-1697, 2019.

WHO - World Health Organization. CID-10. **International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems**. WHO Library Cataloguing-in-Publication. 10 ed. v. 2 (2010). Disponível em: <http://www.who.int/classifications/icd/ICD10Volume2_en_2010.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

CAPÍTULO 23

ESTRESSE E VIDA ACADÊMICA: DESAFIOS NA EDUCAÇÃO EM SAÚDE E ESPIRITUALIDADE DURANTE A PANDEMIA

Gustavo Bianchini Porfírio
David Livingstone Alves Figueiredo

RESUMO

As mudanças ocasionadas pela pandemia foram críticas para o surgimento de estresse entre o mundo acadêmico, alunos e professores mudaram abruptamente metodologias e sistemas de avaliação e ensino. Considerando a espiritualidade como possível fator de proteção ao estresse, questionamos a sua discussão no ambiente universitário em prol de benefícios à acadêmicos e docentes. O objetivo geral do trabalho é refletir sobre a possibilidade de a espiritualidade ser discutida no meio universitário dentro do contexto de saúde mental e pandemia. De forma específica objetiva-se discutir o fenômeno da espiritualidade e dialogar sobre as transformações causadas pela pandemia de COVID-19 no ensino superior. Para isso será utilizada uma metodologia de revisão narrativa da literatura sobre artigos e livros referentes à temática. A espiritualidade se refere à construção de sentido profundo e íntimo sobre experiências, podendo ou não se relacionar com sistemas religiosos. Vem sendo incorporada à currículos escolares por meio da construção de disciplinas que abordem saúde e espiritualidade, cursos de extensão e também por meio da transversalidade do tema com outras disciplinas. Transformações decorrentes da pandemia levaram alunos e professores a vivenciarem um ensino muito mais informatizado e distante, pelo modelo remoto as aulas foram mantidas, porém com limitações e fatores estressores. Se antes da atual situação a educação em saúde e espiritualidade já era um desafio, agora se torna quase uma improbabilidade, pois em meio à tantas transformações emergenciais sendo realizadas, quase não há espaço para transformações substanciais de ementas e matrizes curriculares. Conclui-se que em um momento tão crítico como o atual, a promoção de saúde mental é fundamental para o adequado enfrentamento, sendo a espiritualidade importante componente desse processo, é urgente a mobilização das transformações curriculares e metodológicas que busquem a sua inserção e debate nas universidades.

PALAVRAS-CHAVE: Espiritualidade; Saúde Mental; Covid-19; Estresse.

INTRODUÇÃO

No ano de 2020 a humanidade vivenciou uma mudança abrupta na sua forma de viver e de se relacionar com a natureza. A pandemia de Covid-19 colocou diversas nações e órgãos internacionais de saúde em uma situação inesperada: A falta de planos estratégicos para enfrentar uma pandemia por coronavírus, tudo era novo (FREITAS; NAPIMOGA; DONALISIO, 2020). Medidas de distanciamento e isolamento social foram aplicadas visando a diminuição da contaminação do vírus, o que impactou não apenas as relações de trabalho como também a educação, que vivenciavam uma utilização de recursos de aprendizagem

mediada pela tecnologia em pequena escala e precisaram se adaptar de forma integral à essa nova realidade (CARNEIRO et al., 2020).

Do espaço físico ao remoto, professores e alunos precisaram de forma abrupta se adaptar à um novo contexto para manter a continuidade do processo de ensino e aprendizagem, emergindo assim novas relações entre professores, alunos e tecnologias (SILUS; FONSECA; de JESUS, 2020). Isso caracterizou o ensino remoto emergencial, uma metodologia que carregava as peculiaridades das aulas presenciais para os meios de tecnologia e plataformas digitais, caracterizando uma experiência inovadora no ensino quando comparada ao já conhecido Ensino à Distância – EAD (FERREIRA; BRANCHI; SUGAHARA, 2020).

Transformações ambientais às quais o organismo não está preparado e que exigem adaptação do mesmo são fatores que levam o ser humano a desenvolver a reação de estresse, como meio de resolução da situação vivenciada (SARDINHA; NARDI, 2014). Essa é uma reação que muitos jovens enfrentam ao se depararem com a realidade do ensino superior no momento do ingresso, de forma que o estresse acadêmico vivenciado pelos estudantes no ensino superior é um dado já relatado pela literatura (CARDOSO et al., 2019; MORETTI; HÜBNER, 2017).

As ciências da saúde cada vez mais se debruçam sobre caminhos e recursos para alívio e enfrentamento do estresse, como exemplo observa-se o estudo de Koenig (2009), no qual relata o envolvimento religioso estando relacionado a um melhor enfrentamento no estresse, menores taxa de depressão, suicídios, ansiedade e abuso de substâncias. Dados parecidos foram encontrados por Moreira-Almeida e Lucchetti (2016), ao observarem que a espiritualidade e a religiosidade quando relacionadas com saúde mental apontam para uma menor prevalência de sintomas de depressão, tentativas de suicídios, uso e abuso de substâncias, estresse e ansiedade.

Assim, ao articular os dados sobre saúde mental e espiritualidade, considerando esta última como possível fator de proteção ao estresse, o presente trabalho tem como objetivo geral refletir sobre a possibilidade de a espiritualidade ser discutida no meio universitário em momentos de transição e transformação como o experienciado durante a pandemia. Também busca discutir sobre o fenômeno da espiritualidade e dialogar sobre as transformações que a pandemia de Covid-19 causou no ensino superior.

A pesquisa se justifica principalmente por meio da perspectiva de Paloutzian (2017), o qual acredita que a compreensão dos processos envolvidos na religiosidade é fundamental, visto sua relação com o comportamento humano: Seja para o bem ou para o mal. Assim, em

momentos de crise como a vivida durante a pandemia, cada pessoa precisa realizar alterações em seus comportamentos e pensamentos para se adaptar e sobreviver, e os processos espirituais estarão fazendo parte desse processo. Compreende-los e discuti-los é de suma importância para a promoção de saúde mental, especialmente em um contexto como o ensino superior em que esta já é vivida com grandes dificuldades e obstáculos pelos acadêmicos.

METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos propostos da pesquisa, foi utilizada uma metodologia de revisão narrativa da literatura, na qual foram utilizados livros e artigos sobre o tema, assim como estudos que tiveram seus dados retirados durante o momento da pandemia para melhor discussão.

DESENVOLVIMENTO

A espiritualidade se apresenta como um constructo sustentado pela fé e não necessariamente relacionado com alguma confissão religiosa, associando-se assim com valores e significados (MACHADO; HOLANDA, 2010). Aufranc (2004) argumenta que ao analisar a dimensão espiritual na atualidade, é necessário realçar a importância do reconhecimento da legitimidade nessa busca, pois a mesma pode caminhar com o reencontro do sentido de ser no mundo. A espiritualidade também se encontra associada com uma saúde mental positiva e ao ajustamento psicológico (KOENIG et al., 2007), considerada por Dalgarrondo (2008, p. 16) “[...] um objeto privilegiado na interlocução com a saúde e os transtornos mentais.”, visto ser um elemento constitutivo da subjetividade e que pode promover significado ao sofrimento humano.

O campo de interseção entre a espiritualidade e a saúde é vivido pela humanidade há muito tempo, de forma que desde períodos medievais e antigos a religião se ocupa como uma mediadora entre a doença e a cura (DALGALARRONDO, 2008). Com as mudanças vivenciadas pela sociedade e o advento e desenvolvimento da ciência, essa mediação tomou diferentes perspectivas e caminhos para ser realizada. Um exemplo disso é a proposta da Anamnese e Mensuração da Religiosidade e Espiritualidade, a qual consiste em um conjunto de perguntas feitas ao paciente para que o mesmo compartilhe seus valores espirituais e religiosos, oferecendo ao profissional a possibilidade de identificar questões espirituais que possam vir a beneficiar ou prejudicar o tratamento, esse caminho é baseado principalmente por meio de uma abordagem centrada no paciente, no qual o mesmo guia o processo e pode se permitir ser respeitado pela equipe de profissionais (AVEZUM JR. et al., 2019).

Em vista disso, muitas pessoas encontram conforto, esperança e significado na religião quando vivenciam sofrimentos relacionados a doenças mentais, o que pode ser positivo desde que essas crenças religiosas não reforcem tendências neuróticas vividas pela pessoa (KOENIG, 2009). Assim, a espiritualidade e as crenças religiosas não são intrinsecamente ruins ou boas, e o seu debate é muito mais complexo do que aparenta, visto que as mesmas podem ser parte do problema ou da solução (MOREIRA-ALMEIDA; LUCCHETTI; KOENIG, 2014).

Na área da pesquisa acadêmica, o campo da espiritualidade vem crescendo de forma significativa desde o início do novo milênio, de forma que na primeira década (2000 – 2010) foi observada a maior produção científica sobre o assunto, maior do que toda a pesquisa sobre a área desde o início do século XX (MOREIRA-ALMEIDA; LUCCHETTI, 2016). Estes estudos cada vez mais demonstram as várias faces que a espiritualidade adquire no campo da saúde, transitando entre construção de sentido e propósito, alívio de sofrimento e melhores quadros em saúde mental, como também relacionadas à transtornos neuróticos e psicóticos (KOENIG, 2009).

No Brasil, poucas instituições contam com cursos dedicados exclusivamente para o campo da espiritualidade e saúde, o que leva ao surgimento de relatos de acadêmicos e profissionais da área da saúde que enfrentam dificuldades no adequado manejo e escuta de pacientes quando os mesmos trazem assuntos sobre o tema durante o tratamento (DE OLIVEIRA, 2017).

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina propõem que o cuidado ao ser humano deve ser aprimorado em busca de respeitá-lo como um ser integral, isso vem incentivando algumas instituições a desenvolverem o tema da espiritualidade em suas grades curriculares dos cursos de medicina (FERREIRA; De OLIVEIRA; JORDÁN, 2016). Essa inserção nos cursos de medicina vem ocorrendo por meio da construção de disciplinas sobre o tema, cursos de extensão e também pela realização da transversalidade do tema com outras disciplinas (DAL-FARRA; GEREMIA, 2010).

Concomitante à essa luta pela inserção do tema da espiritualidade e saúde no ambiente universitário, houve o surgimento da pandemia de Covid-19 que levou à certos prejuízos e transformações no sistema de ensino superior brasileiro. Se antes da pandemia o ambiente universitário já vivia uma grande dificuldade na inserção do tema em seu cotidiano, com as diversas transformações e novos desafios pensar sobre essas transformações curriculares e institucionais se torna quase uma improbabilidade.

A pesquisa de Dos Santos (2020) evidenciou em uma amostra de estudantes do ensino superior a ocorrência de comprometimento no desempenho acadêmico devido a transição das metodologias de aprendizado do ambiente universitário para o domiciliar. Essa mesma pesquisa também reforçou os dados da literatura sobre a saúde mental de estudantes universitários, ao apontar para uma prevalência de transtornos de ansiedade na amostra. Esses dados concordam com os propostos por Osti, Júnior e Almeida (2021), que encontraram durante o período de pandemia e medidas de distanciamento social uma alta prevalência de dificuldades dos alunos do ensino superior para o adequado acompanhamento das aulas e poucos períodos na semana direcionado para os estudos.

O espaço reservado para a espiritualidade e saúde já se encontrava limitado antes, agora pode ser relegado e postergado até que desafios e transformações mais emergenciais possam ocorrer, desde matrizes e ementas, até práticas e grupos de intervenção entre acadêmicos. Uma possibilidade para esse momento é que durante esse processo de transformação que os cursos vivenciam, a espiritualidade possa ser inserida e desenvolvida, aproveitar essa transformação e implementá-la como um recurso fundamental para os tempos que virão no (esperançoso) pós-pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia colocou o mundo em um momento crítico, diversas relações foram afetadas e novas configurações no modo de existir foram construídas. A pandemia colocou a sociedade em um momento delicado de seu funcionamento “Normal”, já até existem discussões sobre o que será o “Novo Normal”, visto a possibilidade de o Covid-19 fazer parte de nosso cotidiano.

A promoção de saúde mental até então sempre foi uma prática de diversas políticas públicas e intervenções de profissionais da área da saúde, porém durante esse período de pandemia ela adquire contornos específicos e vivencia um momento de emergência, visto o agravamento de diversos quadros em saúde mental.

Uma boa saúde mental, permite que as situações desafiadoras sejam vividas com qualidade e de forma adequada o que a leva a se tornar um elemento de fundamental importância no enfrentamento desse período de pandemia. Se consideramos a capacidade preventiva e terapêutica que o tratamento que considere a espiritualidade pode ter nos processos de saúde mental, vislumbramos a espiritualidade como uma possibilidade emergente para esse período de tamanhas dificuldades.

Isso coloca para o ambiente universitário em uma posição de urgência para uma mobilização para a inserção desse tema no seu cotidiano, desde eventos e oficinas até matrizes curriculares que abordem o tema e preparem os alunos para esse futuro em que a espiritualidade poderá tomar cada vez mais espaço na sociedade e na ciência. Um exemplo para isso são os cursos de medicina, que cada vez mais buscam integrar a espiritualidade em seus currículos e proporcionar experiências diversas aos seus alunos sobre o tema. Tendo essa área da saúde como base, é possível observar que a inserção desse tema é possível e pode ser realizada de forma positiva quando embasada nas mais recentes pesquisas e abordagens disponíveis no conhecimento científico.

Não apenas usuários de serviços podem se beneficiar com um correto preparo para a escuta e prática sobre a espiritualidade, mas professores, colaboradores, alunos (e futuros profissionais) também podem vivenciar os benefícios que uma vivência positiva da espiritualidade pode acarretar para a saúde mental. Especialmente ao se deparar com uma realidade de altos índices de prejuízos na saúde mental de acadêmicos ocasionada pelas mudanças que a pandemia gerou.

REFERÊNCIAS:

AUFRANC, A. L. B. A dimensão espiritual na atualidade. **Rev. Da Sociedade Brasileira de Psicologia Analítica**. V. 22, n. 2, p. 17-23, 2004.

AVEZUM JR., A. et al. **Espiritualidade e Fatores Psicossociais em Medicina Cardiovascular**. In PRÉCOMA, D. B. et al. Atualização da Diretriz de Prevenção Cardiovascular da Sociedade Brasileira de Cardiologia: 2019. **Arquivos brasileiros de cardiologia**. São Paulo. Vol. 113, n. 4, 2019.

CARDOSO, J. V. et al. Estresse em estudantes universitários: uma abordagem epidemiológica. **Rev. enferm. UFPE on line**, p. [1-7], 2019.

CARNEIRO, L. de A. et al. Uso de tecnologias no ensino superior público brasileiro em tempos de pandemia COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, p. e267985485-e267985485, 2020.

DALGALARRONDO, P. **Religião, psicopatologia e saúde mental**. Porto Alegre: Artmed, 2008. 288p.

DAL-FARRA, R. A.; GEREMIA, C. Educação em saúde e espiritualidade: proposições metodológicas. **Revista brasileira de educação médica**, v. 34, p. 587-597, 2010.

DE OLIVEIRA, R. A. Saúde e espiritualidade na formação profissional em saúde, um diálogo necessário. **Revista da Faculdade de Ciências Médicas de Sorocaba**, v. 19, n. 2, p. 54-55, 2017.

Dos SANTOS, L. G. T. **A ansiedade e o estresse como meios dificultadores da aprendizagem no ensino superior remoto**. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Camarotti. 2020. 77f. TCC (Graduação) – Curso de Ciências Biológicas, Centro De Ciências Exatas E Da Natureza, Universidade Federal Da Paraíba, João Pessoa, 2020.

FERREIRA, D. H. L.; BRANCHI, B. A.; SUGAHARA, C. R. Processo de ensino e aprendizagem no contexto das aulas e atividades remotas no Ensino Superior em tempo da pandemia Covid-19. **Revista práxis**, v. 12, n. 1 sup, 2020.

FERREIRA, A. G. de C.; De OLIVEIRA, J. A. C.; JORDÁN, A. de P. W. Educação em saúde e espiritualidade: uma proposta de transversalidade na perspectiva do estudante. **IJHE-Interdisciplinary Journal of Health Education**, v. 1, n. 1, 2016.

FREITAS, A. R. R.; NAPIMOGA, M.; DONALISIO, M. R. Análise da gravidade da pandemia de Covid-19. **Epidemiologia e serviços de saúde**, v. 29, p. e2020119, 2020.

KOENIG, L. B. et al. Religiousness, antisocial behavior, and altruism: Genetic and environmental mediation. **Journal of Personality**, v. 75, n. 2, p. 265-290, 2007.

KOENIG, H. G. Research on Religion, spirituality, and Mental Health: A review. **The Canadian Journal of Psychiatry**, v. 54, n. 5, p. 283 – 291, 2009.

MACHADO, J. L. C.; HOLANDA, A. F. **Religiosidade e bem-estar psicológico no contexto da clínica psicoterápica: UM ESTUDO FENOMENOLÓGICO**. In FREITAS, M. H. de; ZANETI, N. B.; PEREIRA, S. H. N. (Orgs.). *Psicologia, religião e espiritualidade*. Curitiba: Juruá, 2016.

MOREIRA-ALMEIDA, A.; LUCCHETTI, G. Panorama das pesquisas em ciência, saúde e espiritualidade. **Ciência e Cultura**, v. 68, n. 1, p. 54-57, 2016.

MOREIRA-ALMEIDA, A.; LUCCHETTI, G.; KOENIG, H. Clinical implications of spirituality to mental health: Review of evidence and practical guidelines. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 36, n. 2, p. 176–182, 2014.

MORETTI, F. A.; HUBNER, M. M. C. O estresse e a máquina de moer alunos do ensino superior: vamos repensar nossa política educacional? **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 34, n. 105, p. 258-267, 2017.

OSTI, A.; JÚNIOR, J. A. de F. P.; ALMEIDA, L. da S. O comprometimento acadêmico no contexto da pandemia da COVID-19 em estudantes brasileiros do ensino superior. 2021.

PALOUTZIAN, F. R. **Psicologia da religião na perspectiva global: Lógica, Abordagem e Conceitos**. In ESPERANDIO, M. R.; FREITAS, M. H. (Orgs.). *Psicologia da Religião no Brasil*. Curitiba: Juruá, 2017.

SARDINHA, A.; NARDI, A. E. **Estratégias de Manejo do Estresse e da Ansiedade**. In MELO, Wilson Vieira (org.). *ESTRATÉGIAS PSICOTERÁPICAS E A TERCEIRA ONDA EM TERAPIA COGNITIVA*. Novo Hamburgo: SINOPSYS, 2014.

SILUS, A.; FONSECA, A. L. de C.; de JESUS, D. L. N. Desafios do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia da COVID-19: repensando a prática docente. **Liinc em Revista**, v. 16, n. 2, p. e5336-e5336, 2020.

CAPÍTULO 24

AS CONCEPÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE NO UNIVERSO INFANTIL

Jackeline de Araujo Barreto Pessanha
Bruna Grazielle Correa Machado
Leandro de Andrade Gonçalves
Marciano de Carvalho Batista
Maria Suzilânia da Conceição Correia

RESUMO

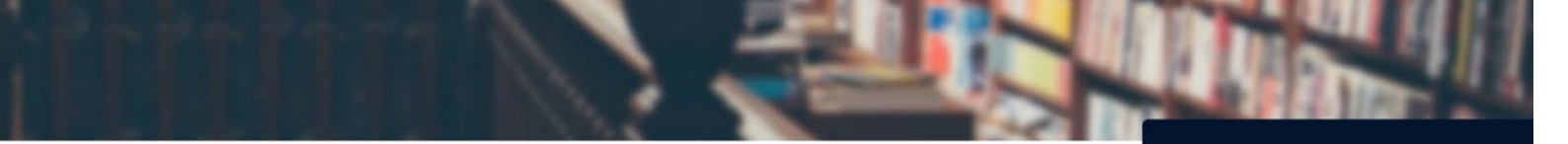
O presente estudo aborda a importância da educação psicomotora para o desenvolvimento global da criança, buscando favorecer o processo de ensino e aprendizagem, compreendendo a educação como algo mais amplo do que somente a transmissão de conhecimentos, onde o objetivo geral deste estudo é analisar junto à aprendizagem a educação psicomotora na rotina dos alunos da Educação Infantil. A pesquisa apresenta como procedimentos metodológicos: a pesquisa bibliográfica onde as experiências estudadas revelam realidades distintas, que ressaltam a importância da psicomotricidade para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças nesta faixa etária da educação infantil, uma vez que auxilia no trabalho docente e auxilia também nas atividades diárias realizadas durante a primeira fase da Educação Básica. Para auxiliar na construção desse trabalho, utilizou-se o embasamento do teórico renomado Jean Piaget. Sendo assim procurou-se entender as concepções da psicomotricidade como instrumento da criança enquanto sujeito, mostrando a relevância do trabalho psicomotor feito no universo infantil, facilitando sua construção corporal, sua identidade, a conquista afetiva e de sua autonomia em sua aprendizagem. Portanto, reunindo ideias de como deve ser o ambiente de aprendizagem, a fim de estimular o autoconhecimento da criança e seu meio, sua percepção, a autoestima, suas descobertas, estabelecendo relações entre espaço e o meio de forma prazerosa.

PALAVRAS-CHAVE: Psicomotricidade; Aprendizagem; Educação Infantil; Jean Piaget.

INTRODUÇÃO

Avaliando a psicomotricidade como uma ciência que abrange toda a ação realizada pelo ser humano, onde representa suas necessidades e permitem suas relações com os outros, vê-se que é imprescindível sua atuação no decorrer da vida da criança. A partir do movimento é possível que a criança explore o mundo exterior, porque sem o contato com o concreto, ela se isola e é criado um bloqueio em toda sua vida.

A comunicação por meio de movimentos, cores, sons são formas que estão em relação estreita com as emoções, essa que é matéria prima para se estabelecer uma ligação direta ao desenvolvimento e evolução de uma nova perspectiva de vida.



De modo que, a psicomotricidade se define como campo transdisciplinar que investiga e pesquisa as relações e as influências existentes entre o psiquismo e a motricidade, sendo aplicada em crianças em fase de desenvolvimento.

A observação pedagógica deve ser exercida com base nos fundamentos da psicomotricidade, que atua nas condições de desenvolver o potencial motor, aproveitando o movimento para atingir aquisições mais elaboradas de aprendizagem, desta maneira as técnicas aplicadas servirão para amenizar as dificuldades psicomotoras que a criança venha a apresentar.

O emprego da educação psicomotora correto proporciona um alicerce sólido por meio de atividades recreativas, compondo um apoio de desenvolvimento imprescindível à criança e ainda estimular a parte motora, psicológica e afetiva sendo de máxima importância na prevenção de problemas da aprendizagem, da lateralidade e do ritmo, levando em conta sua idade e seus interesses. Nesse sentido, entende-se o quanto são eficazes às atividades psicomotoras para colaborar na evolução do processo de aprendizagem.

O termo psicomotricidade surgiu com os trabalhos de Dupréem 1905, e trouxe como ponto inicial uma minuciosa reflexão sobre o movimento corporal, onde foi definida com rigor a debilidade motora, a instabilidade, e perturbações emocionais. Através da psicomotricidade é possível estudar as patologias do sistema nervoso e seus distúrbios, a partir do estudo dos nervos que existem em todo o corpo humano, assim como também o cérebro, a medula e os nervos da visão. Sendo um assunto essencialmente neurológico, a finalidade é definir a realidade do fenômeno da consciência de si, a qual se manifesta, especialmente, como consciência da imagem do seu corpo, ou seja, esquema corporal na abordagem fisiológica e psicanalítica.

Então, a psicomotricidade é uma ciência que abrange o corpo nos aspectos neurofisiológicos, anatômicos e locomotores, sincronizando-se e coordenando-se no espaço e no tempo do desenvolvimento global de cada ser humano em todas as suas fases e, sobretudo, por estar articulada com a Neurologia, Psicologia e Pedagogia.

Há uma certa preocupação da psicomotricidade para que o corpo e a mente do ser humano estejam em harmonia, com suas atividades motoras plenas para que possam agir e se expressar normalmente. Por isso, através da ciência é possível estudar o corpo em movimento, assim como a sua interação com o outro, sua percepção, suas conquistas cognitivas e afetivas.

A psicomotricidade tem como objeto de estudo o indivíduo por meio do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, assim como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo, ou seja, tudo que está ao

seu redor. Está diretamente relacionada ao processo de maturação, o qual o corpo é a origem das obtenções cognitivas, afetivas e orgânicas.

Deste modo, essa definição determina a função da psicomotricidade de atuação clínica e institucional que abrange três campos de atuação psicomotores: reeducação, terapia e educação. A reeducação pretende agir com um atendimento individual de crianças e adolescentes que expõem sintomas psicomotores, proveniente das consequências de distúrbios mentais, psiquiátricos, neurológicos, relacionais e afetivos.

Essa terapia psicomotora também atua com o atendimento individual de crianças, adolescentes ou adultos que apresentam diferentes patologias. No que diz respeito à escola, a educação psicomotora está direcionada em agir no desenvolvimento global do homem por meio dos movimentos, auxiliando na prevenção de distúrbios de aprendizagem, experimentando a estimulação precoce e proporcionando as vivências corporais, provocando zonas de desenvolvimento do esquema corporal.

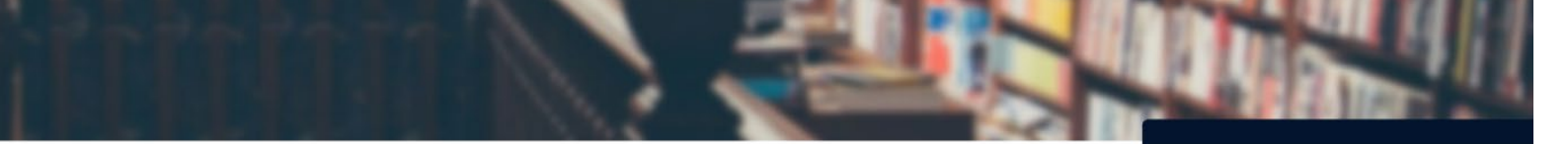
Entende-se então que a psicomotricidade atua compondo a base de sustentação do corpo como origem da aquisição cognitiva, afetiva, orgânica ou movimento, intelecto e afeto. Portanto, esse ensaio propõe analisar a educação psicomotora na rotina da criança. Refere-se uma pesquisa bibliográfica, que busca articular o que contam os autores que abordam a temática da psicomotricidade, a aprendizagem e o desenvolvimento na educação infantil.

REFERENCIAL TEÓRICO

Psicomotricidade e a aprendizagem escolar

Durante o processo de desenvolvimento do indivíduo, tudo a sua volta está relacionado ao corpo em movimento e a mente. Este movimento é a parte mais ampla e significativa do comportamento do ser humano, é conduzido através de três fatores principais: os músculos, a emoção e os nervos, que constituem um sistema de sinalizações que permite atuar de forma coordenada e sincronizada. A mente leva sinais aos músculos por meio de mecanismos cerebrais, que procura ordenar para um controle da contínua agilidade de movimento e específica finalidade da capacidade de equilíbrio e segurança as posições estáticas, que formam as estruturas psicomotoras da unidade fundamental do movimento. “Antes da linguagem, as ações motoras é que determinam as ações mentais” (GONÇALVES, 2011, p. 28).

Gradativamente esse corpo em movimento forma um organismo cada vez mais estruturado, expressando desejo, prazer, emoções e, posteriormente, a linguagem. Tal processo



reporta situações reais de vivência dos elementos psicomotores que se transformam em significado da representação corporal, ou seja, quando inexiste deficiências orgânicas que podem condicionar ou atrapalhar esse processo. Da seguinte forma, o organismo constitui a infraestrutura neurofisiológica de todas as coordenações do desenvolvimento psicomotor e cognitivo do ser humano.

Neste sentido a linguagem do ser humano pode ser destacada a partir de suas expressões, onde mostra a participação do corpo segundo a aprendizagem através das relações de ação e representação psicomotora, que é a base para o desenvolvimento intelectual da criança. Por isso, quando se observa uma criança com determinada dificuldade, esta deve ser no seu desenvolvimento psicomotor.

De acordo com Parolin (2007, p.142):

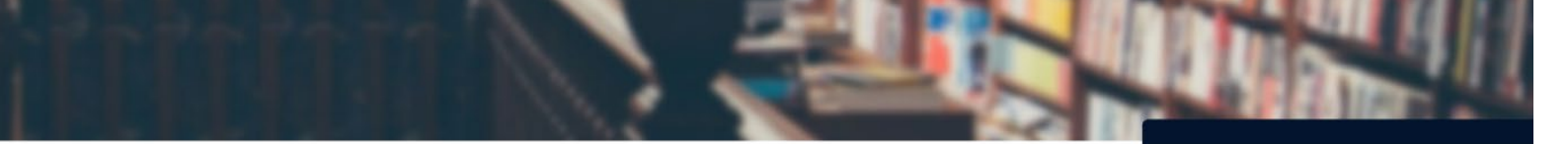
Dentre tantos que vieram enriquecer a escola em seu processo de construir o novo sujeito para o mundo novo e com um novo paradigma de educação a psicomotricidade contribui com o seu “saber” para melhorar e transformar o homem até suas profundas raízes. Trata-se, portanto de uma educação pelo movimento.

Os movimentos expressam os sentimentos, pensamentos e atitudes que muitas vezes estão arquivadas em nosso inconsciente. Conforme a ação sobre o meio físico com a interação com o ambiente e seu meio social, lavra-se o desenvolvimento e a aprendizagem do indivíduo.

Este ajuste de fatores biológicos, psicológicos e sociais, refere-se a um processo complexo o qual é determinado nele transformações qualitativas. Por isso, o desenvolvimento abrange aprendizagem de várias formas, expandindo e aprofundando a experiência de cada ser humano.

Sem dúvidas compete ao professor estar sempre atento às etapas do desenvolvimento do aluno, onde este atua como facilitador da aprendizagem, fixando seu trabalho no respeito mútuo, no carinho, na confiança e no afeto. O educador precisará estabelecer com seus alunos uma relação de apoio e carinho, atento para as suas percepções e atitudes.

Os primeiros destaques a serem observados de um desenvolvimento mental normalmente são manifestações meramente motoras. Perante esta visão, as atividades motoras exercem na vida da criança um papel crucial, em muitas das suas primeiras iniciativas intelectuais. A partir do momento que explora o mundo que a rodeia com todos os órgãos dos sentidos, a criança percebe também os meios com os quais fará a maior parte dos seus contatos sociais. Desse modo, a educação psicomotora na idade escolar deve ser antes de qualquer coisa uma experiência ativa, onde a criança se confronta com o meio. A educação natural dos pais e



do âmbito escolar, não tem a finalidade de ensinar à criança desempenhos motores, mas sim permite praticar uma função de ajustamento individual ou no grupo que se encontra.

Grande parte das atividades desenvolvidas no grupo beneficia a integração e a socialização das crianças com o grupo, assim propicia o desenvolvimento tanto motor como o psíquico. As expressões, os movimentos feitos, os gestos corporais, bem como suas possibilidades de uso (danças, jogos, esportes...), ganham um destaque especial em nosso desenvolvimento psicológico e fisiológico.

Desde cedo a coordenação motora da criança é estimulada, mesmo que involuntariamente, quando os pais não tenham esta consciência. Pelo meio de movimentos com as mãozinhas para pegar objetos, logo os primeiros passinhos, o rastejar pelo tapete, tudo isso engloba o desenvolvimento da coordenação motora. Agora em fase pré-escolar a coordenação é praticada em atividades específicas para sua idade, como exercícios motores de desenhos, símbolos, etc.

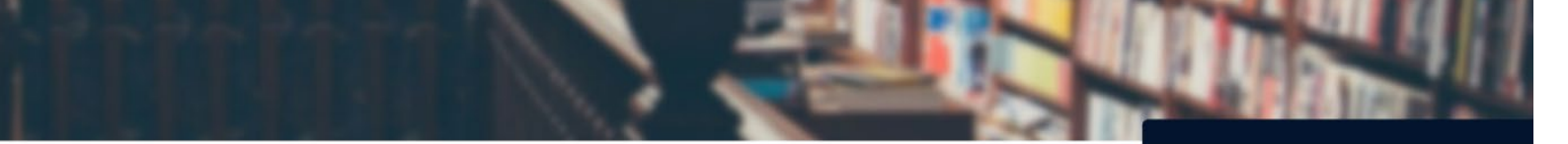
A definição de Coordenação motora seria a capacidade de coordenação de movimentos decorrente da integração entre comando central (cérebro) e unidades motoras dos músculos e articulações. Classifica-se a coordenação motora em três tipos:

Coordenação motora geral: este tipo de coordenação permite a criança ou adulto dominar o corpo no espaço, controlando os movimentos mais rudes. Exemplo: Andar, pular, rastejar, etc.

Coordenação motora geral específica: permite controlar movimentos específicos de uma atividade. Exemplo: Chutar uma bola (futebol), bandeja (basquete), etc.

Coordenação motora fina: É a capacidade de usar de forma eficiente e precisa os pequenos músculos, produzindo assim movimentos delicados e específicos. Este tipo de coordenação permite dominar o ambiente, propiciando manuseio dos objetos. Exemplo: Recortar, lançar em um alvo, costurar, escrever, digitar, etc.

Na coordenação fina é trabalhada a habilidade e destreza manual e compõe um aspecto particular da coordenação global, onde se devem ter condições de desenvolver formas diversas de pegar os diferentes objetos, elaborada dos dedos da mão facilita a aquisição de novos conhecimentos, conforme os objetos do ambiente em que vive. Nas situações vivenciadas na educação infantil, como por exemplo, por meio de jogos e brincadeiras faz com que a criança vivencie diferentes ações e manipule objetos variados. Isso porque através do brincar durante a



infância promove o desenvolvimento. Quando brincam as crianças expressam suas emoções, a alegria de ganhar ou a decepção de perder. Ampliam o raciocínio-lógico, quando pensa na melhor estratégia para se ganhar o jogo. Quando corre, salta e pula está estimulando o desenvolvimento psicomotor. Onde, através das atividades lúdicas se desenvolvem física, intelectual e emocionalmente.

Dessa forma, "para que o desenvolvimento psicomotor ocorra de forma satisfatória, a participação das crianças em atividades com o canto, exercícios físicos, histórias, montagens, descobertas, encaixes, contato com letras, adivinhações são indispensáveis". (ALMEIDA, 2003, p. 46). Logo o desenvolvimento de várias habilidades desperta o autodomínio, desenvolve a força, resistência, flexibilidade, onde também colaboram para a formação moral, além de trabalhar a psicomotricidade da criança e trazer momentos prazerosos e de muita alegria para as crianças.

Psicomotricidade e desenvolvimento infantil

A psicomotricidade é essencial na escola pois o estudante necessita que seu corpo seja estimulado através do movimento permitindo vivenciar novas experiências concretas às quais proporciona ao desenvolvimento intelectual. De acordo com Alves (2012), para entender o desenvolvimento psicomotor é importante destacar que cada indivíduo é original e subjetivo. Exemplo disso, é que cada um age de jeito distinto mesmo fazendo parte de um mesmo espaço e o movimento admite explorar o mundo exterior, pois sem contato com o concreto, desenvolve certo bloqueio e se isola do meio social. Corroborando, Oliveira (apud COSTA, 2011:27) destaca:

“A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na pré-escola. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situação no espaço, a dominar seu tempo, a adquirir habilidades de coordenação de seus gestos e movimentos”.

Explica-se a motricidade como o resultado da ação do sistema nervoso, em relação a musculatura, trazendo como resposta a estimulação sensorial, onde considera o psíquico como o conjunto de sensações, imagens ou percepções. Assim a psicomotricidade se trata de uma unidade que reúne a preparação, a memória, a motivação ou até mesmo a atenção do indivíduo. Ao movimentar-se expressam sentimentos, emoções e pensamentos, aumentando o uso significativo de gestos e posturas corporais. Ao engatinhar, caminhar, correr, pular, brincar, etc., as crianças experimentam novas maneiras de usar seu corpo e seu movimento. O movimento humano, portanto, é mais que simples deslocamento no espaço, constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente

humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo (HAAS e GARCIA, 2008). Da mesma forma Lima e Barbosa (2007, p. 01) relatam:

“A Psicomotricidade nada mais é que se relacionar através da ação, como um meio de tomada de consciência que une o ser corpo, o ser mente, o ser espírito, o ser natureza e o ser sociedade. Psicomotricidade está associada à afetividade e à personalidade, porque o indivíduo utiliza seu corpo para demonstrar o que sente”.

Por conseguinte, a psicomotricidade na educação infantil promove a estimulação dos movimentos da criança, aguça sua capacidade sensitiva por meio das sensações e relações corporais, assim quando se proporciona um trabalho adequado a partir da psicomotricidade, adicionado a dedicação do professor, sem dúvidas irão contribuir para um desenvolvimento infantil satisfatório e uma aprendizagem significativa.

O Desenvolvimento da Psicomotricidade segundo Piaget.

Jean Piaget (1896-1980) pode ser considerado um dos pilares da pedagogia. Biólogo de formação, é reconhecido na ciência como um estudioso do processo de conhecimento do ser humano, em especial o conhecimento infantil. Ele foi o autor da Epistemologia-Genética, estudo que compreende os processos de aprendizagem e desenvolvimento metodológico das práticas educativas, englobando desde a infância até a adolescência. Dentro desse estudo, abrange os conceitos de assimilação, acomodação e equilíbrio.

É preciso entender cada conceito para compreender as suas inter-relações. Assimilação, do campo de vista biológico e sobre a visão de Piaget, é o processo de incorporação, interação de caráter orgânico, em que o indivíduo aborda uma nova realidade e tenta assimilar ao que era desconhecido até então. A ideia de assimilação pode ser positiva ou negativa, de acordo com quem interage. Ocorrida a interação, o conceito Acomodação surge como a etapa de que o processo desconhecido foi assimilado, podendo ocorrer estabilidade ou não. Piaget já frisa a questão de que sem assimilação, não há acomodação. O sujeito se instala a nova realidade, adéqua, conforma. Equilíbrio é o resultado desses processos, após períodos de conhecimento e modificação tanto daquilo que ele interage quanto da forma como ocorre essa relação, chegando assim a uma estabilidade. O teórico deixa claro que o equilíbrio é uma propriedade intrínseca e construtiva da vida orgânica e mental, equilíbrio entre os fatores externos e internos.

Os conceitos em si já se relacionam e são autoexplicativos. Aprofundando, os mesmos relatam que todo ser humano tem a capacidade natural de adaptar-se ao meio em que habitua. Novas situações, adaptadas a modificações, só contribuem para o aumento do conhecimento e compreensão das antigas e novas situações. O processo de inteligência é um próprio ato de adaptação, e a criança desenvolve antes mesmo da fala e do pensamento. Na etapa educacional,

esses processos de conhecimento podem ser assimilados em quatro estágios básicos. O estágio sensório-motor vai até os dois anos, onde as crianças descobrem os seus reflexos em busca de resultados vantajosos. Dos dois aos sete anos, o domínio da linguagem e a descobertas dos símbolos encantam a criança. As diferenças são descobertas de sete a doze anos, além de compreender tempos e números e a partir de doze anos de idade a criança já adquire capacidade de lógica e dedução.

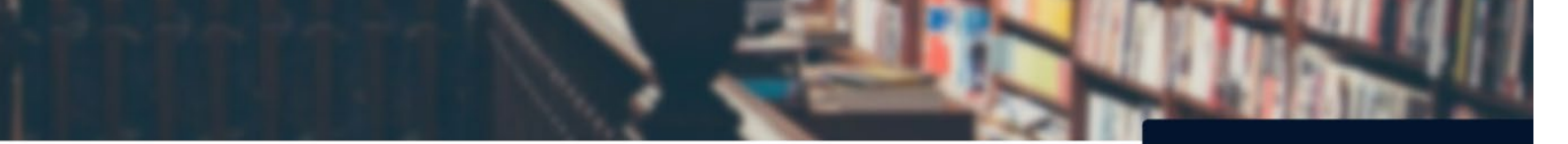
Na pedagogia, essas percepções auxiliam muito no ensino da criança. Com a percepção de que a criança não aprende de imediato e que a capacidade de absorção é individual, os ensinamentos devem ser estimulados para que se assemelhe aos conceitos explanados pelo cientista. Oferecer à criança um mundo repleto de conhecimento e fazer com que ela descubra de forma natural é um caminho educacional que os educadores devem estimular. Na visão construtivista de Piaget, o conhecimento é adquirido pelo indivíduo a partir da sua interação com o meio, onde o desenvolvimento e crescimento mental surgem conforme a atividade do indivíduo defronte com seu meio e inteligência, e o desenvolvimento cognitivo passa a ser a construção do conhecimento dos seres humanos

Para melhor compreendermos os estágios do desenvolvimento cognitivo de Piaget, os autores Silva, Viana & Carneiro (2011) publicaram um artigo tendo como título “O desenvolvimento da adolescência na teoria de Piaget”, abordando os estágios de desenvolvimento, o Quadro 1 apresenta sucintamente essas etapas:

Quadro 1 – Estágios do desenvolvimento de Piaget.

Estágio	Idade aproximada	Capacidades
Sensório motor	0 a 2 anos	Conhecimento do mundo, predomínio das percepções sensoriais e dos movimentos.
Pré-operatório	2 a 7 anos	Descoberta do símbolo e a aprendizagem da fala. A inteligência é intuitiva e egocêntrica.
Operatório concreto	7 a 12 anos	É baseado nos objetos e não nas hipóteses.
Operatório formal	12 em diante	Aumento da lógica, o sujeito é capaz de raciocinar sobre relações com hipóteses e pensamentos abstratos.

Fonte: SILVA, VIANA & CARNEIRO (2011 p. 8-10).



Jean Piaget (1987, apud Oliveira, 1997), ainda ressalta que o desenvolvimento da psicomotricidade está relacionado à importância do brincar, do prazer do agir e do prazer do pensar. O corpo debate a proporção do desenvolvimento humano, isto é, desenvolve-se corpo e mente. Logo, a educação psicomotora estabelecida por Piaget, tem o intuito de estimular o processo de aprendizagem das crianças de forma adequada, em cada fase do seu desenvolvimento, uma vez que a educação partindo do próprio corpo e atrelada ao processo do brincar, do prazer e do pensar favorece primorosamente para a formação e desenvolvimento da criança.

Jean Piaget foi um dos pesquisadores que mais teve preocupação com as relações entre a motricidade e a inteligência, tais alcances que dão antecedência a linguagem no processo de aprendizagem nas fases do desenvolvimento do sujeito. Segundo ele, “A inteligência verbal ou refletida baseia-se numa inteligência prática ou sensório-motora, a qual se apoia, por seu turno, nos hábitos e associações adquiridos para recombiná-los.” (PIAGET, 1987, p.13).

De acordo com Pereira (2016, p. 18):

A educação psicomotora preconizada por Piaget aparece com a intenção de estimular as crianças de forma adequada, em cada fase do seu desenvolvimento. Psicomotricidade e Educação. A educação a partir do próprio corpo é o principal objetivo da psicomotricidade, dentro deste aspecto, o movimento mostra-se como um dos pontos mais extraordinário para este desenvolvimento.

Assim, a partir das concepções de Piaget, “A criança conquista as bases da sua capacidade de pensar partindo da ação vivida”. Para que isso ocorra se faz necessário que a psicomotricidade seja idealizada e avaliada como um movimento que almeja finalidades expressivas e cognitivas no universo infantil, onde esta seja compreendida como uma educação corporal bastante relevante à formação integral da criança.

METODOLOGIA

Para a construção do arcabouço teórico deste texto optamos por realizar uma pesquisa bibliográfica de caráter exploratório-descritivo. A pesquisa está permeada em todo o seio acadêmico com o intuito de ir em busca de respostas, indagações e questionamentos a respeito de um determinado fenômeno. A esse respeito, trazemos Bastos e Keller (1995, p. 53) que dão a seguinte definição: “A pesquisa científica é uma investigação metódica acerca de um determinado assunto com o objetivo de esclarecer aspectos em estudo”. Dessa feita, para esclarecermos os questionamentos entorno da investigação de nosso objeto e de seus fenômenos, optamos por busca respaldo em obras já postas que falem a respeito do que ora

desejamos investigar, assim, a pesquisa bibliográfica atente as expectativas para a investigação de um determinado fenômeno.

Para justificar a escolha pela pesquisa bibliográfica nos apoiamos em Fonseca (2002), que traz que essa é realizada

“[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto”. (FONSECA, 2002, p. 32).

Em relação à pesquisa bibliográfica, achamos pertinente considerar o que nos trazem Lakatos e Marconi (2003, p. 183): “[...] a pesquisa bibliográfica 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”. Assim, compreendemos que a pesquisa bibliografia se torna relevante porque o pesquisador vai se ater de obras já publicadas, mas não somente isso, ele precisa estar a par e ter domínio de toda a leitura bem como ser capaz de sistematizar todas as informações coletadas no material analisado. Dessa forma, esta pesquisa não se resume a apenas leitura de textos e obras já publicadas, mas exige do leitor um olhar crítico, reflexão a partir do que ler, escrevendo e aprimorando a sua teoria com bases em outros fundamentos teóricos.

A pesquisa bibliográfica assume um caráter exploratório-descritivo. Assim, para Gil (2007) a pesquisa exploratória vai proporcionar que durante o levantamento bibliográfico maior familiaridade com o problema em questão, podendo o tornar assim mais explícito. Ainda consideramos que, para Triviños (1987) a pesquisa descritiva vai exigir do pesquisador que ele tenha em mãos uma série de informações referente ao que ele pesquisa, descrevendo assim fatos e fenômenos de uma determinada realidade. Esse tipo de pesquisa tem sido muito usado nas pesquisas de aportes bibliográficos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Psicomotricidade contribui de modo expressivo para a formação do esquema corporal, favorecendo outras áreas de máxima importância do desenvolvimento infantil de forma satisfatória.

Desde o nascimento a criança inicia os seus movimentos que estruturarão o seu crescimento para outras fases. Se caso ocorra de serem reprimidos tais movimentos, seguramente irá bloquear a criança em seu desenvolvimento e desempenho como um todo, comprometendo também o seu estado emocional.

O educador deve estar bastante atento aos movimentos corporais da criança, proporcionando atividades caracterizadas envolvendo o lúdico como fator colaborador para motivação da ação corporal, como uma facilitadora da educação psicomotora e cognitiva das crianças.

O presente estudo constatou, por meio de pesquisas bibliográficas, muitas são as contribuições dos diversos autores, em especial de Jean Piaget, em que a Psicomotricidade e suas várias oportunidades de intervenção para o aperfeiçoamento afetivo, motor e psicológico da criança. Dessa forma a evolução das crianças precisa de uma educação psicomotora eficaz, que reflita a sua relevância na totalidade.

Por fim, é necessário favorecer a autoconfiança da criança, indispensável para si mesma, como também pré-requisito para o seu desenvolvimento integral. Desta forma entende-se que para ensinar a criança é preciso identificar sua necessidade para aperfeiçoar suas habilidades através da educação psicomotora, considerando suas dificuldades e anseios.

REFERÊNCIAS:

ALVES, F. **Psicomotricidade: corpo, ação e emoção**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

ALVES, F. **Psicomotricidade: corpo, ação e emoção**. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

ALMEIDA, G. P. **Teoria e prática em psicomotricidade: jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

BIAGE, A. de J.; et al. **A influência da psicomotricidade no desempenho escolar**. Disponível em <http://www.unijales.edu.br/unijales/arquivos/28022012100006_242.pdf> acesso em 01 dez 2021.

COSTA, A. C. **Psicopedagogia e Psicomotricidade: pontos de intersecção nas dificuldades de aprendizagem**, 8.^a ed., Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

BASTOS, C. L; KELLER, V. **Aprendendo a aprender**. Petrópolis: Vozes, 1995

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996.

BRAGANÇA, A. P. F.; ANTUNES, M. R. Expressão Corporal: uma análise das contribuições das linguagens artísticas no contexto escolar. **Revista Digital**. Buenos Aires, Ano 14, N. 140, 2010.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FONSECA, V. **Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

- FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade**. 2ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 19ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- GONÇALVES, F. **Do andar ao escrever: um caminho psicomotor**. São Paulo: Cultural RBL, 2011.
- HAAS, Aline N.; GARCIA, Ângela. **Expressão Corporal: Aspectos Gerais**. Porto Alegre: Ed. PUCRS, 2008.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Atlas 2003.
- LIMA, A. S.; BARBOSA, S. B. **Psicomotricidade na educação infantil: desenvolvendo capacidades**, 2007 Disponível em: <http://pt.slvoong.com/medicine-and-health/neurology/1618291-desenvolvimento-infantil-psicomotricidade/>
- LIMA, A. S.; BARBOSA, Silvia Bastos. **Psicomotricidade na educação infantil: desenvolvendo capacidades**, 2007.
- MELLO, A. Moraes de. **Psicomotricidade: educação física - jogos infantis**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Ibrasa, 2002.
- OLIVEIRA, V. B. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos de idade**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- PAROLIN, I. C. H. **Pais e Educadores: quem tem tempo de educar?** Porto Alegre: Mediação, 2007.
- PEREIRA, M. R. G. R. **Psicomotricidade e a Educação Infantil: No cuidar, educar e no brincar**. 2016. 36f. Dissertação (Pós-Graduação Lato Sensu em Psicomotricidade.) - Universidade Candido Mendes Avm – Faculdade integrada, Rio de Janeiro, 2016.
- PIAGET, Jean. **O Nascimento da inteligência na criança**. 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- SBP. SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. Disponível em: www.psicomotricidade.com.br. Acesso em fevereiro 2003.
- SILVA, P. S.M.; VIANA, M. N.; CARNEIRO, S. N. V. **O desenvolvimento da adolescência na teoria de Piaget**. Psicologia. pt. O Portal dos psicólogos, 2011.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

CAPÍTULO 25

REFLEXÕES SOBRE O ESPAÇO DOS SEMINÁRIOS INTEGRADOS: UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE NO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO

Lisiane das Neves Marques

RESUMO

Tendo como referencial a proposta do governo do Estado do Rio Grande do Sul (RS) para o Ensino Médio Politécnico (EMP: 2011/2014), este estudo consiste em apresentar a configuração do currículo escolar a partir do EMP e identificar os princípios orientadores da atuação curricular dos docentes a partir das atividades desenvolvidas no componente Seminário Integrado (SI), em uma turma de 2º ano do EMP de uma escola pública do RS no ano letivo de 2013. São apresentados os aspectos que caracterizam o EMP, os SI e os princípios orientadores dessa proposta: Relação Parte-Totalidade; Reconhecimento de Saberes; Relação Teoria-Prática; Interdisciplinaridade; Avaliação Emancipatória e Pesquisa como princípio pedagógico. A proposta pedagógica do SI consistia na elaboração de projetos vivências, a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes e de suas motivações. Os resultados apontaram indicadores que refletiram o andamento da proposta didática e nortearam o planejamento docente. Na escola em estudo a Interdisciplinaridade e a Relação Parte-Totalidade foram os princípios orientadores do EMP não concretizados na atuação curricular dos professores de SI. Entretanto, os docentes se mobilizaram para vivenciar em suas práticas pedagógicas os princípios do Reconhecimento de Saberes, da Relação Teoria-Prática, da Avaliação Emancipatória e da Pesquisa como princípio pedagógico. Os estudantes interagiram em rodas de formação, escreveram os projetos vivenciais e organizaram o evento “Ação Sustentável do Seminário Integrado”, refletindo a mobilização de habilidades, competências e conhecimentos necessários à formação do discente protagonista.

PALAVRAS-CHAVE: Seminários Integrados; Ensino Médio Politécnico; Roda de Formação; Projetos Vivenciais.

INTRODUÇÃO

A proposta de reestruturação do Ensino Médio foi elaborada com base no Plano do Governo do Estado do RS e foi implantada de forma gradual durante os anos de 2012 a 2014 (SEDUC-RS, 2011), apoiando-se nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, através da resolução nº 2 de 30 de janeiro de 2012 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2012) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e sinaliza uma nova configuração do ensino, não mais de acúmulo de conhecimentos, mas de preparação científica e tecnológica para as relações da sociedade.

Como eixo organizador do Ensino Médio Politécnico (EMP) está a politecnia, constituindo-se na articulação das áreas de conhecimento com os eixos: cultura, ciência,

tecnologia e trabalho enquanto princípio educativo (SEDUC-RS, 2011). Para Saviani (2007), o ensino médio deve valorizar a politecnia em detrimento da formação técnica ou de um ensino médio profissionalizante. O autor relaciona a politecnia com a possibilidade de desenvolver a autonomia dos estudantes, uma vez que:

Politecnia significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva, a educação de nível médio tratará de concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes. (SAVIANI, 2007, p. 161).

O conceito de trabalho como princípio educativo integra a concepção do EMP e refere-se ao trabalho como mediação entre o homem e a realidade social, oportunizando a transformação da natureza e da realidade do ser humano (RAMOS, 2008). Essa autora afirma que há uma relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura, o que confere ao trabalho a condição de princípio educativo.

A organização do trabalho tem apresentado novas formas de configuração, passando a exigir dos trabalhadores novas competências que não apenas a memorização, instrumentação e repetição. Torna-se importante desenvolver a capacidade de articulação com a tecnologia, com a pesquisa, com a busca e organização de informações, com a mediação através do diálogo e de intervenção no cotidiano, a partir dos princípios da sustentabilidade. Kuenzer (2007) indica estas questões quando informa que há a necessidade de:

[...] formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, ao invés de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência. Para que esta formação flexível seja possível, torna-se necessário substituir a formação especializada, adquirida em cursos profissionalizantes focados em ocupações parciais e, geralmente, de curta duração, complementados pela formação no trabalho, pela formação geral adquirida por meio da escolarização ampliada, que abranja no mínimo a educação básica, a ser disponibilizada para todos os trabalhadores (KUENZER, 2007, p. 159).

O documento base do governo do estado do RS esclarece, ainda, as mudanças no currículo, a partir da parte geral e diversificada dos componentes curriculares e a ampliação da carga horária do EMP que passa de 2.400 para 3.000 horas. Apresenta o Seminário Integrado (SI) como um componente da parte diversificada do ensino médio, e que vem com uma proposta de que o professor incentive os educandos a construir projetos vivenciais, que tenham como tema o contexto da vida social dos próprios alunos. Também sinaliza para a avaliação, que passa a ser emancipatória e não mais excludente e classificatória. Comenta sobre a interdisciplinaridade, necessária aos professores para repensarem seu fazer didático no coletivo e indica a necessidade de formação continuada docente.

O componente SI representa um caminho de construção nos alunos das novas competências que a organização atual do trabalho tem demandado. A proposta do SI está alicerçada na construção de projetos de vida, “nos quais a pesquisa se articula com eixos temáticos transversais, com eixos conceituais, linhas de pesquisa ou com os eixos produtivos tecnológicos, que sintetizem uma necessidade-demanda ou uma situação-problema relacionada à vida do aluno ou a seu contexto” (FERREIRA, 2013, p. 193). Através da pesquisa os alunos podem aprofundar a relação entre teoria e prática, assim como fazer conexões com a realidade e o mundo do trabalho, formulando intervenções sociais que estimulem o protagonismo juvenil, conforme indica Azevedo e Reis (2013):

A pesquisa no SI tem uma centralidade essencial para a construção do conhecimento conectado com o mundo do trabalho. Ela se institui como um recurso pedagógico à produção do conhecimento de forma individual e coletiva, permitindo ao pesquisador-aluno o acesso à condição de criador, questionador do mundo, sujeito de sua história (AZEVEDO e REIS, 2013, p. 36).

O espaço curricular do SI incentiva a cooperação, a solidariedade e o protagonismo do estudante por meio de projetos de pesquisa (FIRME e GALIAZZI, 2017, p.89). Nessa proposta do SI o professor elabora a metodologia de investigação adequada à realidade de seus alunos, articulando os componentes curriculares interdisciplinares entre si, de modo a sinalizar para o educando possibilidades de intervenção na realidade através dos conhecimentos construídos.

Trabalhar com projetos em sala de aula representa uma forma de superar as limitações do Ensino Médio tradicional uma vez que este está centrado na reprodução dos conteúdos de forma estanque, na transmissão de informações, muitas vezes descontextualizadas, na avaliação classificatória, no currículo fragmentado, com disciplinas e espaços-tempo organizados para dificultar o diálogo entre os campos do conhecimento, as reflexões coletivas e os projetos interdisciplinares e tais limitações desmotivam a juventude para a permanência no espaço escolar (AZEVEDO e REIS, 2013, p. 28).

O SI tem carga horária ampliada no decorrer dos anos de duração do curso e mobiliza os professores a trabalharem no coletivo, a partir de reuniões de planejamento e organização de temas, necessidades e dificuldades levantadas a partir da pesquisa para a elaboração dos projetos vivenciais dos estudantes (FERREIRA, 2013, p. 195). Existe um professor responsável pela organização e elaboração dos projetos do componente SI. Contudo, os projetos são subsidiados nas aulas das disciplinas com os conhecimentos específicos. A escolha das disciplinas que oferecem aporte à construção dos projetos depende das linhas de pesquisa, fazendo com que a definição dos conteúdos das disciplinas seja determinada pela temática dos projetos (FERREIRA, 2013, p. 197).

Este artigo consiste em apresentar a configuração do currículo escolar a partir do EMP e identificar os princípios orientadores da atuação curricular dos docentes a partir das atividades desenvolvidas no componente SI em uma escola pública do RS.

REFERENCIAL TEÓRICO

O processo de reestruturação curricular do Ensino Médio no RS deve-se especialmente aos altos índices de evasão e reprovação e à ausência de relação dialógica da realidade com as práticas pedagógicas, as quais não refletem as múltiplas dimensões que organizam a vida social, estando dissociadas do mundo onde os saberes a serem estudados ganham significado (ARAGONEZ, 2013, p. 168), não correspondendo aos avanços tecnológicos da informação e comunicação e nem aos projetos de vida e expectativas dos estudantes, uma vez que estes não aplicam os conhecimentos construídos em sala de aula nas situações do cotidiano, a fim de desenvolver a autonomia e a criticidade (SILVA, 2016, p. 21). Dessa forma a educação:

[...] deveria trabalhar para estimular a infinita capacidade criativa do ser humano, a potencialização da prática diária de vida no enfrentamento das situações-problema, na superação dos desafios de ser e estar no mundo e na relação com a natureza social e física (AZEVEDO e REIS, 2013, p. 31).

No ano de 2012 o Ensino Médio do RS passou por uma reforma curricular denominada de Ensino Médio Politécnico (EMP). Os princípios orientadores que fundamentam a proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio são: a) Relação Parte Totalidade; b) Reconhecimento de Saberes; c) Teoria-Prática; d) Interdisciplinaridade; e) Avaliação Emancipatória; f) Pesquisa como Princípio Pedagógico.

A relação Parte Totalidade objetiva que os “discentes compreendam a realidade a partir do estudo dos conteúdos escolares, percebendo a relação constante entre a parte e a totalidade” (SILVA, 2016, p. 27). O Reconhecimento de Saberes indica que o saber popular se constitui no ponto de partida para a produção do conhecimento científico e a escola deve promover o diálogo dos diferentes saberes. O princípio da relação Teoria- Prática sugere que as ideias e hipóteses que constituem o conhecimento científico devem dialogar com a prática social, de modo que os conteúdos escolares sejam contextualizados com as experiências de vida dos estudantes.

O princípio da Interdisciplinaridade pretende superar a fragmentação disciplinar e seus programas abstratos, descontextualizados e desconectados do mundo do trabalho. Silva (2016, p. 31) indica que no espaço do SI a interdisciplinaridade é “caracterizada pelo diálogo entre as diferentes áreas do saber, de modo que os conhecimentos das áreas específicas possam ser contextualizados para desenvolver os projetos temáticos, com a intenção de relacionar a teoria

com a prática, através da solução de problemas reais, possibilitando um maior significado aos conteúdos estudados”. Sendo assim, no EMP a interdisciplinaridade surge para:

[...] fazer leituras diversas e complementares, com métodos também diferentes, e compor uma visão do todo que não esteja restrita à de uma área de conhecimento ou do seu modo, embora relevante, mas particular de explicar e dar sentidos às realizações humanas, suas formas de ver, sentir e agir no mundo (AZEVEDO e REIS, 2013, p. 41).

A avaliação do processo ensino aprendizagem, a partir da Avaliação Emancipatória tem função diagnóstica; favorece o autoconhecimento do educando; contribui para que o estudante se torne o sujeito do seu processo de aprendizado; tem compromisso com a educação democrática; auxilia o professor a replanejar a sua ação; prioriza os aspectos qualitativos do desenvolvimento do educando; é participativa (SAUL, 2008, p. 23).

A Pesquisa como Princípio Pedagógico sinaliza a aprendizagem como um processo de investigação e o docente como mediador, de modo que:

A pesquisa surge, então, com o propósito de romper com a transmissão passiva e fragmentada do conhecimento e passa a colocar os sujeitos envolvidos na aprendizagem como indivíduos mediadores e articuladores de um processo em construção e ressignificação constante de conhecimentos e experiências sociais (FRACARO, 2015, p. 49).

No ambiente escolar a pesquisa procura investigar a realidade, projetar possibilidades de intervenção e desenvolver o protagonismo dos sujeitos pesquisadores (SEDUC-RS, 2011, p.20), buscando construir aprendizagens com o apoio das áreas de conhecimento para a reelaboração e construção de novos conceitos (FRACARO, 2015, p. 49).

No educar pela pesquisa o aluno abandona a aula copiada e passa a ser sujeito ativo na construção do conhecimento, aprimorando questionamentos e argumentações, apostando na produção escrita como meio para a construção de competências que levam a um processo de aprender a aprender com autonomia e criatividade (GALIAZZI e MORAES, 2002). Sendo assim, o educar pela pesquisa pressupõe:

[...] assumir a investigação como expediente cotidiano na atividade docente. O pesquisar passa a ser princípio metodológico diário de aula. O trabalho de aula gira permanentemente em torno do questionamento reconstrutivo de conhecimentos já existentes, que vai além do conhecimento de senso comum, mas o engloba e enriquece com outros tipos de conhecimento dos alunos e da construção de novos argumentos que serão validados em comunidades de discussão crítica (GALIAZZI e MORAES, 2002, p.238).

Na proposta do SI o professor estuda e repensa as suas práticas educativas, tendo destaque para o papel de mediador do conhecimento, conforme indica Felix Junior (2015):

[...] vejo ser de suma importância esse acompanhamento dos alunos nas atividades desenvolvidas no projeto de pesquisa escolhido pelo Seminário Integrado. Esse deve fazer sentido para esses educandos que estão desenvolvendo a pesquisa,

contemplando o mundo do trabalho e as relações sociais. Assim, cabe ao professor mediar o projeto, desempenhando um papel crítico e conduzindo a pesquisa a uma perspectiva interdisciplinar (FELIX JUNIOR, 2015, p. 45).

A proposta do EMP sugere a organização do currículo a partir dos eixos da formação geral e da parte diversificada. A formação geral é composta pelos componentes curriculares das áreas do conhecimento (Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias) e recomenda-se que a abordagem dos conteúdos seja realizada com enfoque interdisciplinar entre os componentes curriculares (SEDUC-RS, 2011). Como parte diversificada do EMP apresenta-se o Seminário Integrado (SI) que objetiva a preparação dos alunos para a formação profissional posterior em diferentes setores da economia (SILVA, 2016, p. 25). Nos SI são trabalhados projetos temáticos, com abordagem interdisciplinar e articulados com os componentes curriculares da formação geral.

METODOLOGIA

A experiência como docente coordenadora no componente curricular SI ocorreu no ano letivo de 2013, em uma turma de 2º ano do EMP de uma escola pública estadual do RS. O componente SI tinha carga horária de três aulas semanais com o professor coordenador e quatro aulas semanais com os professores de apoio das áreas de Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. A turma era composta por 27 alunos com idade entre 15 a 18 anos. Inicialmente foi necessário organizar um cronograma de trabalho, envolvendo roteiros de aulas com sugestões de atividades. A proposta pedagógica consistia na elaboração de projetos vivenciais voltados ao protagonismo juvenil. Os estudantes desenvolviam os roteiros, os quais abordavam atividades sobre a elaboração de cada etapa dos projetos vivenciais. Os roteiros de atividades estimulavam a capacidade de argumentação dos educandos a partir da escrita embasada no diálogo com teóricos.

A partir da devolutiva dos discentes era possível observar as dificuldades e deficiências durante as aulas. A escolha dos temas dos projetos partia da motivação dos alunos; logo a seguir ocorriam questionamentos sobre as ideias prévias dos estudantes sobre os temas elencados, e a partir desses questionamentos se desenvolvia a construção de argumentos e sua posterior comunicação no grupo (MORAES, RAMOS e GALIAZZI, 2004). O repensar os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula e os oferecer aos alunos, na forma de pesquisa, promove a formação da autonomia do educando (GALIAZZI e MORAES, 2002), que passa a ser autor de suas próprias descobertas. Segundo esses autores, a atividade de pesquisa passa a ser a metodologia de aula que busca valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, reestruturando-

os com maior complexidade, a partir de diálogo, discussões, críticas e organização de novos argumentos, oferecendo competências para se transformar a realidade.

A análise de dados foi qualitativa, através da Análise Textual Discursiva (ATD) dos relatos escritos dos estudantes. Nessa etapa se estabelece um processo de construção de compreensões, a partir da desconstrução dos textos (unitarização), do estabelecimento de relações entre elementos unitários (categorização) e de captar o emergente em que a nova compreensão é validada (MORAES e GALIAZZI, 2007, p.12).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os alunos começaram a ser questionados sobre o que seria um projeto, para que e a quem serve, qual seria seu projeto de vida. A partir das respostas dos educandos, a docente foi contextualizando quais os passos necessários para desenvolver um projeto, sendo: (1) Escolha do tema; (2) Justificativa; (3) Objetivos; (4) Metodologia; (5) Coleta e análise de dados; (6) Resultados e discussão; (7) Considerações finais. Neste momento foram mostrados *slides* contendo os passos e técnicas para a elaboração de um projeto. Na aula seguinte foi proposta a análise de um projeto sobre clube da leitura (<http://www.coronelsarmento.xpg.com.br/proj.leitura.htm>; acesso em: 03 fev. 2013). Tal análise procurou fazer com que os alunos identificassem os itens que devem estar presentes em um projeto e o nível de detalhamento que devemos estabelecer para que as etapas do projeto se tornem bem esclarecidas ao leitor. O objetivo da análise do projeto “clube de leitura” foi reformular alguns itens que não apresentavam muito detalhamento, tais como a justificativa, a metodologia e os resultados. Na semana seguinte, os alunos trouxeram os temas de projetos que gostariam de desenvolver e a partir disso foi elaborada uma aula sobre Mapas Conceituais, com a proposta de mostrar essa técnica gráfica de organização do conhecimento. Ao final dessa aula foi solicitado que cada grupo elaborasse um mapa conceitual sobre seu tema de pesquisa, a partir dos saberes prévios destes estudantes com enfoque aos aspectos sociais, culturais e econômicos relacionados às temáticas dos projetos. Desse modo, o princípio do Reconhecimento de Saberes esteve presente na prática curricular docente a partir do reconhecimento da realidade social dos alunos, sendo o “ponto de partida importante para a construção dos conhecimentos” (CORRÊA, 2017, p.146).

Os alunos se organizaram em oito grupos de pesquisa, com as temáticas: A arte do Grafite, Cães abandonados, Estimulação cerebral, Energia eólica, Uso e manejo da água para o consumo humano, Trânsito no município de Rio Grande, Fitoterápicos e Homofobia. Esses

assuntos partiram de interesses e temas que são problemas da vida concreta dos estudantes, de modo que se aproximam dos temas como valorização cultural, ética, democracia, diversidade, educação ambiental e sustentabilidade, promoção da saúde e cidadania, apresentados no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, os quais devem ser articulados com o trabalho pedagógico nos componentes curriculares. Desse modo, as temáticas dos projetos de SI abordaram conteúdos escolares contextualizados com as vivências dos discentes, como indica o princípio da relação Teoria-Prática.

As demais aulas do 1º trimestre ocorreram com a dinâmica de organizar os grupos em rodas de formação, em que os integrantes eram solicitados a elaborarem os itens dos projetos de pesquisa. Os itens solicitados na escrita dos estudantes eram introdução, objetivo geral, objetivos específicos, referencial teórico, metodologia, cronograma, resultados e discussão, referências bibliográficas e autoavaliação. A professora passava em cada grupo, conversava sobre o andamento da escrita, analisava o que estava sendo feito e sugeria leituras e ações necessárias à elaboração do projeto. Os discentes tiveram contato com artigos impressos (jornais, revistas) e online para o aprofundamento da escrita da fundamentação teórica dos projetos. No desenvolvimento da metodologia os alunos mostraram interesse por utilizar instrumentos de coleta de dados que oportunizassem a interação com o público, tais como questionários, entrevistas, oficinas, jogos virtuais, maquetes (Quadro 1). Na análise dos resultados, os discentes utilizaram ferramentas estatísticas para a tabulação dos dados.

Quadro 1: Projetos desenvolvidos pelos estudantes do EMP no componente SI:

PROJETO	OBJETIVOS	INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS
Estimulação Cerebral	Analisar os prós e contras da tecnologia na estimulação cerebral de estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental (EF) de uma escola municipal e conhecer as principais descobertas da neurociência sobre o funcionamento cerebral.	Pesquisa bibliográfica; aplicação e análise de jogos (gamificação) em computadores e celulares com estudantes do EF de uma escola municipal; apresentação de oficina em evento da escola.
Reflexões sobre os custos e benefícios da Energia Eólica	Analisar as tecnologias, os custos e os benefícios sociais e ambientais da Energia Eólica.	Pesquisa bibliográfica; apresentação de oficina em evento da escola; desenvolvimento de maquete de Parque Eólico; aplicação de questionário com estudantes do 1º ano do EMP de uma escola estadual.
Estudo sobre o consumo e comercialização de plantas e produtos fitoterápicos na cidade do Rio Grande, RS.	Conhecer as plantas e produtos fitoterápicos mais comercializados na cidade, seus benefícios e riscos para a saúde e os conhecimentos populares e suas implicações na automedicação.	Pesquisa bibliográfica; entrevistas com vendedores ambulantes e consumidores de plantas fitoterápicas e com profissionais farmacêuticos atuantes em farmácias de manipulação; apresentação de oficina sobre a química de chás medicinais para estudantes do 9º ano EF.
A arte do Grafite	Conhecer a arte do Grafite como expressão cultural na	Pesquisa bibliográfica; Aplicação de oficina sobre técnicas de grafite com estudantes do

	transformação de espaços públicos.	Ensino Médio de uma escola estadual; expressão da arte do grafite nos muros da escola.
Uma visão sobre os Cães Abandonados no Balneário Cassino	Estudar a situação dos cães abandonados no Balneário Cassino, abordando as questões sobre maus tratos, as principais zoonoses que podem afetar os humanos e as atividades desenvolvidas por uma ONG da causa animal no município.	Pesquisa bibliográfica; aplicação de questionários a uma amostra de moradores do Balneário Cassino; entrevista com os responsáveis por uma ONG; confecção e distribuição de folders em evento da escola.
Uso e manejo da água para o consumo humano	Conhecer os processos tecnológicos que envolvem o tratamento da água para o consumo doméstico; discutir o conceito de pegada hídrica e refletir sobre novas tecnologias que possam reduzir o consumo de água nas residências, indústria e comércio.	Pesquisa bibliográfica; entrevista com estudantes do 1º ano do EMP; oficina de jogos sobre Educação Ambiental e consumo sustentável da água com estudantes dos 6º anos do EF de uma escola estadual; apresentação de maquete sobre residência autossustentável em evento da escola.
Trânsito no município de Rio Grande	Conhecer a estrutura do trânsito de Rio Grande, comentar sobre os projetos da Secretaria de Mobilidade Urbana e Acessibilidade do município para superar os problemas no trânsito da cidade e para promover a Educação para o Trânsito nas escolas.	Pesquisa bibliográfica; entrevista com o representante da Secretaria de Mobilidade Urbana e Acessibilidade da Prefeitura Municipal de Rio Grande; aplicação de oficina de Educação para o Trânsito com estudantes dos 5º anos do EF em evento da escola.
Homofobia nas Redes Sociais	Denunciar a Homofobia em diferentes espaços e nas Redes Sociais e promover ações de prevenção e combate ao preconceito homofóbico.	Pesquisa bibliográfica; aplicação de questionários a estudantes do 1º ano do EMP; exibição de Vídeos Documentários sobre Homofobia; aplicação de oficina no laboratório de informática para estudantes do 1º ano do EMP para criação, gravação e edição de um Documentário em vídeo sobre Homofobia.

Fonte: Autora (2022).

No mês de outubro de 2013, nas dependências da escola, foi desenvolvido o evento denominado “Ação Sustentável do Seminário Integrado”. Esse evento foi divulgado na mídia local (rádio e jornal) como uma proposta de convidar a comunidade a participar das atividades programadas. O evento foi planejado e executado pelos alunos e professores do EMP e teve como objetivo oportunizar que os estudantes do componente SI socializassem suas pesquisas com a comunidade. Em tal oportunidade, os discentes do EMP apresentaram oficinas e palestras sobre os temas de seus projetos para os estudantes dos Ensinos Fundamental (EF) e Médio (Figura 1).

Figura 1: (A) Logotipo do evento; (B) “Cantinho da Leitura” na oficina de Estimulação Cerebral; os livros foram arrecadados pelas alunas participantes do projeto e doados à biblioteca da escola; (C) Apresentação de folders sobre o tema “Cães abandonados no Balneário Cassino”; (D) Oficina sobre técnicas de Grafite.



Fonte: Autora (2022).

O encerramento do 1º trimestre letivo na escola ocorreu com a entrega da primeira versão dos projetos (pré-projetos). Para a escrita, os alunos foram orientados a pensar sobre um tema, o motivo pelo qual escolheram esse tema, a pergunta principal norteadora do projeto, as perguntas secundárias e os participantes a serem pesquisados ou para quem o projeto se destina. Também foram informados sobre todos os requisitos necessários para a construção do projeto, de acordo com as normas da ABNT. Foi sugerido que cada grupo escrevesse uma autoavaliação contendo os comentários sobre os aspectos positivos e negativos e o que aprenderam ou não no 1º trimestre, assim como o apontamento de sugestões. No decorrer dos 2º e 3º trimestres letivos, os estudantes teriam que aprimorar seus projetos de acordo com as orientações dos professores.

Foram analisados os pré-projetos desenvolvidos pelos educandos ao final do 1º trimestre letivo, sendo obtidas as seguintes informações: em geral, os estudantes contemplaram os itens solicitados de forma superficial, sem grande aprofundamento e clareza de ideias na escrita de alguns itens do projeto como introdução, referencial teórico e metodologia. Raramente utilizaram citações de autores, e quando isso ocorreu, não seguia as normas da ABNT. Citações de informações de sites e blogs não confiáveis foram utilizadas em alguns projetos e representaram motivo de preocupação, uma vez que, mesmo sendo abordados os passos para a pesquisa e para a citação de autores durante o 1º trimestre, percebe-se que a maioria dos estudantes não conseguiu atribuir significado a essas explicações, sendo necessária, durante os trimestres seguintes, a intervenção docente para maiores esclarecimentos, especialmente no que se refere à realização da pesquisa bibliográfica, citação de autores confiáveis e significado de plágio. Outra observação recorrente nos pré-projetos foi a dificuldade em delimitar o tema, sendo elencados tópicos em excesso, os quais podem inviabilizar a pesquisa por torná-la

bastante extensa. Sobre esse aspecto, a professora decidiu retomar as ideias apreendidas dos mapas conceituais que foram tema de (re) enfoque nas aulas iniciais do 2º trimestre.

O princípio orientador da Avaliação Emancipatória esteve presente durante todas as etapas da construção dos projetos de SI, de modo a incorporar os princípios da educação libertadora de Paulo Freire, entre eles a problematização e a dialogicidade. Na problematização o estudante se confronta com situações do cotidiano, questiona seus conhecimentos e cria condições de modificá-los, de modo que o educando passe de um nível de consciência real para um nível de consciência máxima (FREIRE, 1987). O diálogo, para Paulo Freire, é um ato de liberdade, pois envolve a interação entre educador e educando, valoriza os conhecimentos prévios dos alunos e oportuniza a transformação do mundo. Sendo assim a avaliação emancipatória é um processo contínuo, compreendido como recurso de mudança, de transformação, de libertação (SAUL, 2010), possibilitando aos sujeitos a consciência de sua realidade e a criticidade para a superação de limites (FREIRE, 1987).

Ao final do primeiro trimestre foi solicitado que os integrantes de cada grupo elaborassem uma autoavaliação. Em muitos casos, é nesse momento que percebemos as ansiedades, dificuldades e/ ou facilidades, posicionamento crítico e apontamento de sugestões pelos alunos que avaliam a dinâmica das aulas de SI. A escrita dos estudantes permite a reflexão da professora sobre sua ação pedagógica, possibilitando a elaboração de indicadores que possam dar um rumo mais adequado às ações. A Análise Textual Discursiva (ATD) possibilitou identificar cinco indicadores (Unidades de Significado) levantados pelos alunos nos pré-projetos, sendo descritos a seguir: (1) aulas exigem mobilização individual e grupal; (2) dificuldades dos alunos na adaptação a aulas em rodas de conversas; (3) resistência dos alunos ao ouvirem as orientações docentes sobre a delimitação do tema; (4) professora precisa equilibrar o tempo em que permanece orientando cada grupo; (5) falta de consenso entre os professores do componente curricular SI, no que se refere à orientação e normas exigidas na escrita dos pré-projetos.

- **Indicador 1:** As aulas iniciais ministradas pela docente envolveram a apresentação da disciplina e da dinâmica adotada no transcorrer do processo. No contexto do educar pela pesquisa, professor e estudantes passam a atuar como pesquisadores, envolvidos na reconstrução de seus próprios conhecimentos, a partir de uma interação cooperativo-participativa capaz de ajudar a evoluir positivamente (GALIAZZI e MORAES, 2002, p.239).

A conversa com os discentes foi reforçada com a entrega do roteiro inicial, esclarecendo as atividades a serem desenvolvidas em cada aula. Os roteiros de atividades solicitavam a escrita de elaborações textuais dos envolvidos, uma vez que “no educar pela pesquisa, conduzindo ao aprender a aprender, faz-se do escrever maneira de pensar, isto é, pelo exercício da escrita aprende-se a pensar por mão própria e nisto está um entendimento inovador” (GALIAZZI e MORAES, 2002, p.240).

Ficou claro que os educandos precisariam se empenhar de forma individual e em grupo para a realização das tarefas propostas, uma vez que “todo este processo envolve o aluno de modo intenso e faz com que ele mesmo se perceba aprendendo” (GALIAZZI e MORAES, 2002, p.239). Alguns grupos logo se entrosaram nas conversas, estabelecendo uma interação reflexiva que direcionava aos primeiros esboços de produtividade. No entanto, outros grupos apresentavam representantes pouco empenhados em debater e buscar informações sobre o tema do projeto, indicando deficiências de interação e, conseqüentemente, refletindo em reduzida produtividade. A estratégia encontrada pela docente para lidar com essa situação foi propor roteiros de desenvolvimento de atividades em cada aula, de modo a mobilizar os integrantes dos grupos para a ação de trabalhar nos seus projetos e que cada um se enxergasse como uma engrenagem que precisa estar em sintonia com o outro, de forma que a colaboração fosse “germinando” entre os componentes dos grupos. Os roteiros de atividades auxiliaram os estudantes na organização da dinâmica de trabalho no SI, conforme indica relato de um aluno: “As aulas foram boas, pois o método de trazer um roteiro em cada aula ajudou na organização do nosso trabalho em grupo”.

Ao final de cada aula, os grupos precisariam realizar um *feedback* escrito da produção. Durante todo o ano letivo foi trabalhada a dinâmica de incentivo aos alunos em buscar a responsabilidade e a coletividade na caminhada para a elaboração do projeto.

- **Indicador 2**: o componente curricular SI foi apresentado aos alunos de uma forma que não é a convencional na qual estão acostumados. Uma dessas mudanças consiste em organizar as classes em rodas de formação, de modo que os estudantes se sintam mais próximos uns dos outros e que incentive a conversa reflexiva e a mobilização de grupo. Nas rodas de formação se busca aumentar a potência de agir e ter possibilidades de afetar e ser afetado, sendo importante a escuta e respeito com o outro, com sensibilidade de perceber seus conhecimentos iniciais, desejos e histórias (DORNELES, 2016, p. 30). As aulas organizadas dessa forma podem, inicialmente, não ser tão produtivas, pois os alunos ainda não conhecem as possibilidades e potencialidades que essa dinâmica pode oferecer. Contudo, com o decorrer do

tempo, apoio e orientação constante do professor, os educandos adquirem postura, responsabilidade e dinâmica de grupo. Ressalta-se que cerca de 50% dos grupos, durante o 1º trimestre letivo, trabalharam com empenho na realização das atividades propostas em aula, seguindo a dinâmica de grupos organizados em rodas de formação. Nos demais grupos que ainda não se adaptaram a esta dinâmica de aula, percebe-se que os integrantes ainda não assumiram a responsabilidade necessária para o andamento e elaboração do projeto, visto que faltaram em muitas aulas, não desenvolveram um diálogo grupal promissor e pouco se responsabilizaram em trazer o material solicitado para desenvolver o projeto de pesquisa em sala de aula. Assumir o educar pela pesquisa e a investigação em sala de aula não é compreendido com facilidade por professores e discentes, conforme afirmam Galiuzzi e Moraes (2002), uma vez que os alunos apresentam um grau de dificuldade no início, tendo em vista entendimentos anteriores sobre o ensinar e o aprender difíceis de serem alterados, tendo o professor o desafio de conseguir transformar essas visões, convertendo os conteúdos a serem trabalhados em pesquisa (GALIAZZI e MORAES, 2002, p.238).

-Indicador 3: alguns alunos mostraram resistência em aceitar as orientações dos professores sobre a elaboração do projeto de pesquisa. Essa situação se mostrou fortemente durante a delimitação do assunto a ser pesquisado, em que os discentes estavam pensando em uma abordagem muito generalista para seus temas, elencando um excesso de tópicos e perguntas a abordar nos projetos. Sendo assim, foi necessária a intervenção docente de modo a conversar sobre o direcionamento dos projetos e a possibilidade de levantar algumas perguntas que pudessem ser respondidas com qualidade e em tempo hábil pelo grupo. Essa resistência de alguns estudantes à orientação docente ainda foi bastante frequente durante o 1º trimestre letivo, contudo, foi possível verificar o quanto o diálogo se torna importante para o estabelecimento de uma relação de confiança com os alunos. Fatores como a afetividade e o tempo de convivência entre alunos e professor podem afetar o estabelecimento dessa relação de confiança. Neste sentido, Galiuzzi e Moraes (2002) enfatizam a importância do diálogo nas aulas que envolvem o educar pela pesquisa, de modo que:

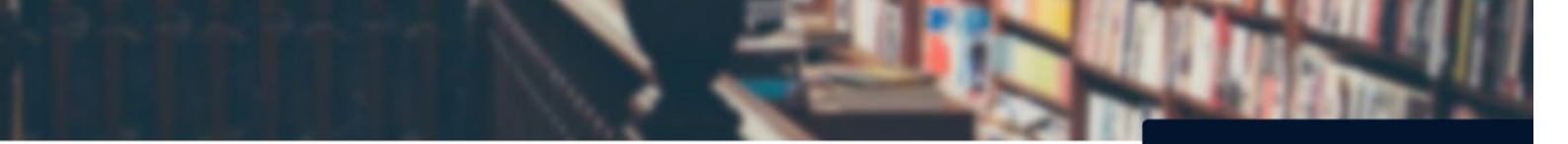
A aula com pesquisa, mesmo considerando o conhecimento do professor sobre o tema, é um espaço de diálogo, mas no início os alunos não estão preparados a ouvir ao professor como um dos sujeitos que faz a pesquisa, mas mais como um detentor do conhecimento que irá dar as respostas verdadeiras (GALIAZZI e MORAES, 2002, p. 247).

- Indicador 4: alguns discentes indicaram, nas autoavaliações do 1º trimestre, que se sentiam prejudicados nas aulas de orientação em grupo, pois ficavam inquietos em esperar a vez de atendimento pela docente e, muitas vezes, quando chegava a vez do grupo, pouco tempo

sobrava para esclarecerem suas dúvidas, visto que tocava o sinal de término da aula. Esse comportamento dos estudantes reflete a inquietação da juventude, que é imediatista e tem dificuldades em aguardar. Outra questão depreendida pelo comportamento dos alunos se refere ao fato de não estarem habituados a trabalhar em grupos, a dinamizar as atividades em parceria com os outros. Foi verificado que a maioria dos integrantes dos grupos pouco conversava para tentar resolver seus problemas de pesquisa, ou seja, faltava a autonomia nas decisões, reflexões e condução da elaboração do projeto. Nesse sentido Felix Junior (2015, p.67) comenta que “é preciso ter coragem para mudar, abrir mão e sair da zona de conforto para que possa ocorrer a transformação de uma tradição que ainda prioriza a transmissão e a fragmentação do conhecimento”. O autor afirma ser importante que docentes e estudantes se permitam e se disponham ao novo e que tenham disposição para enfrentar novas possibilidades para a transformação social.

Muitos grupos apresentaram um elevado nível de insegurança no estabelecimento de decisões, tendo a necessidade de solicitar auxílio docente em cada passo que iriam desenvolver. A questão do tempo de atendimento a alguns grupos ficou reduzido durante as aulas reflete a decisão da docente em permitir que os estudantes escolhessem temas diferentes para a escrita dos projetos. A turma era composta por 27 alunos organizados em oito grupos de pesquisa (Quadro 1). Cada grupo abordava um tema diferente, o que demandava uma orientação trabalhosa e muitas vezes desgastante da professora com o intuito de sanar as inúmeras dúvidas de cada grupo. Para uma próxima experiência de orientação, penso em delimitar a pesquisa da turma em apenas um tema, organizando os alunos em grupos para tratarem de subtemas depreendidos da temática principal, o que reduziria a quantidade de assuntos abordados e aumentaria a qualidade dos enfoques ao único tema norteador da pesquisa.

- **Indicador 5:** a equipe docente do componente curricular SI consistia em um professor coordenador, com carga horária semanal de três aulas e três professores auxiliares, cada um com carga horária semanal de uma aula. Seria necessário que houvesse uma integração e dinâmica definida entre professor coordenador e professores auxiliares, de modo que todos trabalhassem juntos em busca dos mesmos objetivos, sendo que o diálogo e o trabalho em equipe são elementos fundamentais para a elaboração da proposta metodológica do SI. Contudo não se observou isso durante o 1º trimestre, visto que os professores não conseguiram se encontrar para conversar sobre o andamento das aulas, a fim de unificarem um trabalho coletivo. A proposta de reestruturação do Ensino Médio (SEDUC-RS, 2011) estabelece que a elaboração dos projetos do SI deva ser feita pelo coletivo de professores, com a participação de



todos os docentes das áreas específicas e que a responsabilidade no planejamento e desenvolvimento do SI não é de apenas um docente e sim do coletivo dos professores. Entretanto, tal proposta não apresenta “referenciais curriculares e indicativos mais precisos sobre como as escolas poderiam operacionalizar essa reforma curricular e como os docentes poderiam atuar nos SI” (CORRÊA, 2017, p. 51). Essa autora complementa indicando que a política do EMP “ao não dizer consistentemente aos professores o que fazer nem como fazer, gerou profundas dificuldades para a atuação curricular no contexto da prática” (CORRÊA, 2017, p. 100), fato que contribuiu para tornar um desafio o estabelecimento de uma metodologia que oriente a prática curricular docente no SI.

Vale salientar que a formação inicial dos professores é um aspecto limitador da integração curricular, visto que é marcada pela fragmentação e especialização do conhecimento, conforme sinalizado por Corrêa e Gandin (2019):

A formação inicial dos professores é um campo educacional marcado por um profundo processo de especialização e fragmentação do conhecimento, que tem se intensificado historicamente, implicando na formação de profissionais despreparados para atuar com princípios pedagógicos que envolvem o trabalho coletivo, de integração de áreas do conhecimento, de ensino baseado nas relações de totalidade entre parte-todo e teoria-prática, bem como de realização de projetos interdisciplinares, tais como os princípios definidores da política do EMP (CORRÊA e GANDIN, 2019, p. 148).

Fatores que dificultaram a realização do trabalho coletivo dos professores de SI são apontados por Corrêa e Gandin (2019, p. 149) “como a falta de tempo, ausência de reuniões pedagógicas, excesso de trabalho e, muitas vezes, ausência de disposição e perspectiva de coletividade por parte dos mesmos”, assim como “o isolamento dos docentes nas fronteiras engessadas de suas disciplinas” (CORRÊA, 2017, p. 137).

Esse descompasso entre os professores prejudicou o trabalho dos alunos, pois cada docente explicava de uma maneira diferente as etapas de elaboração do projeto e os estudantes não sabiam qual explicação seguir. Desse modo, observa-se que o princípio da relação Parte-Totalidade em que os “temas de interesse dos alunos requerem uma compressão dos conhecimentos para além de cada disciplina escolar; uma compreensão sempre na sua relação intrínseca com a totalidade que os constituem, não aconteceu plenamente no currículo dos SI, pois professores e alunos encontram-se engessados por um currículo fragmentado” (CORRÊA, 2017, p.147).

Nesta prática pedagógica relatada o princípio da Interdisciplinaridade não se mostrou efetivo na prática curricular dos professores do SI, uma vez que “mostra-se ainda necessário

superar barreiras epistemológicas e culturais” (CORRÊA, 2017, p.155) como os currículos fragmentados e práticas isoladas e solitárias (CORRÊA, 2017, p.138).

Reuniões que oportunizassem o encontro dos professores para planejarem o componente curricular SI foram organizadas pela coordenação pedagógica. Contudo, algumas reuniões foram marcadas em turnos opostos ao trabalho e muitos docentes não compareceram, inviabilizando a organização de uma dinâmica mais uniforme de orientação aos estudantes. Para o 2º trimestre, um novo horário de encontro dos professores foi organizado pela coordenação pedagógica, dessa vez propondo que as reuniões ocorressem dentro do turno de trabalho, de modo a favorecer o comparecimento dos docentes, a fim de compartilhar saberes através do relato de suas experiências. Para Dorneles, Galiazzi e Altenhofen (2016, p.6) “o diálogo com o outro e consigo mesmo intensifica o processo de formação do professor, pois nessa partilha de saberes, encontra-se o sentido de exercer a profissão de educador”. Desse modo, Felix Junior (2015, p. 65) enfatiza a importância da formação continuada no espaço escolar, a fim de escutar os pares, trocar ideias e escrever sobre a prática docente.

Os indicadores apontados pelos estudantes refletiram na elaboração e reformulação dos planos de aula no componente SI, sinalizando novos caminhos na prática pedagógica que colaborassem na melhor orientação ao desenvolvimento dos projetos vivenciais dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência como docente do componente SI confirma a elevada responsabilidade e flexibilidade necessárias ao professor para (re) formular diariamente sua proposta de ensino, a fim de se adequar à vivência do aluno e à realidade de cada ambiente escolar. O grande desafio é conquistar o educando e incentivá-lo a realizar uma pesquisa com autonomia. Para isso, precisamos avançar e muitas vezes retroceder em nossas propostas de aula, visto que o grupo de estudantes é composto por seres heterogêneos e que possuem seu determinado tempo para aprender e amadurecer. Importante ressaltar a necessidade de que se estabeleçam relações de parceria e afetividade entre docentes e estudantes, a fim de que exista o respeito e a possibilidade de crescimento através das intervenções e orientações. As ações pedagógicas no SI foram orientadas a partir do relato escrito dos alunos, através dos quais se estabeleceram indicadores que nortearam os próximos passos didáticos das aulas. Os indicadores apontados pelos estudantes se referiram à mobilização para a pesquisa, às rodas de conversas, às dificuldades na delimitação do tema de pesquisa, ao tempo de atendimento da docente a cada grupo e à falta de consenso entre os professores sobre a orientação e normas exigidas na escrita

dos projetos vivenciais. Este último indicador mobilizou o grupo docente a estabelecer momentos de diálogos mais recorrentes.

Considerando o currículo fragmentado e o trabalho individual dos professores como marcas da educação tradicional foi possível perceber, na escola em estudo, que a Interdisciplinaridade e a relação Parte-Totalidade são princípios orientadores do EMP que não foram concretizados na atuação curricular dos professores de SI. Contudo, mesmo que a proposta de reestruturação do Ensino Médio não apresentasse referenciais curriculares e indicativos mais precisos sobre a operacionalização da reforma nas escolas e a atuação docente nos SI, os professores da escola estudada se mobilizaram para vivenciar em suas práticas pedagógicas os princípios do Reconhecimento de Saberes, da Relação Teoria-Prática, da Avaliação Emancipatória e da Pesquisa como Princípio Pedagógico.

O componente SI motivou os discentes a interagirem nas rodas de conversas, desenvolvendo o senso crítico e a autonomia e organizarem a divulgação de seus projetos durante o evento “Ação Sustentável do Seminário Integrado” na escola, o que reflete a mobilização de habilidades, competências e conhecimentos necessários à formação do estudante protagonista no EMP.

O trabalho docente em SI envolve esforço e dedicação pessoal e coletiva, demanda tempo para leituras, preparação de aulas e apreciação dos projetos vivenciais dos estudantes. Desse modo, precisamos pensar em questões que viabilizem e estimulem os profissionais da educação a desenvolverem suas propostas pedagógicas, tais como valorização profissional; pagamento dos salários em dia e sem parcelamentos; reajustes salariais; (re) significação da formação inicial; incentivo à formação continuada; espaço-tempo na escola para o trabalho coletivo dos professores, a partir de reuniões pedagógicas; reestruturação física das escolas; proteção ao Plano de Carreira do Magistério; entre outras questões.

REFERÊNCIAS:

ARAGONEZ, I. B. Trabalho como princípio educativo na prática pedagógica real. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (Org). **Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos Teóricos e desafios da prática**. São Paulo, Fundação Santillana, 2013, p. 125-185.

AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (Org). **Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos Teóricos e desafios da prática**. São Paulo, Fundação Santillana, 2013, p. 25-48.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012.** Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf. Acesso em: 13 jun. 2021.

_____. _____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Leis e Decretos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 jun. 2021.

CORRÊA, T. V. **Atuação curricular no contexto do Ensino Médio Politécnico: o espaço dos Seminários Integrados.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

CORRÊA, T. V.; GANDIN, L. A. Desafios da integração curricular: a prática interdisciplinar nos espaços dos Seminários Integrados. **Revista Teias**, v. 20, n. 59, p. 139-159. 2019.

DORNELES, A. M. **Rodas de investigação narrativa na formação de professores de Química: pontos bordados na partilha de experiências.** Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2016.

DORNELES, A. M.; GALIAZZI, M. C.; ALTENHOFEN, S. As histórias de sala de aula na formação acadêmico-profissional de professores no PIBID-FURG. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 100-116. 2016.

FELIX JUNIOR, P. R. M. **Ensino Médio Politécnico e Mundo do Trabalho: Entendimentos a partir das narrativas dos professores de Seminário Integrado no contexto do Cirandar – FURG.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2015.

FERREIRA, V. M. Ensino Médio Politécnico: mudança de paradigmas. In: AZEVEDO, J. C. de & REIS, J. T. **Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos Teóricos e Desafios da Prática.** 1. Ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

FIRME, M. V. F.; GALIAZZI, M. C. Seminário Integrado: um espaço de construção coletiva de estudantes e professores do ensino médio no Rio Grande do Sul. **Revista Contraponto**, v.4, n.1, p. 85-101. 2017.

FRACARO, G. C. **O Ensino Médio Politécnico no estado do Rio Grande do Sul: o Trabalho como Princípio Educativo e a Pesquisa como Princípio Pedagógico.** Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), RS. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

GALIAZZI, M. do C.; MORAES, R. Educação pela pesquisa como modo, tempo e espaço de qualificação da formação de professores de ciências. **Ciência e Educação**, v.8, n.2, p. 237-252. 2002.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**. Campinas, Volume 28, nº 100-ESPECIAL, p. 1153-1178, outubro 2007.

MORAES, R.; RAMOS, M. G.; GALIAZZI, M. C. A epistemologia do aprender no educar pela pesquisa em Ciências: alguns pressupostos teóricos. In: MORAES, R.; MANCUSO, R. (Orgs.). **Educação em Ciências: produção de currículos e formação de professores**. Ijuí: Unijuí, 2004.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí/RS: Unijuí, 2007.

RAMOS, M. N. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, 08 e 09 de maio, 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2021.

SEDUC-RS. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. Departamento Pedagógico – DP. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014**. Seduc-RS: Porto Alegre, 2011. Disponível em: https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf. Acesso em: 13 fev. 2021.

SAUL, A. M. **Avaliação Emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 8. ed. São Paulo: Cortez. 2010.

_____. Referenciais Freireanos para a prática da avaliação. **Revista de Educação PUC-Campinas**. Campinas, n. 25, p. 17-24, novembro 2008.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12 n. 34 jan./abr. 2007, p. 152-180. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2020.

SILVA, J. M. **Enfoque Ciência-Tecnologia-Sociedade nos Seminários Integrados: Potencialidades e Desafios identificados a partir de uma Proposta para o Ensino de Física**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Ensino de Física). Universidade Federal de Santa Maria, RS. 2016.

CAPÍTULO 26

A RECREAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pedro Carlos Silva de Aquino

RESUMO

Este trabalho apresenta um relato da experiência vivenciada a partir do estágio supervisionado II, componente curricular obrigatório do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Regional do Cariri – URCA/CE e direcionado aos anos iniciais do Ensino Fundamental. De maneira geral, os estágios supervisionados apresentam-se como uma oportunidade de aproximação dos futuros professores com as situações reais de ensino, proporcionando a capacitação dos acadêmicos para as demandas do âmbito escolar, no qual o estagiário experimenta as situações cotidianas do seu contexto de atuação e elabora ferramentas para desempenhar com competência a sua prática pedagógica. O presente estudo tem como objetivo relatar a experiência vivenciada na aplicação da Recreação como estratégia de ensino da Educação Física Escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Delineia-se como um estudo descritivo do tipo relato de experiência com abordagem qualitativa. O campo de atuação para a prática docente foi uma instituição escolar de Ensino Fundamental da rede pública municipal do Crato-CE. Na intervenção contemplou a participação de 145 alunos de turmas do 4ª e 5ª anos iniciais do Ensino Fundamental. Os conteúdos propostos para as turmas foram estabelecidos como os jogos de tabuleiro; sensoriais; cantados; competitivos e cooperativos, sendo trabalhados com ênfase nos aspectos lúdicos, no qual buscou contribuir para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e sociocultural dos alunos. No tocante a prática pedagógica, houveram momentos que foram necessários realizar revisões e adaptações das atividades desenvolvidas, que diante da aplicação da Recreação como estratégia de ensino, percebeu-se modificações especificamente na socialização dos alunos, no qual proporcionou uma melhor interação e convívio social nas aulas. Como também, na organização das próprias aulas, que por sinal, antes tinham um caráter excludente, no qual predominavam as atividades esportivas, e com os jogos e brincadeiras observou-se um progresso no processo de ensino-aprendizagem que contribuiu para o desenvolvimento nas dimensões cognitiva, física, social e afetiva das crianças. Além disso, possibilitou uma sensibilização e a inclusão de alunos com deficiência, no qual possibilitou a participação nas aulas com eficiência e motivação. Diante disso, constatou-se ao final da intervenção que a Recreação é uma estratégia eficaz ligado às aulas de Educação Física Escolar para promover a aprendizagem através do lúdico possibilitando o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, social e cultural das crianças que se encontra nos anos iniciais de sua formação escolar. Além, disso, a referida experiência vivenciada pode contribuir para que futuros estagiários e docentes possam utilizar a Recreação como estratégia metodológica para a aplicação dos conteúdos na sua prática pedagógica nas aulas de Educação Física Escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Recreação; Estágio Supervisionado; Prática de Ensino; Formação; Educação Física.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um relato da experiência vivenciada a partir do estágio supervisionado II, componente curricular obrigatório do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Regional do Cariri – URCA/CE e direcionado aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

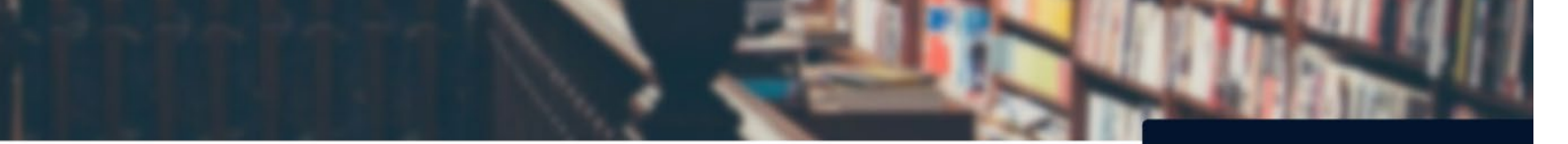
O Estágio Curricular Supervisionado é um componente teórico-prático que possibilita os primeiros contatos dos docentes em formação em cursos de licenciatura, inclusive em Educação Física com o campo de atuação profissional no âmbito escolar, no qual a partir das experiências iniciais como professor tem a oportunidade de aplicar o conhecimento adquirido no decorrer do período de sua formação acadêmica e profissional (AMARAL, ALMEIRA e SOARES, 2018).

Além disso, é considerado como um processo de aprendizagem fundamental para um profissional que realmente pretende encarar os desafios de uma carreira, isto acontece durante a formação acadêmica, no qual os discentes são incentivados ao contato com a realidade sociocultural da população e da instituição escolar, sendo o estágio, um período fundamental na formação dos discentes em futuros professores nos cursos de licenciatura (SCALABRIN e MOLINARI, 2013).

Nesse sentido, os estágios supervisionados apresentam-se como uma oportunidade de aproximação dos futuros docentes com as situações reais de ensino, proporcionando a capacitação dos acadêmicos para as demandas do âmbito escolar, no qual o estagiário experimenta as situações cotidianas do seu contexto de atuação e elabora ferramentas para desempenhar com competência a sua prática pedagógica.

Desse modo, os futuros docentes diante das situações-problema enfrentadas na sua prática pedagógica, possibilita que estes contextualizem o campo de intervenção, buscando confrontar os saberes advindos da formação inicial com a realidade prática escolar. Nesse sentido, os estágios supervisionados objetiva proporcionar aos futuros docentes vivenciar e refletir sobre a sua prática pedagógica e as situações de ensino-aprendizagem desenvolvidas na sala de aula (MARTINY e GOMES-DA-SILVA, 2011).

A partir disso, o estagiário realizou a sua prática docente, com a utilização da Recreação como metodologia para aplicação dos conteúdos nas aulas de Educação Física Escolar para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma instituição escolar pública municipal.



Diante disso, é necessário esclarecer que quando nos referimos ao termo “Recreação”, pode-se entender unilateralmente como qualquer atividade que promova diversão ou passatempo daquele que realiza. Como também, referente a perspectiva na promoção de lazer. Mas, neste caso, o termo está direcionado e relacionado com o processo educativo, possibilitando usar como meio para conduzir ou atingir um determinado objetivo do processo de ensino-aprendizagem através das atividades lúdicas.

Em sua etimologia, a palavra Recreação provém do verbo latino “[...] *recreare*, que significa recrear, reproduzir, renovar, sendo considerada como uma atividade física ou mental a que o indivíduo é estimulado a satisfazer suas necessidades de ordem física, psíquica e social, de cuja realização lhe advém o prazer” (GUERRA, 1982, p. 1).

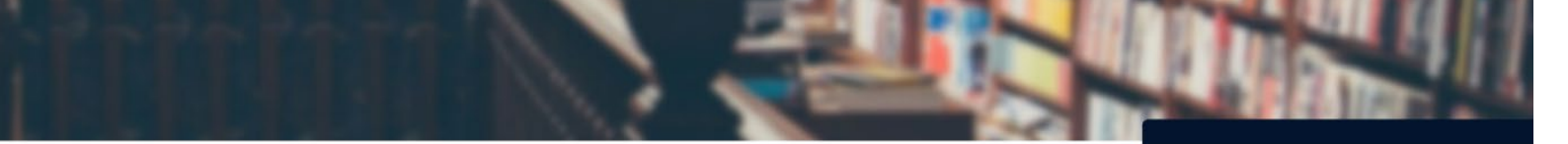
Para Santos, Alves e Canto (2011) a recreação são todas as atividades espontâneas, prazerosas e criadoras, no qual atenda às diversas faixas etárias e preferências, proporcionando a escolha das atividades para ocupar o tempo livre, para que seja possível obter prazer na sua participação de forma ativa.

Para Freire (1994) as atividades recreativas estão relacionadas com a própria cultura, sendo que na cultura infantil é um mundo recheado de jogos, brincadeiras e fantasias, no qual a escola e os professores não levam em conta que a maior peculiaridade das crianças é o brincar, sendo um erro cometido quando ignoram esse aspecto. Com isso, quando as crianças chegam na escola cheias de expectativas, acabam se deparando com a monotonia das aulas de Educação Física Escolar.

Nesse sentido, trabalhar com atividades recreativas auxilia no desenvolvimento do raciocínio, imaginação e a criatividade através da convivência entre os alunos. Além disso, ajuda na construção do sistema de representação, englobando a aquisição da leitura e escrita, focando na formação dos aspectos motores, cognitivos e psicológicos das crianças (SANTOS, 2017).

Diante disso, a Recreação mostra-se como uma estratégia educacional muito importante para estimular o desenvolvimento afetivo, cognitivo, motor, linguístico e moral, possibilitando ainda conduzir as crianças ao processo de inclusão e socialização no âmbito escolar (NOGUEIRA e MARTINEZ, 2008; MASSAFERA JUNIOR e HOLDEFER, 2020).

Desse modo, a recreação relacionada as aulas de Educação Física Escolar apresentam-se como uma das diversas estratégias que o docente possui para desenvolver um trabalho que



promova a obtenção de experiências motoras, intelectuais, afetivas e proporcionar a interação social no decorrer do processo de ensino-aprendizagem pelos alunos.

A partir disso, o presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência vivenciada na aplicação da Recreação como estratégia de ensino da Educação Física Escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

METODOLOGIA

O estudo delinea-se como descritivo do tipo relato de experiência com uma abordagem qualitativa. Para a prática docente, o campo de atuação foi uma instituição escolar de Ensino Fundamental da rede pública municipal de Crato-CE. A instituição oferece ensino a crianças com faixa etária entre 6 e 12 anos de idade. Na intervenção contemplou a participação de 145 alunos distribuídas em turmas do 4^a e 5^a ano do Ensino Fundamental.

A regência do estágio ocorreu durante o período de agosto a novembro de 2018, no qual as intervenções foram realizadas três vezes semanais e uma aula por turma. Cada aula teve uma duração de 60 minutos, totalizando 54 horas aulas no final da prática docente.

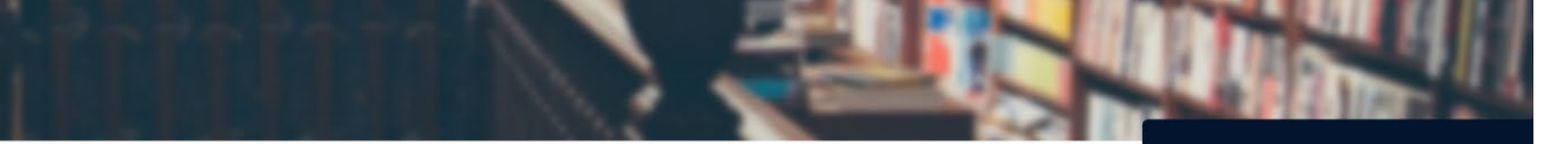
Para a regência, houveram momentos iniciais para observações das turmas mencionadas para armazenamento de dados dos alunos e o ambiente escolar. E conseqüentemente, realizou-se um planejamento com os docentes responsáveis pelas referidas turmas em relação a organização dos conteúdos propostos, e as atividades desenvolvidas para o período, e os procedimentos metodológicos e avaliativos para o ensino e aprendizagem dos alunos.

Os conteúdos propostos para as turmas ficaram estabelecidos como, os jogos de tabuleiro; sensoriais; cantados; competitivos e cooperativos, sendo trabalhado com ênfase nos aspectos lúdicos, buscando promover o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, sociocultural a inclusão dos alunos.

Para a execução das atividades de estágio pelo autor, a docente do componente curricular do Estágio Supervisionado II do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Regional do Cariri – URCA, através de um documento oficial emitido pelo referido curso, foi encaminhado para o núcleo gestor da referida instituição escolar que autorizou e permitiu a atividade curricular.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a prática docente foi possível nortear pontos chaves para a obtenção dos resultados, no qual o estagiário ao decorrer do processo de ensino e aprendizagem, observou



mudanças nos alunos durante a prática pedagógica, como a participação, aderência e engajamento nas aulas, na rotina das aulas, socialização dos alunos e a inclusão.

Inicialmente foi percebido um “estranhamento” dos alunos com a nova organização das aulas, pois nesse período de regência houve modificações da estruturação, procedimentos metodológicos e avaliativos dos conteúdos da prática docente do estagiário. Com isso, a disciplina incorporou uma fundamentação teórica e metodológica da Educação Física Escolar.

Diante disso, é necessário destacar que na fase dos anos iniciais do Ensino Fundamental é obrigatório a presença do componente curricular de Educação Física, mas a presença do docente é facultativa. De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 7 de 14 de dezembro de 2010 no seu artigo 31, no mencionado período de ensino, o componente curricular poderá ser referente ao docente que permanece a maior parte do período escolar com a sua turma de referência, caso contrário, o licenciado do componente assume, caso a instituição escolar tenha o profissional.

Nesse sentido, as atividades docentes do estagiário foram realizadas na disciplina intitulada de “Jogos e Recreação”, no qual era conduzida pelo docente polivalente e de referência da turma. De maneira geral, a característica da disciplina baseava-se na realização de atividades recreativas e lúdicas livres.

Dessa maneira, no início das primeiras aulas, houve resistência dos alunos para participarem das atividades propostas, devido estarem adaptados com o modo das aulas foram aplicadas pelos docentes das turmas. Com isso, foi necessário diálogo com os alunos para explicar a dinâmica das atividades propostas para o período e realizar alterações na prática pedagógica durante a intervenção.

Tais alterações decorreram da necessidade de reformular e adaptar os conteúdos e as atividades desenvolvidas nas aulas para facilitar o aprendizado das crianças. Nesse sentido, é justamente na fase da regência apresenta-se como um “momento ideal para o discente tecer experiência de sua própria práxis pedagógica, observando as ações possíveis e as que não tiveram sucesso e depois poder reelaborar contando com o auxílio do professor de campo” (AMARAL, ALMEIRA e SOARES, 2018, p. 4).

Diante disso, pôde-se perceber alguns motivos que fizeram com que os alunos não participassem inicialmente das aulas de Educação Física Escolar elaboradas pelo estagiário, as atividades desenvolvidas pelos docentes das turmas na disciplina de “Jogos e Recreação”, eram livres, no qual os próprios alunos tinham total autonomia para a escolha de suas práticas

preferidas e realizadas no seu cotidiano. Como também, estavam condicionados a monotonia das atividades, que por sinal, antes tinha uma característica excludente, levando a falta de motivação e até a rejeição. Em relação a isso, Gonçalves (2007) diz que a maior responsabilidade em motivar o aluno para a prática das aulas é o docente, assim proporcionando levá-lo a esse hábito para sua trajetória de vida.

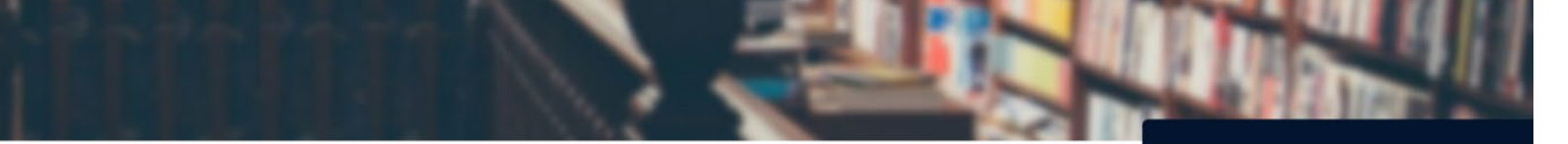
Desse modo, o estágio supervisionado como etapa necessária para a formação em licenciatura, é considerado um momento oportuno para “errar”, para consequentemente corrigir e refletir diante das circunstâncias que podem facilitar o erro, resultando no aprendizado crítico e aberto as visões diferentes e de possibilidades político-pedagógicas, proporcionando uma extensão para atuação profissional no futuro (ZOTOVICI et al., 2013).

Ao decorrer das aulas, não demorou muito para que os alunos se adaptassem à nova rotina, que foram facilitadas com uma abordagem de escuta ativa do estagiário para com os alunos e a intervenção com a Recreação, que promoveu aulas de cunho educativo, com características prazerosas e divertidas. Contudo as atividades propostas sempre tiveram sua fundamentação e objetivos claros na perspectiva do ensino em Educação Física Escolar.

Foi observado que a interação social não era comum a todos os alunos, visto que durante a realização das atividades nas turmas havia por parte de alguns grupos, a exclusão. Assim cabendo ao estagiário modificar essa situação dentro das classes com atividades que permitiram o trabalho em cooperação e aprendizado mútuo. Dessa maneira, ao passar das aulas, foi percebido alterações no comportamento dos alunos, sendo importante para a interação social, desenvolvimento da afetividade e aprendizagem.

Nesse sentido, a Recreação como estratégia de ensino, possibilitou e contribuiu para integralização, a cooperação e estimulação da criatividade dos alunos, propiciando o desenvolvimento das capacidades físicas, tendo aulas dinâmicas, com todos participando, não havendo exclusão dos menos habilidosos e todos aprendem enquanto divertem-se (SANTOS, ALVES e CANTO, 2011; SILVA e HENICKA, 2015).

Durante a prática pedagógica foram desenvolvidas atividades recreativas para enfatizar o caráter lúdico e interligado com o aspecto cultural das crianças, no qual proporcionou o conhecimento de jogos e brincadeiras populares daquela comunidade para desenvolver a aprendizagem da cooperação, interação social, afetividade e desenvolvimento das capacidades físicas.



Dessa maneira, com as atividades recreativas foi possível ser desenvolvido as capacidades físicas e habilidades motoras como: correr, saltar, pular e entre outras. Como também, estimular a criatividade, socialização, cooperação, inclusão e o respeito entre os alunos. Diante disso, várias atividades realizadas proporcionaram aos alunos a buscarem à vontade e satisfação em participar das aulas, motivadas para a prática de atividades físicas dentro do ambiente escolar como fora dela (SANTOS, ALVES e CANTO, 2011).

Em algumas turmas apresentavam alunos com características especiais, como Síndrome de Down e deficiência visual congênita, que estavam incluídos no ambiente escolar. Dessa forma, houveram modificações nas aulas para adaptar as atividades aplicadas para uma maior adesão desses alunos. Com isso, garantiu a participação efetiva nas aulas, e proporcionou a aquisição da aprendizagem e a ludicidade. Com isso, as atividades recreativas desencadearam possibilidades para as crianças com tais características fossem incluídas e familiarizadas com a Educação Física Escolar.

Nesse sentido, a formação dos aspectos motores, cognitivos e psicológicos das crianças, e no desenvolvimento da imaginação, raciocínio e a criatividade, e também influenciando na convivência positiva dos alunos, as atividades recreativas é um excelente meio para o trabalho no processo de inclusão, ou seja, a através da Recreação é possível tornar a escola um ambiente atrativo, contribuindo com a formação dos valores culturais dos alunos no meio onde estão inseridos.

Além disso, as atividades recreativas podem ser usadas para compor um programa de exercícios físicos para crianças, pois, pode possibilitar e colaborar para a participação e motivação na manutenção na prática de atividade física regular, com o intuito de evitar e reduzir os efeitos decorrentes do comportamento sedentário na infância (TESTA, POETA e DUARTE, 2017).

Numa intervenção realizada com uma duração de quatro meses por Nogueira e Martinez (2008) foi utilizada a Recreação como estratégia de ensino para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental de uma instituição escolar pública em São Paulo. Ao final, foi verificado que houve uma redução de casos de violência verbal e simbólica, no qual proporcionou a uma melhor socialização e inclusão dos alunos nas atividades educacionais realizadas.

De maneira geral, as atividades recreativas são elementos importantes para o desenvolvimento integral da criança. Dessa maneira, é necessário que os docentes explorem na fase inicial de vida da criança, e incorpore a Recreação como ferramenta pedagógica e

metodológica para proporcionar um processo de ensino-aprendizagem eficiente (MELZ e VAROTO, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, constatou-se que a Recreação é uma estratégia eficaz ligado às aulas de Educação Física Escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental para promover a aprendizagem através do lúdico, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, sociocultural dos alunos e a inclusão no ambiente escolar.

Além disso, a referida experiência vivenciada poderá contribuir para que futuros estagiários e docentes possam utilizar a Recreação como estratégia metodológica para a aplicação dos conteúdos na sua prática pedagógica nas aulas de Educação Física Escolar.

REFERÊNCIAS:

AMARAL, S. M.; ALMEIDA, E. C.; SOARES, A. A. O Estágio Supervisionado em Educação Física: Contribuição na formação discente. **III Seminário Internacional em Sociedade e Cultura na Pan-Amazônia Universidade Federal do Amazonas – UFAM**. Manaus, 2018.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: Teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1994.

GONÇALVES, Y. S. O valor da recreação no incentivo à prática da educação física no colégio estadual Ana Nery de 5^a A 8^a série. 2007. Disponível em: <https://www.cdof.com.br/recrea25.htm>. Acesso 11 de fev de 2022.

GUERRA, M. **Recreação e lazer**. Porto Alegre: Sagra, 1982.

MARTINY, L. E.; GOMES-DA-SILVA, P. N. “O que eu transformaria? Muita coisa!”: os saberes e os não saberes docentes presentes no estágio supervisionado em Educação física. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 22, n. 4, p. 569-581. 2011.

MASSAFERA JUNIOR, J. B.; HOLDEFER, C. A. A recreação inserida nas aulas de educação física no ensino fundamental. **Caderno Intersaberes**, v. 9 n. 17, p. 1-11, 2020.

MELZ, J. I.; VAROTO, F. A. Atividades recreativas na educação física escolar: importância no desenvolvimento integral das crianças do 1º ciclo do ensino fundamental. **Revista Educação Física UNIFAFIBE**, Ano IV, n. 3. Dez. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 34, 15 dez. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 10 fev 2022.

NOGUEIRA, J. E; MARTINEZ, L. R. M. Recreação e socialização no âmbito escolar. **Revista Digital EFDeportes**. Buenos Aires, n. 120. 2008.

SANTOS, T. Z.; ALVES, C. P.; CANTO, J. V. Recreação: uma alternativa para as aulas de educação física. **Revista Digital EFDeportes**. Buenos Aires, n. 152, 2011.

SANTOS, S. L. Atividades recreativas de inclusão no ensino fundamental: anos iniciais da educação formal, [Dissertação]. **Repositório da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)**, 2017.

SCALABRIN, I. C.; MOLINARI, A. M. C. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista UNAR**. v. 7, n. 1, 2013.

SILVA, V. G.; HENICKA, O. T. S. A importância da recreação no programa mais educação no município de alta floresta – MT, segundo depoimento dos coordenadores das escolas da rede municipal, no ano de 2012, **Revista Eletrônica Multidisciplinar da Faculdade de Alta Floresta**, v. 4, n. 1, 2015. Disponível em: <http://faflor.com.br/revistas/refaf/index.php/refaf/article/view/203>. Acesso em: 16 fev 2022.

TESTA, W. L.; POETA, L. S.; DUARTE, M. F. S. Exercício físico com atividades recreativas: Uma alternativa para o tratamento da obesidade infantil. **Revista Brasileira de Obesidade, Nutrição e Emagrecimento**, São Paulo. v. 11, n. 62, p. 49-55. Mar./Abril. 2017.

ZOTOVICI, S. A.; MELO, J. B.; CAMPOS, M. Z.; LARA, L. M. Reflexões sobre o estágio supervisionado no curso de licenciatura em educação física: entre a teoria e a prática. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 568-582, abr./jun. 2013.

CAPÍTULO 27

VALORIZAÇÃO DA ASTRONOMIA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO: ATENDIMENTO AO 4º ANO NO PLANETÁRIO E OBSERVATÓRIO

Jéssica F. de S. Resterich
Rachel Zuchi Faria
Amâncio C. S. Friaça
Bruno D. Faião

RESUMO

Os conhecimentos em Astronomia indígena de muitos povos do Brasil foram perdidos com o avanço da globalização, logo, vários trabalhos foram realizados para o resgate destes saberes. Para as redes de ensino, foi estabelecida a lei nº 11.645/2008, que decretou a obrigatoriedade da temática indígena e afro-indígena no currículo oficial. Sabendo da importância do conhecimento intercultural nos ambientes de ensino, o Planetário e Cinedome de Santo André - Johannes Kepler (PJK) e o Núcleo de Observação do Céu (NOC), realizaram um atendimento voltado aos alunos e professores do 4º ano das escolas municipais da cidade de Santo André/SP, com foco em Astronomia indígena, que buscou divulgar os conhecimentos sobre o céu de alguns povos indígenas e afro-indígenas do Brasil através do uso de tecnologias educacionais e seguindo as competências e habilidades propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Como forma de avaliação, foi entregue ao(a) professor(a) um questionário para ser preenchido após a visita ao PJK e NOC. A presente experiência revigorou a importância e a eficiência de uma abordagem mais cultural nos ambientes de ensino não formais.

PALAVRAS-CHAVE: Pluralidade; Astronomia Indígena; Educação em Astronomia; Ambiente não Formal de Ensino.

INTRODUÇÃO

Como tantas outras civilizações, os nativos brasileiros observam e observavam o caminho aparente do Sol, da Lua e das constelações, para determinação do horário solar, estações do ano, entre outras práticas. Tais conhecimentos são chamados pela Astronomia tradicional de Astronomia indígena.

Diferente da Astronomia ocidental, as visões cosmológicas dos povos indígenas do Brasil são baseadas na relação entre o céu e a terra, estabelecendo uma ligação entre o movimento da esfera celeste, os fenômenos naturais e o comportamento das plantas e dos animais. Esses conhecimentos, passados de geração para geração, foram muito importantes para a sobrevivência e manutenção dessas nações no território brasileiro (AFONSO, 2006, p.48-49).

Para Afonso (2014, p.3-4), o aluno pode criar um elevado interesse pela abóbada celeste se tiver como princípio a visão dos índios sobre o céu, pois esse aprendizado promove um

aumento da autoestima devido à valorização cultural da própria nacionalidade, além de relacionar diferentes áreas do conhecimento.

Apesar da importância da Astronomia cultural no currículo de ensino, acredita-se que a falta de conhecimento e a exaltação da cultura ocidental (JAFELICE, 2011, p.7) acabam interferindo na aplicação da mesma em sala de aula.

A formação do astrônomo é defasada no que diz respeito a ciências humanas (JAFELICE, 2011, p.8), como resultado, muitos saberes astronômicos culturais, como Astronomia indígena, não são levados em consideração pelos pesquisadores, proporcionando lacunas sobre o tema no ensino.

Pensado em todo este contexto acadêmico, na importância da divulgação da diversidade cultural brasileira exigida pela BNCC (2017, p.65-472) e na lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 - que torna obrigatória a inclusão dos saberes da cultura indígena e afro-brasileira no currículo oficial da rede de ensino - o Planetário e Cinedome de Santo André - Johannes Kepler (PJK) e o Núcleo de Observação do Céu (NOC) idealizaram um atendimento focado em Astronomia indígena.

O atendimento em questão foi voltado ao 4º ano das escolas municipais de Santo André/SP e foram realizados durante o segundo semestre do ano de 2019, entre os meses de agosto e novembro. Esse artigo tem como objetivo relatar a execução desta experiência e mostrar como tal vivência proporcionou aos envolvidos um contato maior com a Astronomia indígena brasileira através do trabalho em conjunto com a escola.

RECURSOS DIDÁTICOS E METODOLOGIA

Ambiente não formal de ensino: planetário e observatório

O PJK e o NOC são coordenados pelo Instituto IPRODESC. Ambos estão localizados na cidade de Santo André/SP, na Sabina Escola Parque do Conhecimento - instituição pública, subordinado à Secretaria Municipal de Educação do Município de Santo André.

Os espaços não formais de ensino estão a contrapartida ao ambiente escolar por proporcionarem aos alunos uma experiência breve e única, diferenciada da sala de aula por ser um espaço “aberto”, possibilitando ao aluno maior liberdade durante a exploração dos acervos (MARANDINO, 2005, p.01-02). Em razão disso, as visitas ao planetário PJK e ao NOC, permitem que o aluno aprenda de maneira lúdica, complementando o ensino vivido em sala de aula, pois além dos painéis e experimentos, esses espaços possuem recursos didáticos

específicos como, por exemplo, o projetor planetário e os instrumentos de observação celeste (telescópios, binóculos, relógio solar, entre outros).

Equipamentos e materiais didáticos

Os atendimentos são específicos para cada ano escolar e exploraram diversos recursos utilizados antes, após e durante a visita.

Para aplicação em sala de aula, foram enviados ao professor os seguintes materiais:

- ❖ Plano de atendimento às escolas municipais de Santo André (4º ano): o plano foi enviado às escolas antes da visita. Nele compreendia o roteiro de atendimento durante a visita e dicas de materiais didáticos para a aplicação da pré-aula, tais como: um breve roteiro de aula sobre o céu dos povos indígenas, comparando-o com outras formas de observação celeste; sites com conteúdos sobre os povos indígenas do Brasil; sites com materiais de Astronomia indígena para estudo do professor e dos alunos; guia de como utilizar o *software Stellarium* como ferramenta de ensino em Astronomia indígena brasileira.
- ❖ Questionário online de avaliação dos alunos: questionário desenvolvido para aplicação com os alunos após a visita, contendo 10 perguntas referentes ao atendimento do 4º ano sobre Astronomia indígena.

Durante a visita, foram utilizados os seguintes recursos audiovisuais e expositores:

- ❖ Observatório Solar Indígena: localizado no NOC, esse instrumento foi utilizado para ensinar sobre o caminho aparente do Sol e seu significado para alguns povos indígenas, utilizado para determinação da hora, dos pontos cardeais e das estações do ano.
- ❖ Projeção do *software Stellarium* nas lousas do planetário: a mediação foi realizada com o auxílio do *Stellarium*, no qual foi apresentada a visão do céu de alguns povos Tupi-Guarani: Sol, Lua e constelações.
- ❖ Projeção da sessão de planetário “Raízes no Céu”: criada pela equipe do PJK e NOC, essa tem como tema a Astronomia indígena e a Astronomia cultural, com uma abordagem interdisciplinar, abordando algumas competências e habilidades da BNCC, voltadas ao 4º ano escolar.

Método de rotação por estações - ensino híbrido

A metodologia utilizada foi ativa, através do ensino híbrido. Essa estratégia busca conciliar o método tradicional com as necessidades da atual geração de alunos, utilizando da tecnologia educacional (TE) como ferramenta de aprendizado e possibilitando que os

envolvidos aprendam o mesmo conteúdo de várias maneiras durante a rotação por estações de aprendizagem.

O roteiro de atividades fornecidos ao(a) professor(a) durante a pré e a pós-aula, apresentava diferentes ferramentas didáticas para trabalhar com os alunos na sala de aula (tradicional), sala de informática e sala de vídeo. Dadas as sugestões das estações, o(a) professor(a) ficou livre para mediar os alunos da própria maneira.

No dia da visita, os alunos foram mediados pelos professores do planetário a passarem nas seguintes estações:

- ❖ Núcleo de Observação do Céu: aula expositiva pelo espaço do NOC, com foco no “Observatório Solar Indígena” - cerca de 25 minutos de duração.
- ❖ Laboratório astronômico: Astronomia indígena explicada através do *software Stellarium* - cerca de 25 minutos de duração.
- ❖ Sala de projeção do planetário: apresentação da sessão “Raízes no Céu” - cerca de 40 minutos de duração.

Conteúdos Aplicados nas Aulas

Os temas abordados durante o atendimento foram: etnoastronomia brasileira, cosmologia indígena brasileira, pontos cardeais, calendários, fenômenos cíclicos e cultura, questões históricas relativas a migrações, biomas do Brasil, folclore brasileiro, artes visuais e música.

RESULTADOS

No total foram atendidas 26 escolas, 50 salas e 1254 alunos.

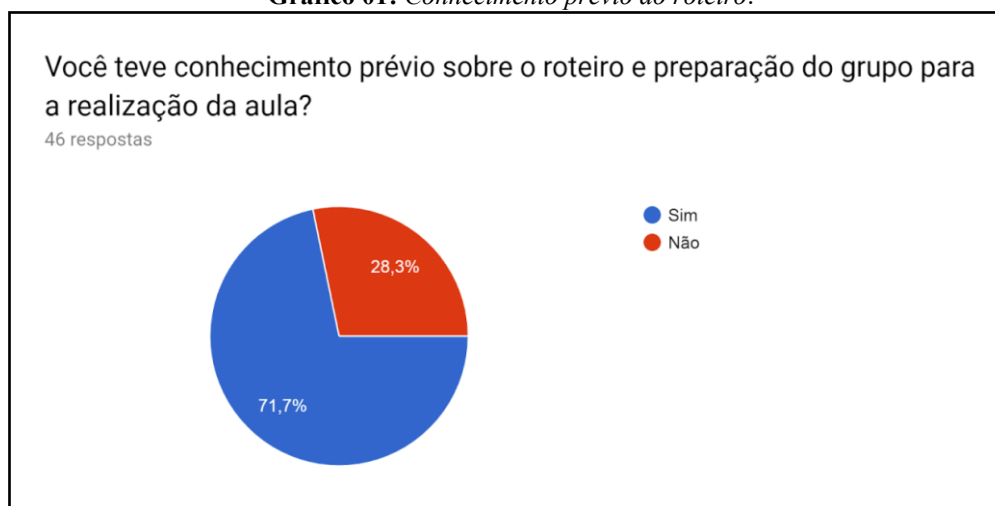
Ao final da visita, o(a) professor(a) de cada sala respondeu a um questionário de “Avaliação de atendimento - aula de Astronomia 4º ano” referente as aulas realizadas no PJK e NOC. No total foram preenchidas 50 avaliações.

Foram elaboradas algumas perguntas para saber se os alunos vieram preparados para a visita (gráfico 01 e 02), se houve satisfação do professor em relação ao roteiro proposto (gráfico 03), entre outras questões.

Por fim, o professor ficou livre para deixar um comentário respectivo a experiência vivenciada nesse atendimento (quadro 01).

Os resultados das respostas estão representados nos gráficos abaixo:

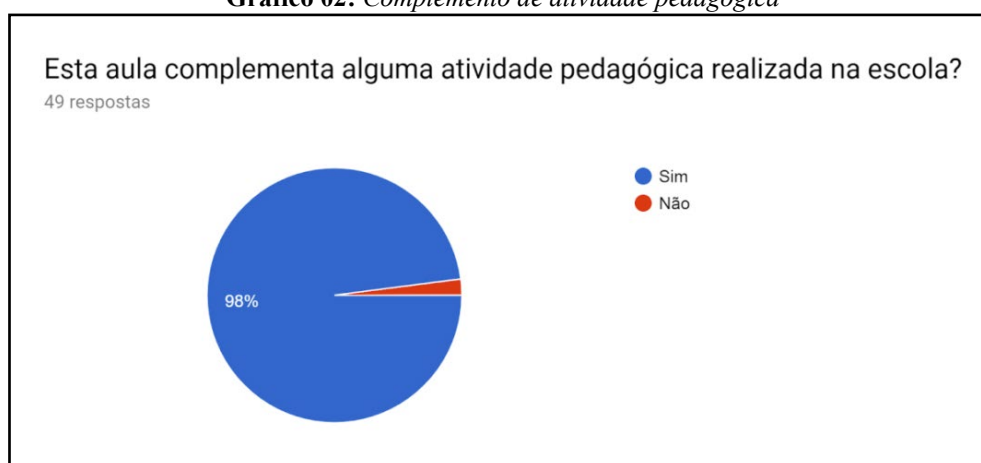
Gráfico 01: *Conhecimento prévio do roteiro.*



Fonte: Planetário Johannes Kepler, 2019.

No gráfico 01, é possível notar que cerca de 28,3% dos professores não tiveram conhecimento prévio sobre o roteiro e a preparação do grupo para a realização da aula no dia da visita, o que supõe que houve uma falta de comunicação entre o professor e a escola no que diz respeito ao acesso aos materiais enviados pelo PJK e NOC.

Gráfico 02: *Complemento de atividade pedagógica*



Fonte: Planetário Johannes Kepler, 2019.

Para que os alunos tenham um aproveitamento eficaz durante a vinda em um espaço não formal de ensino, é necessário que haja um planejamento na escola baseado nos métodos científicos, pois “a educação científica não pode ser entendida como algo simples de se alcançar” (QUEIROZ et al., 2011, p.20-21), à vista disso, houve uma preocupação em saber se o(a) professor(a) realmente havia realizado a pré-aula. De acordo com o gráfico 02, a aula realizada pelos mediadores do PJK e NOC, complementou cerca de 98% das atividades pedagógicas realizadas em sala de aula. Isso mostra que o tema já havia sido abordado por grande parte dos professores, seguindo as competências e habilidades proposto pela BNCC (2017, p.65-472) e pelas diretrizes e bases aplicadas na lei nº 11.645/2008.

Gráfico 03: *Objetivos da visita*



Fonte: Planetário Johannes Kepler, 2019.

No gráfico 03, constata-se que cerca de 93,8% dos professores tiveram os objetivos alcançados com o roteiro de atividades proposto, reafirmando a importância da temática abordada e do trabalho em conjunto com a escola.

Entre os 50 professores que responderam a avaliação, 41 deixaram comentários relacionados a experiência vivenciada durante a visita. O quadro abaixo apresenta alguns desses comentários:

Tabela 01: Comentários de alguns professores

Professor(a)	Comentário do professor(a) referente a pergunta: “Nosso objetivo principal é criar o encantamento com a ciência. Sua experiência foi plena? Conte-nos”
A	“Foi a maior apresentação que já vivenciei aqui. A interdisciplinaridade entre Geografia/História/Ciências foi fantástica totalmente de acordo com os conteúdos do 4º ano. Amei! Parabéns!”
B	“O tema abordado foi excelente, apesar de já ter vindo ao planetário em outros anos não havia sido explorado por outra ótica, observar o céu com olhar indígena. Prazeroso, com diferente abordagem bem lúdica e enriquecedora sobre a cultura indígena. Uma aula de conhecimento e respeito, aprendendo astronomia para além do preconceito, desmistificando e diversificando os saberes dos povos indígenas.”
C	“Foi difícil ouvir a aula, mas a organização e o tema vieram de encontro com os conteúdos de sala de aula. As crianças apreciaram a aula exposição por slides. As crianças precisam conhecer a origem do mundo pelo viés da multicultural.”
D	“O conteúdo é interessante, pois traz conteúdos e visões sobre outras culturas, raízes e novos conhecimentos, adequando-se a base em relação aos indígenas. A projeção é muito rica, pois aborda outros temas (como História, Geografia) colaborando para a consolidação dos conteúdos. Poderíamos receber na nossa escola dizendo que seria projetado esse tema, para embasar a turma, apesar de ser um tema que já trabalhamos, seria bacana focar um pouco mais.”
E	“Interessante a proposta/temática, pena que não nos foi antecipado o assunto.”
F	“Para essa criança que utiliza a cadeira de rodas, todos os espaços são acessíveis, muito bem planejados. Porém para criança com baixa visão não percebemos material acessível, para tocar/sentir. Objetos diferenciados, material concreto.”

G	"Foi uma experiência muito produtiva e enriquecedora para nossos alunos. A sessão está bem adaptada aos conteúdos do 4º ano, a participação das crianças deixou isso bem nítido. Necessita apenas uma ilustração melhor do mapa que representa os continentes."
H	"Interessante a abordagem astronômica a partir do ponto de vista indígena. Porém, gostamos da forma como era apresentado anteriormente."
I	"Sim. Foi bastante significativo, principalmente sobre nossas origens desde o "descobrimento do Brasil", que na verdade já pertencia aos indígenas e a situação atual, pois as crianças precisam entender o passado para agirem de maneira igualitária em respeito às diferenças e nossa cultura, nosso folclore e um futuro que possa mudar a realidade atual, o homem como parte integrante da natureza. Essa visita tornou mais rica, validou de certa maneira, as conversas em sala de aula que foram feitas à respeito da nossa cultura e formação do povo brasileiro."
J	"Sim. A aula sobre Astronomia indígena veio de encontro ao que estou trabalhando em sala de aula, ou seja, houve uma complementação do meu trabalho."

Fonte: Planetário Johannes Kepler, 2019.

Percebe-se no quadro 01, que grande parte dos professores aprovaram a pluralidade presente no atendimento, devido a valorização das raízes brasileiras através da divulgação da Astronomia indígena e afro-indígena. Alguns professores também disseram estarem satisfeitos em relação a interdisciplinaridade e a abordagem histórica do atendimento por enquadrar-se à BNCC. Outros, deixaram dicas de melhorias no atendimento, como, por exemplo, a introdução de materiais táteis para alunos com deficiência visual.

Dos 50 professores que avaliaram o atendimento, 98% demonstraram satisfação com a temática e o roteiro, e apenas 2% preferiam a abordagem anterior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A resposta positiva por parte dos professores em relação ao atendimento, evidencia a importância da abordagem sobre Astronomia indígena no planetário, trazendo uma temática cultural em ambiente não formal, alinhada com as propostas pedagógicas realizadas em sala de aula e com as exigências propostas pela BNCC (2017, p.65-472).

Alguns apontamentos dos professores foram considerados. O(a) professor(a) F, por exemplo, cogitou a possibilidade da inserção de materiais táteis para alunos com deficiência visual. Devido a solicitação, esses materiais foram providenciados e estão disponíveis para futuros atendimentos.

Respectivo a procura nula pelo questionário *online* por parte dos professores, foi gerado um código de acesso ao "Google sala de aula" para ser entregue aos mesmos durante os próximos atendimentos. Na plataforma está disponível o questionário de avaliação do aluno e outros materiais.

A partir dos resultados obtidos com a experiência, nota-se que entre os 50 professores que responderam as avaliações, 40 deixaram comentários positivos relacionados a manutenção do novo atendimento e apenas 1 - professor(a) H - pediu o retorno do atendimento anterior, ou seja, aproximadamente 98% desses professores aprovaram a nova abordagem cultural do atendimento. Isso reforça a importância de trazer conteúdos plurais aos ambientes não formais de ensino, um dever que não deve ser inerente apenas à escola, e sim um trabalho em conjunto.

Devido ao progresso e boa aceitação dos professores, o atendimento em questão será mantido no planetário PJK e NOC para as turmas do 4º ano das escolas municipais. Para o futuro, busca-se difundir a temática ao público, com o objetivo de expandir a divulgação da Astronomia indígena no planetário.

REFERÊNCIAS:

AFONSO, G. B. **Mitos e estações no céu tupi-guarani**. Scientific American Brasil (Edição Especial: Etnoastronomia), v. 14, 2006. p.48-49 Disponível em: <https://www.mat.uc.pt/mpt2013/files/tupi_guarani_GA.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2019.

_____. **O céu dos índios do Brasil**. Anais da 66ª Reunião Anual da SBPC. Rio Branco/AC, 2014. p.3-4 Disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br/livro/66ra/PDFs/arq_1506_1176.pdf>. Data de Acesso: 29 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. 2017. p.65-472.

JAFELICE, L. C. **Astronomia cultural e educação intercultural**. I Simpósio Nacional de Educação em Astronomia. Rio de Janeiro, 2011. p.7-8. Disponível em: <http://snea2011.vitis.uspnet.usp.br/sites/default/files/SNEA2011_M3_Jafelice.pdf>. Data de Acesso: 29 nov. 2019.

MARANDINO, M. **Museus de ciências como espaços de educação** In: Museus: dos Gabinetes de Curiosidades à Museologia Moderna. Belo Horizonte: Argumentum, 2005, p.01-02.

QUEIROZ et al. **A caracterização dos espaços não formais de educação científica para o ensino de ciências**. Revista ARETÉ. Manaus, v.4, n.7, 2011. p.20-21.

CAPÍTULO 28

INCLUSÃO ESCOLAR SOBRE A ÓPTICA DO PEDAGOGO E A MEDIAÇÃO

Teriane Bastos Nunes

RESUMO

A expectativa do pedagogo em relação à inclusão é a base do estudo apresentado, que teve como objetivo identificar estratégias que fomentem o processo em questão, considerando que este profissional inicialmente obterá um ponto de partida ao identificar o problema e utilizará ferramentas que se adaptem às necessidades encontradas em cada situação, contribuindo para o aperfeiçoamento da inclusão na escola. Uma das funções de destaque do pedagogo é mediar informação possibilitando, juntamente com o corpo docente da instituição, meios para melhor atender os alunos. Sob o ponto de vista metodológico, a pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, com recurso à entrevista semiestruturada, que analisou as estratégias e percepções de cinco pedagogos e de cinco responsáveis de alunos com NEE's, numa escola pública localizada no município de Manaus (Brasil).

Atendendo aos resultados da pesquisa é necessária alguma transformação do Projeto Político-Pedagógico da escola analisada para que a inclusão seja realizada de forma eficaz, tendo-se destacado ainda a aproximação entre pedagogos, alunos e professores, cujo relacionamento é essencial para o processo de ensino. Os resultados obtidos apontam para a existência de múltiplos desafios e incertezas do pedagogo quanto à sua prática. Para haver mudanças é necessário que este profissional conheça de forma mais aprofundada o que acontece no seu local de trabalho, pois desse modo encontrará as metodologias e ferramentas mais adequadas para promover a transformação de acordo com as características e as necessidades da sua realidade. Conclui-se realçando a necessidade de se estabelecer ações que garantam as condições necessárias ao atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais, entre as quais a mediação entre todos os envolvidos na relação estudada.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva, Pedagogo, Mediação, Escola.

INTRODUÇÃO

O pedagogo é o responsável por fazer a mediação entre parte interna e externa da escola, ser o facilitador no âmbito escolar, antes era ligada a administração da escola, o seu papel envolve o trabalho de todos, a escola deve ter um profissional que ajude a dinamizar a rotina escolar, é um trabalho de conquista, olhar a comunidade como parceiros, no qual suas práticas acadêmicas funcionam melhor, o profissional precisa orientar as ações e criar um clima que favoreça a aprendizagem, preocupado com o conteúdo e cuidado diferenciado para o seu público escolar.

A situação problema desta pesquisa é compreender a visão e o entendimento do pedagogo em relação ao processo de inclusão e a forma como os alunos com necessidades educativas especiais são avaliados em sala de aula, considerando que para o sistema de ensino

o aluno torna-se capaz para atingir a série seguinte quando é submetido a uma avaliação e alcança uma média.

Nesse contexto para os alunos com NEE's, a escola deve oferecer um ensino com equidade, onde os mesmos terão práticas pedagógicas que possam atender a todos no mesmo espaço, não deixar ninguém de fora e com igualdade onde terão os mesmos direitos. Vale o que os alunos são capazes de aprender hoje e o que podemos lhes oferecer de melhor para que se desenvolvam em um ambiente rico e verdadeiramente estimulador de suas potencialidades (Mantoan, 2011).

REFERENCIAL TEÓRICO

Conflitos e sua gestão no processo de inclusão escolar

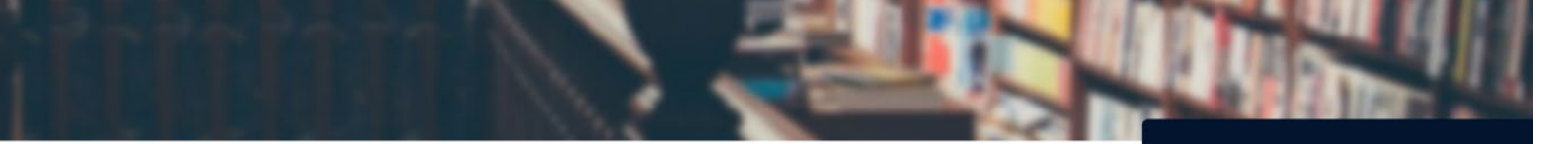
Conviver em sociedade pressupõe a criação e o cumprimento de regras, onde possibilitar o diálogo, a participação e a troca entre diferentes membros de grupos sociais, é essencial para qualquer escola. A escola precisa de normas e regras para o seu funcionamento, o âmbito escolar é percorrido por um movimento ambíguo: de um lado ações e leis que precisam ser determinadas e cumpridas e do outros grupos que estabelecem dinâmicas e interações, rupturas, sentimentos, opiniões e trocas de ideias. Tulio (2017) [...] compreende que os fenômenos não são totalmente autônomos, nem totalmente dependentes, mas interdependentes. Não há nada isolado, tudo está interrelacionado.

Neste sentido pode-se dizer que ocorre uma fusão marcada inúmeras vezes pelo conflito, assim a consciência humana busca continuamente seus limites. Freire (2011, p. 11) conceitua,

Não é a consciência vazia do mundo que se dinamiza, nem o mundo é simples projeção do movimento que a constitui como consciência humana. A consciência é consciência do mundo: o mundo e a consciência, juntos, como consciência do mundo, constituem-se dialeticamente num mesmo movimento – numa mesma história. Em outros termos: objetivar o mundo é historicizá-lo, humanizá-lo. Então, o mundo da consciência não é criação, mas sem, elaboração humana. Esse mundo não se constitui na contemplação, mas no trabalho.

O conflito está destinado a conceitos desconexos, nesse caso é desenvolvendo a resiliência e aprendendo com o outro e com a diversidade que o mundo apresenta que deve-se aceitar as diferenças e as opiniões divergentes, “o confronto com os outros, consigo mesmo e com a mudança tem, também, um papel essencial na formação e no desempenho do educador, pois o convoca a um repensar e reposicionar sua consciência de sincronicidade” (Placco, 2006).

Um conceito concreto da dificuldade que temos ao lidar com o conflito é a incapacidade de identificar as circunstâncias que se originam nas escolas ou no cotidiano, só percebemos



quando este produz manifestações, o conflito pode ser inevitável e não se devem suprimir seus motivos, até porque ele possui ou traz vantagens ou benefícios percebidos por aqueles que veem nele algo a ser evitado. Cardoso (2015) refere que não deixamos de considerar que o conflito é, ao longo da história, reflexo e contingência da diversidade humana, de pensamentos e de grupos sociais e que graças a inúmeros processos logo de embate, pode-se chegar a importantes avanços sociais.

Diante das situações o mediador tem um papel importante, considerando-se como um conjunto de valores morais, tais como a ética, pois tem a responsabilidade de quem assume um papel social nas inter-relações com todos na escola, dessa forma Mesquita e Roldão (2017, p. 75) deixam claro que, "a ética arroga um papel decisivo quando associada ao desempenho profissional e, obviamente, a todos os processos de formação de um indivíduo", logo os princípios do ser humano o orienta para suas vivências sociais.

A gestão no processo de inclusão nas escolas pode causar conflitos de forma que desafios irão surgir, pois os alunos precisam de suportes do envolvimento, seriedade e responsabilidade por todos no âmbito escolar. Assim, Martins et al (2011, p. 17) contribuem para.

No entanto, principalmente nas últimas décadas, a instituição escolar vem sendo desafiada a conseguir uma forma equilibrada que resulte numa resposta educativa comum e diversificada, isto é, que seja capaz de proporcionar uma cultura comum a todos os educandos sob sua responsabilidade, mas que ao mesmo tempo respeite as suas especificidades e necessidades individuais.

De forma gradativa, as escolas vão se aperfeiçoando ao processo de inclusão no ensino, os profissionais da instituição vão contribuindo para mudanças, hoje não basta inserir o educando na escola é de suma importância que existam políticas inclusivas, tais como: adaptar as escolas; capacitar os professores; propiciar o envolvimento do corpo docente; possibilitar aos alunos como parte integrante do ambiente, recursos físicos e materiais adaptados de qualidade, enfim na construção de uma sociedade que respeite a dignidade e as diferenças humanas. Mantoan (2011) afirma que se trata de uma construção tecida em meio a um processo de desenvolvimento de talentos, que tem, na educação, a perspectiva de realização.

Ações da escola diante à inclusão

É um grande desafio administrar uma escola onde nela estudam alunos com NEE, pois é dever garantir o direito de aprendizagem a todos de igual forma, dentro das habilidades conforme a sua necessidade.

A inclusão escolar é garantida por lei aos alunos com base na LDB e outras legislações brasileira, no entanto deve ser compreendida como um direito enquanto cidadão, sendo assim a escola deve trabalhar ações que favoreça a autonomia e o desenvolvimento cognitivo dos discentes. Com base no assunto, Martins confirma:

a escola deve ser a instituição que determina os valores e os padrões de uma sociedade, ou seja, é projetada para desenvolver hábitos de pensamento e de ação necessários e desejados pela sociedade. O trabalho da escola deve também visar à manutenção da solidariedade social, com base no desenvolvimento do senso social do educando e no compromisso com sua maneira de viver do modo como a sociedade é entendida. A escola é a instituição pela qual é transmitida a herança social e, ao mesmo tempo, é responsável pelo desenvolvimento de novos conhecimentos. (Martins, 2010, p.123)

Trabalhar de acordo com as especialidades de cada aluno é uma forma de aprender com cada um deles, não com olhar de pena, mas conhecendo-o em sua totalidade, obtendo a compreensão de suas dificuldades dentro de seu contexto.

O corpo docente da escola precisa estar envolvido a ações que venham favorecer a inclusão, saber lidar com cada aluno, pois possuem diagnósticos diferentes, a instituição deve aperfeiçoar as práticas dos professores com formação mais assertiva com a aprendizagem desses estudantes.

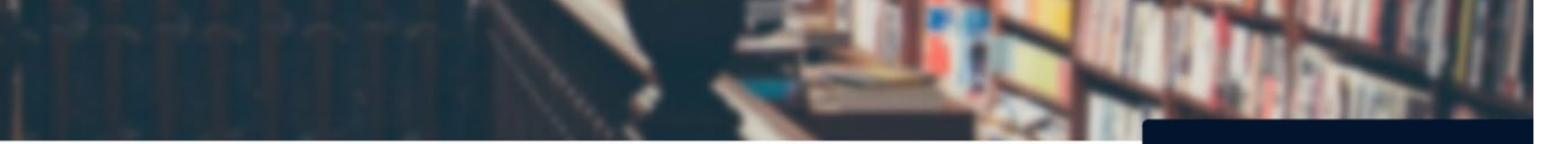
Deve haver uma integração efetiva entre os profissionais da escola para com os alunos com NEE, faz-se necessário para o desenvolvimento de um trabalho satisfatório, cabe ao professor fazer um plano específico para cada aluno.

O uso de recursos tecnológicos ou sala multifuncional desperta o interesse e ajuda nas atividades de inclusão, incentivando ao uso de programas educativos auxilia na parte cognitiva. Conforme a Resolução CNE/CEB nº 4, de julho de 2010, onde define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN).

Art. 29. A Educação Especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar.

§ 2º Os sistemas e as escolas devem criar condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes.

É importante que as ações que ocorrem na escola tenham a parceria com a família dos alunos que é o ponto chave para a construção do processo, é com o apoio dos familiares que o discente passa a atuar nas práticas escolares, dessa forma começa a interagir com o meio no qual está estudando e desenvolvendo suas habilidades. O importante aqui é ensinar a reconhecê-



los e a reconhecer a força que podem ter Marconi et al, 2016). Os alunos vivenciam essa força diariamente, a vontade em almejar algo os leva fazer, mesmo que pareça difícil.

A escola tem muitas funções, uma delas é a realização de tarefas que podem parecer dificultosas, mas que são necessárias não somente para formar profissionais para o mercado de trabalho (saber-fazer), mas seres humanos que ajam com sobriedade (saber-ser) e com felicidade (saber-estar). É preciso, ainda, considerar que a atuação do educando na sociedade acontece também no aspecto profissional, e, para equipá-lo com conhecimentos e habilidades, a escola deve preparar-se, o que não é nada fácil (Martins, 2010).

Nas escolas inclusivas todos se igualam pelas suas diferenças, ninguém se identifica aos padrões tidos normais, o que deve ocorrer é a necessidade de atuação e desenvolvimento de novos conceitos nos seres humanos e as práticas pedagógicas equivalente com a inclusão.

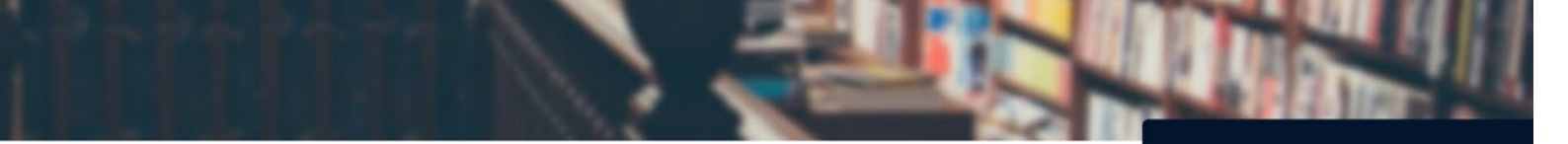
Podem ser feitas essas mudanças nas escolas, cabe aos profissionais conduzir e utilizar o que consideram mais útil e do melhor modo para se trabalhar com foco nos objetivos e resultados satisfatórios sem ter medo do novo.

Os conflitos como vantagem no processo da aprendizagem

Em muitos casos os processos de mudanças causam conflitos de diferentes naturezas, isso ocorre conforme as características dos envolvidos, pois o que convém para um não pode ser favorável para o outro, implicando em opiniões divergentes dentro do contexto de cada assunto abordado, no qual pode haver mudanças favorecendo a organização da comunidade escolar dentro do âmbito escolar.

O conflito pode ser visto como uma forma de renovação do funcionamento de uma escola ou até mesmo de funcionários que ali trabalham durante muitos anos no qual ainda estão agindo conforme a educação bancária, onde o aluno nada sabe e o professor é o sujeito do conhecimento. Segundo Valente (2018), as definições de conflitos são abundantes e diversas, umas mais amplas e inclusivas do que outras, mas todas são unânimes em colocar o indivíduo social no centro desta problemática.

Uma das vantagens no processo de aprendizagem é quando os pais veem na escola uma nova maneira de estudo para o aluno, muitas das vezes a instituição precisam de uma identidade própria com situações radicais para que tenha um estímulo e a partir daí mudanças.



As mudanças geram conflitos com as ideias existentes, sendo assim cabe aos gestores e aos docentes criarem novas ações para serem trabalhadas com os alunos de necessidades especiais, e respeitar as diferenças é ampliar o conhecimento de mundo.

É possível que o corpo docente veja os conflitos como um sinônimo de problemas, ou seja, opiniões diferentes requerem atitudes cautelosas para serem trabalhadas na prática com os alunos. Como referido por Cunha e Monteiro (2018, p.1) relatam que:

No contexto educativo, utilizam-se frequentemente os conceitos de conflitos, violência e indisciplina como equivalentes, todavia, não o são. A utilização destes conceitos como análogos decorre como uma conceção clássica do conflito que considerava existência de conflitos como algo prejudicial e, portanto, determinava estratégias organizacionais tendentes ao seu evitamento ou supressão, anulando, assim, as possíveis vantagens da situação conflitual.

Aprender a lidar com os conflitos escolares de forma positiva é importante para o crescimento da convivência nos ambientes escolares, o não fazer e ter uma ideia diferente não quer dizer que o docente esteja descumprindo as regras ou normas da instituição, afinal isso pode até incomodar, pois cada ser percebe o mundo de uma forma única.

As vantagens dos conflitos nas escolas são quando os vimos de forma positiva e não negativa, quanto maior a diversidade de opiniões, mas incômodo causará, afinal parecer diferente abre portas para as mudanças e são essas “portas” que o estudante precisa encontrar para a construção de um bom relacionamento no ambiente de estudo de modo que o professor seja visto como um mediador aonde venha ajudar a resolver as divergências de forma branda.

Neste contexto, Valente (2018) diz: é importante gerir o conflito de modo construtivo, dentro de determinados limites, para que o mesmo resulte autocrítico e criativo, passando também por atender à fase no qual o mesmo se encontra. Contudo deve haver um conhecimento profundo do pedagogo para que possa mediar e orientar os docentes, dessa forma estreitar a relação com a comunidade escolar, cultivando um trabalho colaborativo para uma educação de qualidade.

É importante trabalhar com os estudantes em sala a criação de normas para a solução de conflitos, isso fará que tenham mais responsabilidades e amadurecimento mesmo sabendo que nas turmas tenham alunos com necessidades educativas especiais, é um meio de envolvê-los com os demais, sabendo que eles têm a necessidade de se sentirem parte de algo.

O docente deve deixar claro para suas turmas que nem todo conflito ou divergência é resolvido tão facilmente, é necessário o envolvimento das partes relacionadas, dessa forma os

estudantes podem desenvolver o respeito e a responsabilidade com o outro. Cardoso enfatiza que:

Esse processo de racionalização das interações humanas tem traído a possibilidades de serem vislumbradas, de maneira integrada, novas tensões, práticas e pensamentos coletivos no sentido de conduzir ao desenvolvimento humano social a partir da convivência e da interação com o outro (2015, p. 135).

Saber trabalhar com os conflitos nas escolas é um desafio no mundo escolar atual, a cada dia estão ocorrendo mudanças que requer exigências educacionais no qual não tem como as escolas continuarem com métodos retrógrados, as novas tecnologias estão revolucionando a forma de ensinar e aprender.

Para que a escola possa obter êxito diante os conflitos é primordial que aja uma relação de confiança entre alunos e professores da mesma forma corpo docente e comunidade escolar, nem todos os conflitos são iguais, diferem na sua intensidade, na qualidade e tem especificidades próprias que os distinguem, embora tenham estruturalmente a mesma dinâmica (Cunha & Leitão, 2016), a fim de estabelecer um equilíbrio e onde a relação seja permeada por diálogos.

Gestão de conflitos no âmbito educacional

A gestão de conflitos dentro do âmbito educacional requer a organização do corpo docente para poderem administrar esses conflitos que surgem no cotidiano com frequência, muitos deles podem ter origem de fontes externas e não tão somente dentro do ambiente escolar. Guedes (2017, p. 22) afirma:

Conforme alguns estudiosos, um dos grandes motivadores à ocorrência de conflitos é a desigualdade social observada nos padrões de convívio humano, pois, apesar de as bases legais preverem igualdade de condições de vida para todos os cidadãos brasileiros, as políticas públicas não conseguem atender essas demandas.

Tanto o profissional como o aluno trazem uma carga de natureza social e individual com diferenças de interesses, desejos e comportamentos no qual varia entre cada ser, é primordial que haja uma qualificação ou treinamento dentro das organizações escolares, para que todos exerçam suas funções com o objetivo de reduzir o máximo de situações conflituosas, certo que o âmbito educacional dever visto como um lugar importante de função formativa na vida dos alunos.

É necessário adotar modelos ou formas de como trabalhar a existência de conflitos com os discentes, ocorrem muitos problemas em ambientes escolares quando não há um método eficaz adequado para a resolução das situações, cabe aos docentes passarem os problemas para os gestores irem a busca de resolvê-los. Nas palavras de Cunha e Leitão (2016, p. 22):

Compreender a própria natureza das situações conflituais conduz a afirmar que a classificação final positiva ou negativa de um conflito nem sempre se revela nitidamente, já que a análise dos motivos que o propiciaram, a dinâmica de acontecimentos que gerou as soluções a que se chegou são contempláveis a partir de visões particulares não coincidentes, dado fundamentarem-se em opiniões, crenças e/ou valores frequentemente desiguais.

É preciso a compreensão do corpo docente das escolas de modo que possam aproveitar as vantagens dos conflitos e que os seus efeitos desfavoráveis sejam diminuídos ou anulados, vale ressaltar e deixar claro que os conflitos sejam diferentes de problemas, de acordo com o dicionário informal: Conflitos- oposição de interesses, sentimentos, ideia; Problema- é uma dificuldade na obtenção de um determinado objetivo.

No que diz respeito ao conflito no qual não pode ser apenas positivo, mas possa existir algum tipo negativo onde é absolutamente necessário para a eficácia da organização da escola, onde as melhorias de forma geral possam trazer um modelo de ensino com qualidade para os alunos. Valente (2018, p. 137) menciona que:

A escola considerada um locus propício do surgimento de conflitos, é um espaço onde diariamente se movimenta uma população muito diversa, que interage forçosamente de forma permanente, seja na sala de aula, no recreio, nos corredores, na cantina e outros espaços.

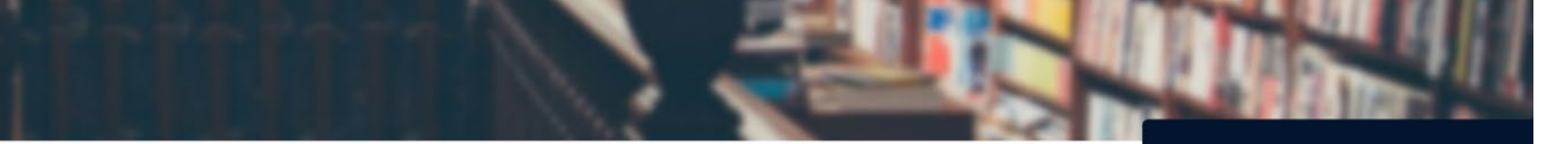
O conflito no âmbito educacional é tudo aquilo que está subjacente a falta de diálogo como relatos: os professores utilizam metodologias de ensino que muitas são contestadas pelos pais; as desmotivações perante a escola por parte dos alunos ou professores levam a conflitos, tais situações terminam de forma não respeitada por não aceitarem a opinião do outro.

Nos últimos tempos o tema conflito tem sido uma problemática que cada vez mais afeta o sistema educativo e que produz algumas consequências no meio escolar, intermediar os conflitos existentes não é uma tarefa fácil, mas cabe à instituição escolar pôr regras, rotinas, disciplina, respeito e não somente prevenir, mas agir de forma a não negligenciar e menosprezar o conflito. Davis (et. al. 2002) “é preciso envolver os alunos na definição das regras de condutas e dos direitos e deveres que regularão o cotidiano da sala de aula.”

A mediação como método educativo no processo de inclusão

A mediação surge como um instrumento de solução para administrar os conflitos e mediar situações que consiste em contribuir para a organização das escolas, bem como auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos, relacionando-se em valores como a tolerância e o respeito ao próximo com suas diferenças ou particularidades.

Contornar as dificuldades logo que surgem é a forma de evitar maiores problemas e desenvolver com êxito as atividades no campo educacional, a mediação deve ser vista como



uma forma de oferecer aos cidadãos a participação ativa nas resoluções de conflitos, resultando no crescimento de sentimentos de responsabilidade e cidadania sobre os problemas vivenciados.

O mediador deve agir preventivamente, mantendo a calma para que tranquilize situações ou desentendimento caso já esteja em andamento, conduzindo assim de forma justa e isento de parcialidade e estabelecendo as bases para um diálogo saudável entre os alunos que estão em meio a um conflito, trabalhar as habilidades sócio emocionais com eles é uma forma de identificar e reconhecer as emoções, tanto próprias como dos outros no qual é uma ferramenta valiosa para apoiar a mediação.

Dando ênfase às palavras de:

a impossibilidade de o coordenador fazer a mediação dos diversos processos que se encandeiam na escola constitui-se como mais um elemento dificultador da implementação de relações e práticas de melhor qualidade” na escola, “podendo ser também, uma das causas da aparente falta de avanço dos processos de ensino e aprendizagem. Ou seja, falta mediação nas escolas. (Placco e Souza, 2010, p. 48)

A busca para soluções de conflitos nas escolas faz com que a mediação se torne flexível e pode ser adaptada às necessidades específicas conforme o contexto do problema, levando em conta a natureza dos conflitos e o seu objetivo, onde a mediação é uma ferramenta para melhorar a convivência no ambiente e na comunidade escolar. Afirmam Martins (et. al. 2011) que tais ferramentas desenvolvem também, ações pedagógicas de conscientização sobre a necessidade da inclusão social e escolar e apontam indicadores de mudanças no espaço escolar.

A escola deve ser vista pelos alunos como um local que possibilita a socialização, o papel do educador e do pedagogo são importantes caso haja a necessidade de um trabalho de tutoria e um cuidado para com os discentes, para que os conflitos sejam resolvidos da melhor maneira possível.

Quando a escola e família caminham juntas os conflitos se tornam parte de um processo de crescimento e aceitação do outro, dessa forma o aluno consegue visualizar parte de um grande mundo no qual está inserido. Na ótica de Cunha e Monteiro (2018, p. 108),

A mediação constitui um procedimento não adversarial que visa encontrar condições que sustentem uma confrontação construtiva do conflito e cujo resultado seja um crescimento ou transformação individual ou coletiva. Neste sentido, a mediação contribui diretamente para a construção da paz entre possíveis litigantes.

Portanto, busca-se a mediação como forma de obter uma solução para um ambiente descontraído e produtivo, contribuindo para o desenvolvimento de atitudes, dando valor aos

sentimentos e as necessidades do outro, uma vez que as pessoas procuram em conjunto soluções satisfatórias para ambas as partes.

METODOLOGIA

A investigação é um modo de cooperar ativamente no trabalho do professor e na aprendizagem dos alunos com NEE's, desta forma conclui-se ser necessário que o pedagogo tenha conhecimento profundo do fazer docente para mediar e orientar o trabalho dos professores, estreitar a relação com os responsáveis dos alunos, cultivando um trabalho colaborativo que contribua para uma educação de qualidade.

Os participantes desta investigação são um conjunto de pedagogos de escolas diferentes que trabalham com inclusão e os responsáveis de alunos do Ensino Fundamental e Médio. Sendo amostra aplicada através de entrevistas direto com os participantes, a pesquisa foi explicada e deixando ao entrevistado a vontade caso quisesse desistir e todos participaram de forma voluntária.

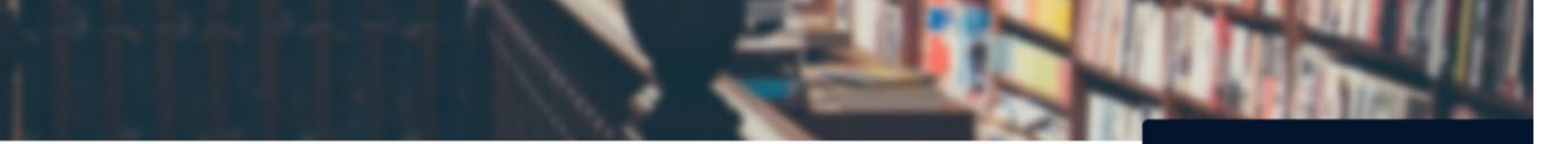
O total de participantes da pesquisa foram de 10 pessoas, sendo 5 pedagogos que trabalham com inclusão e 5 responsáveis por aluno com necessidades especiais, assim a pesquisa de campo teve embasamento empírico conforme a realidade de cada situação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Libâneo afirma que para um novo ensino onde atenda à todos é necessário novas atitudes dos docentes.

O que está em questão, portanto, é uma formação que ajude o aluno a transforma-se num sujeito pensante, de modo que aprenda a utilizar seu potencial de pensamento por meio de meios cognitivos de construção e reconstrução de conceitos, habilidades, atitudes, valores. Trata-se de investir numa combinação bem-sucedida da assimilação consciente e ativa desses conteúdos com o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas pelos alunos visando à formação de estruturas próprias de pensamento, ou seja, instrumentos conceituais de apreensão dos objetos de conhecimento, mediante a condução pedagógica do professor que disporá de práticas de ensino intencionais e sistemáticas de promover o “ensinar a aprender a pensar”. (2011, p.31)

Cada aluno tem uma característica diferente um do outro, nesse caso tem as mesmas dificuldades em sala, os recursos tecnológicos são muitos importantes no ambiente escolar, no caso as tecnologias assistivas que pode ultrapassar barreiras e criar novos paradigmas de informação. Com base na BNCC uma das competências gerais da educação básica que relata sobre o uso das tecnologias em sala de aula.



Os recursos de materiais pedagógicos e as práticas pedagógicas são importantes da mesma forma as tecnologias no ambiente educacional. As tecnologias são importantes na promoção da aprendizagem, porque permitem aos alunos da educação especial participar, interagir e aprender, como qualquer outra pessoa (Conte & Basegio, 2015). É importante o aluno sentir-se acolhido em sala juntamente com a turma.

Como se vê, a cultura não é entendida como via de mão única a influenciar os membros da escola, mas como uma construção em que todos os atores participam da própria socialização e da socialização dos demais (Falsarella, 2004). Os resultados do estudo não só trouxeram informações e confirmações importantes, como também abrem caminhos para novas explorações.

O método utilizado se mostrou pertinente ao objetivo do estudo proposto que permite ao pesquisador informações importantes sobre a realidade de pessoas com suas particularidades, o roteiro de entrevista semi-estruturada com questões abertas permitiu que obtivesse os dados para todos os participantes, respeitando a narrativa de cada um deles, mesmo todos os alunos estudando na mesma escola, mas com situações diferentes.

Identificar o processo inclusivo em seu trabalho é justamente conhecer as pessoas com quem vai trabalhar, isso facilita as possibilidades e as necessidades de compreender as ações que estão sendo ofertadas pelos docentes, por isso foi escolhido fazer entrevistas com os pedagogos e os responsáveis dos alunos, afim de chegar a uma conclusão através das questões relativas e a prática docente que está sendo desenvolvida em sala de aula. “É importante que a escola respeite cada criança, com seu jeito próprio de aprender, respeitando, dessa forma, seus interesses” (Paula, 2007).

Para a escola passar por transformações significativas deve adotar estratégias, métodos e técnicas adequadas nas avaliações para assegurar e garantir que todos tenham ricas experiências de aprendizagem, relevantes e de acordo com as características individuais e diferenciadas, dessa forma mostra que com um trabalho lúdico faz toda diferença na hora do aluno aprender, pois promove a participação e integração de todos. Almeida (2000, p. 107) aponta a relevância do trabalho de todos na escola:

Quanto maior a participação e o compromisso do corpo de educadores da instituição nas ações de formação, compreendendo tanto o envolvimento dos professores quanto dos demais agentes educacionais e principalmente seus coordenadores e dirigentes, e quanto maior o nível de colaboração, participação e articulação entre todos os envolvidos nas decisões sobre o currículo e a gestão desse processo de formação, maior será a possibilidade de sucesso dos projetos inovadores que a instituição se

proponha a realizar e, especialmente, o projeto de integração do computador na prática pedagógica.

Ainda sobre as estratégias, métodos, técnicas e avaliações adequadas para promover a participação dos alunos em sala, Libâneo esclarece que o pedagogo:

[...] ajuda aos professores no aprimoramento do seu desempenho na sala de aula (conteúdos, métodos, técnicas, formas de organização de classe), na análise e compreensão das situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos, ou seja, na vinculação entre as áreas do conhecimento pedagógico e o trabalho de sala de aula (2006, p. 127).

Todas as respostas foram pesquisadas para o entendimento da atual situação das escolas onde os pedagogos trabalham, nas quais estes procuram reconhecer as diferenças existentes entre os alunos, somando cada vez mais rever suas práticas pedagógicas, buscando ensinar ao corpo docente e aos pais dos alunos, tornando a escola um espaço de aprendizagem e inclusivo. Carvalho (2010, p. 101) argumenta que.

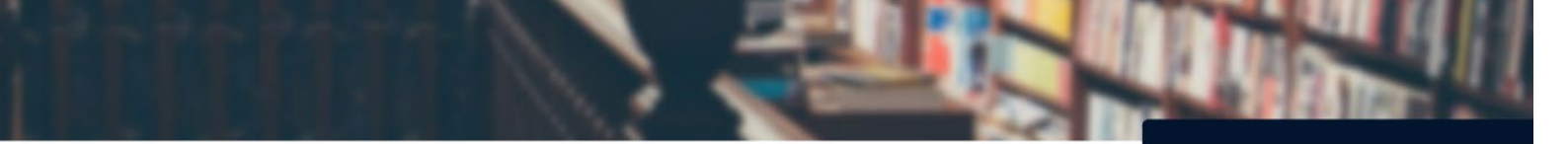
O espaço educacional escolar será inclusivo, não apenas pela presença física dos sujeitos, como os estudantes; muito menos se sua intencionalidade educativa estiver centrada no rendimento, conteúdo curricular, ou em atividades de aprendizagem que não consideram as diferenças individuais porque assumem uma abordagem homogeneizadora. A proposta inclusiva diz respeito a uma escola de qualidade para todos, uma escola que não segregue, não rotule e não “expulse” estudantes com “problemas”, uma escola que frequente, sem adiamentos, a grave questão do fracasso escolar e que atenda à diversidade de características de seus estudantes.

Um espaço onde todos são bem-vindos, o aluno é o sujeito do processo de ensino e aprendizagem, que suas diferenças são reconhecidas, onde suas potencialidades são incentivadas, sempre em busca de benefícios e melhorias na qualidade de suas vidas, para afim tornarem cidadãos contributivos na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse sentido, pensamos que não adianta somente as escolas receberem crianças especiais, precisam ter uma equipe para atendê-las, orientar os professores e ainda ajudar a família para um melhor desenvolvimento. Dentro desta perspectiva os pedagogos podem contribuir com o desenvolvimento da educação inclusiva nas escolas, onde torna-se essencial o apoio de nosso sistema governamental.

O trabalho do pedagogo abrange ações relativas ao planejamento, organização e articulação do processo pedagógico como um todo. Inclui essa organização bem como as formas e condições de aprendizagem para receber os alunos, pois nem todas as escolas têm auxiliar de vida para dar suporte ao professor (por exemplo, na escola pesquisada há um profissional para ajudar o aluno com autismo em suas atividades e acompanhar durante todo o período que o discente fica na escola.



De acordo com as pesquisas feitas com os pedagogos, as respostas foram integradas com suas práticas diárias, esta integração está presente nas demandas institucionais que hoje requerem mais habilidades para auxiliar os professores a adotar comportamentos mais ajustados e exercer uma influência positiva nos alunos.

O pedagogo no âmbito educacional tem uma tarefa difícil, no qual por sua vez desenvolve ferramentas para facilitar o trabalho do docente e a inclusão dos alunos especiais nas salas de aulas, a integração desses discentes é complexa na sociedade, pois a dificuldade da organização para atender os interesses da pessoa com deficiência ainda é muito grande, as escolas em sua maioria não estão adaptadas e isso causa uma barreira física para a locomoção. Conforme o *site* do MEC (2004),

Para que a educação efetivamente cumpra com seu papel de reflexão crítica sobre a sociedade e de favorecimento do exercício da cidadania, a escola precisa parar para refletir, analisar e planejar. Precisa, também, desenvolver a prática da avaliação contínua e da promoção de ajustes de percurso, sempre tendo como horizonte o projeto político-pedagógico.

Dependendo da deficiência o aluno não pode estudar de forma regular, mesmo sendo um direito social, a educação é um direito subjetivo e deve inseri-lo em uma escola especializada. A escola tem diferentes demandas, às vezes tem dificuldades na integração desses alunos. Entende-se inclusão como direito à educação e à cidadania.

Sendo assim, tais ferramentas pesquisadas podem ser possíveis contributos na prática dos pedagogos, permitindo interagir com diferentes estratégias agregando o conhecimento prático, superando o paradigma tradicional como um processo de mudança da cultura escolar. A inclusão tem um ponto benéfico, a escola passa por mudanças, adaptações, modernismo e formação de professores, aspectos em que depende da gestão escolar para desenvolver essas ações.

O professor ao fazer a avaliação deve pensar em diferentes estratégias, pois cada discente tem um ritmo diferente, com capacidade de aprender igual aos outros alunos, para o professor desenvolver uma boa aula depende de três fatores: planejar, executar e avaliar, desta forma sua atuação em sala vai obter resultado. Libâneo (2002, p. 51) afirma que a “[...] escola é o mundo do saber: saber ciência, saber cultura, saber experiência, saber modos de agir, saber estratégias cognitivas, saber sentir; é o mundo do conhecimento” podemos dizer que **a escola em sua função social** encontra-se dependente da necessidade de preparar os educandos para a atuação na sociedade proporcionando ao aluno expandir conhecimento.

De igual modo, cabe destacar aqui os pedagogos entrevistados, nos quais foi possível constatar uma atitude sempre em busca pelo novo e um embasamento nas leis atualizadas para desempenhar sua função dentro da escola em que trabalham, mesmo tendo, muitas vezes, poucos recursos. Esses profissionais levam seu trabalho com seriedade e passam aos docentes confiança para poderem desenvolver suas aulas dentro de um espaço inclusivo.

Seria interessante investigar a pertinência de momentos de reflexão no contexto escolar dedicados às práticas pedagógicas inclusivas, de forma que todos os envolvidos possam atuar na definição dos objetivos do planejamento, bem como na elaboração do Projeto Político Pedagógico. Não basta somente seguir a lei vigente se a própria escola e a comunidade local não estão conscientes do papel do setor pedagógico.

A pesquisa aponta ainda para que se possibilite aos pedagogos as dimensões pedagógica, social, cultural, com vistas a uma compreensão mais complexa (Morin, 2011) do processo de integração das tecnologias e mídias dentro do projeto político pedagógico da escola.

Outra variável para pesquisa futura é sobre a utilização de ações com o uso mais eficaz da tecnologia e mídias para a orientação tanto dos pedagogos como para os professores no processo de ensino e de aprendizagem. Tais ferramentas podem ser utilizadas no desenvolvimento dos conteúdos junto aos estudantes, tornando o trabalho do docente e as aulas dos discentes mais satisfatórias.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, M. E. B. (2000). *O computador na escola: Contextualizando a formação de professores*. p. 252. Tese de Doutorado em Educação: Supervisão e Currículo. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica.

BNCC (2017). *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base*. Brasília: Editora SAS Plataforma de Educação.

CARVALHO, R. E. (2010). *Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. (3ª Edição). Porto Alegre: Editora Mediação.

CONTE, E. e BASEGIO, A.C. (2015). *Revista Temas em Educação*. Tecnologias assistivas: recursos pedagógicos à inclusão humana. vol. 24, n. 2, p. 28-44. 29 de dez.

COSTA, A. C. G. (2000). *Protagonismo Juvenil: Adolescência, educação e participação democrática*. Salvador: Fundação Odebrecht

CUNHA, P. & MONTEIRO, A. P. (2018). *Gestão de conflitos na escola*. Lisboa: Factor

CUNHA, P. & LEITÃO, S. (2016). *Manual de Gestão construtiva de conflitos*. (3ª Edição). Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.

DAVIS, C. (et al). (2002). *Gestão da escola: desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.

FALSARELLA, A. M. (2004). *Formação continuada e prática de sala de aula: Os efeitos da formação continuada na atuação do professor*. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados.

FREIRE, P. (2011). *Pedagogia do oprimido*. (50ª Edição). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GUEDES, F. C. (2017). *Gestão do conflito e clima escolar: Um estudo de caso em uma Escola Estadual do Amazonas*. Dissertação de Mestrado. Juiz de Fora, MG: Universidade Federal de Juiz de Fora.

LIBÂNEO, J. C. (2002). *Didática*. São Paulo. Cortez Editora.

LIBÂNEO, J. C. (2006). *Que destino os educadores darão à Pedagogia*. (5ª Edição). São Paulo. Cortez Editora.

LIBÂNEO, J. C. (2011). *Adeus professor, adeus professora? : Novas exigências educacionais e profissão docente*. (13ª Edição). São Paulo: Cortez Editora.

MANTOAM, M. T. E. (2011). *O desafio das diferenças nas escolas*. (4ª Edição). Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

MARCONI, S. & MELE, F. (2016). *8 encontros para desenvolver valores na escola: uma revolução possível?*. Petrópolis, RJ: Vozes.

MARTINS, J. P. (2010). *Gestão Educacional: Uma abordagem crítica do processo administrativo em educação*. (4ª Edição). Rio de Janeiro: Wak Editora.

MARTINS, L. A. [et al]. (2011). *Inclusão: compartilhando saberes*. (5ª Edição). Rio de Janeiro: Vozes

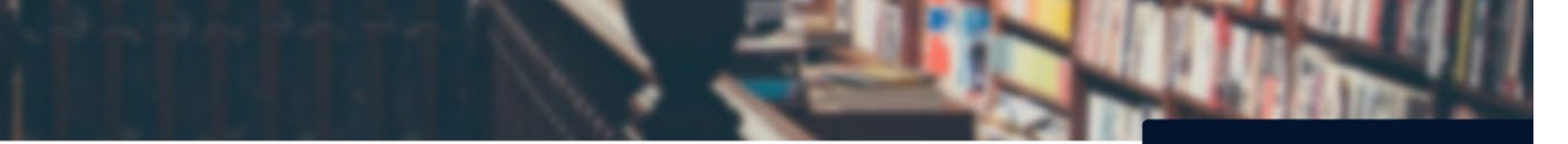
MEE. Ministério da Educação Especial. (2004). *Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*. Brasília. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>, consultado em: 04/01/2022

MEC. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n 7, de 14 de Dezembro de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf Consultado em: 17/01/2022

MESQUITA, E. & ROLDÃO, M. (2017). *Formação inicial de professores: a supervisão pedagógica no âmbito de processo de Bolonha*. Lisboa: Edições Sílabo, Lola.

MORIN, E. (2011). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez Editora.

PAULA, A. R. (2007). *A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.



PLACCO, V. M. N. S. (2006). *O coordenador no confronto com o cotidiano da escola. O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.* p. 183. (4ª Edição). São Paulo: Edições Loyola.

PLACCO, V. M. N. S. E SOUZA, V. L. T. (2010). *Diferentes aprendizagens do coordenador pedagógico. O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade.* p. 47-61. São Paulo: Edições Loyola.

TÚLIO, J. (2017). *A identidade do pedagogo escolar e as dimensões estruturantes da sua prática pedagógica.* Curitiba: Appris.

VALENTE, M. S. M. N. (2018). *Influência da inteligência emocional na gestão do conflito entre professor-aluno.* Tese de Doutorado em Ciências da Educação. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

CAPÍTULO 29

IMPÉRIO ROMANO – ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO

Adelcio Machado dos Santos
Dreone Mendes
Rubens Luis Freiburger

RESUMO

O Direito Romano, um dos mananciais da civilização ocidental, consiste no complexo de normas vigentes em Roma, que durante os treze séculos da história romana. Ele regeu a modificação constante na estrutura do Império Romano, conforme a evolução da cultura e as alterações políticas, econômicas e sociais, que o caracterizavam. Este artigo pretende projetar luz sobre a estrutura e funcionamento da educação romana. Para tanto, adotou-se a abordagem histórica e papel de grandes pensadores. Conclui-se que a estrutura compreende os dois graus tradicionais de gramática e retórica, no curso de gramática, ensina-se a língua latina e a língua grega e as noções precisas para este fim, no curso de retórica, lecionava-se a interpretação dos historiadores e dos oradores, as normas e as exercitações de eloquência ocupam um lugar de destaque, ademais os romanos souberam transmitir a prática dos ideais do respeito aos direitos individuais e à liberdade política, do cultivo da moralidade pessoal e coletiva, da excelência social a que se denomina cultura.

PALAVRAS-CHAVE: Direito Romano; Metodologia jurídica; Educação.

INTRODUÇÃO

A palavra educação nos induz a pensarmos no processo ensino aprendizagem. Independente das teorias de ensino formalizadas por estudiosos, a máxima da educação é a aprendizagem.

Entretanto, a curiosidade em conhecer e entender o processo da educação no mundo tem estimulado cientistas a pesquisar sobre o tema e a escreverem textos, livros e toda soma de materiais que versem sobre a história até educação até os dias atuais. (VIOTTO, 2016).

A sociedade romana é uma das mais antigas do mundo, nos trouxe a curiosidade de conhecer o processo de organização da educação. A sociedade brasileira teve muito de sua influência na estruturação da educação formal, a população brasileira é formada entre 60% a 80% por descendentes europeus, entre italianos, alemães, espanhóis, portugueses, entre outros povos, mas pouco se conhece da sua influência em nosso processo educacional. (DEL VECCHIO; DIAS; TUTCHTENHAGEN, 2019).

Didaticamente, impõe-se a divisão no estudo do Direito Romano, colimando sua evolução interna, ou seja: **o período arcaico** da fundação de Roma no século VIII a.C. (800 a

C. - 701 a.C.) até o século II a.C. (200 a.C. - 101 a.C.); o **período clássico** até o século III d.C. (300 a.C. - 201 a.C.) e o **período pós-clássico** até o século VI d.C. (600 a.C. - 501 a.C.). (NOVO, 2018; OLIVEIRA; BOEIRA, 2019).

Cronologicamente, conforme o historiador de origem latina Tito Livius, a fundação de Roma aconteceu em 753 a.C. Entre o século VII a 509 a.C. a forma de governo foi a Monarquia. Com a queda do rei Tarquínio, de origem etrusca, Roma entra no período da República entre 509 a.C. a 27 a.C. e por fim o Império entre 27 a.C. a 476 d.C. (GOMES, 2021).

Conforme Cretella Junior (1995), os cidadãos romanos eram considerados mais como membros de uma comunidade familiar do que como indivíduos. A cidade de Roma era um labirinto de vielas estreitas e corredores, que ao anoitecer tornava-se um ambiente violento. O estado não se responsabilizava pela segurança da população, que se organizava para garantir sua própria defesa. Os ricos se mantinham em suas camas, em casas luxuosas, cercados de escravos e cães de guarda. (BERAD, 2019).

Não obstante, o tradicionalismo romano fez com que o direito arcaico nunca fosse considerado como anulado. Dez séculos depois, o próprio Justiniano o considera com respeito. Em todo o Mediterrâneo, a conquista do poder pelos romanos exige uma evolução equivalente no campo do direito.

Roma foi uma sociedade que se organizava hierarquicamente, orientada por normas e papéis sociais rígidos em todos os estratos sociais. No lar, o pai tinha o papel de fornecer a educação. As mulheres romanas era serem incentivadas ao casamento arranjado pelo pai com apenas 12 anos, cuidar da família e comandar uma casa, ao não corresponder às expectativas da sociedade as mulheres sofriam constrangimento e abandono. As mulheres casadas podiam se envolver em brigas públicas para defender seus maridos. Nesse período, a alfabetização foi um privilegio das classes mais altas, as mulheres era reservado o espaço de suas residências, os assuntos reprodutivos e domésticos, sem acesso ao estudo. (VIOTTO, 2016; TOLFO, 2018).

Os romanos lutaram em inúmeras guerras como a de Cartago e as Guerras Púnicas, conquistaram territórios da Península Ibérica Gália e o Mediterrâneo Oriental. O império romano sofreu Influência de vários povos, pelo processo de expansão territorial pelo mundo, a partir de todo o ocidente (Europa e África) e em parte do oriente (Ásia). Os mercadores de escravos buscavam entre os povos derrotados “mercadorias” para comercializarem em Roma, homens e mulheres eram vendidos e serviam como criados, escravos, gladiadores, trabalhadores, contribuindo assim, para a economia do império. Roma foi uma oligarquia, com

concentração de terras e riquezas nas mãos de poucos homens ricos e aristocratas. (DEL VECCHIO; DIAS; TUTCHTENHAGEN, 2019; GOMES, 2021).

Assim, é possível averiguar que o Império Romano no período até 509 a. C., impôs usos e costumes nos territórios conquistados, mas também foi um caldeirão cultural pela presença de culturas tão diferentes em seu território. Roma foi berço da educação moral, cívica e religiosa. As ideias e experiências vivenciadas pelos fundadores do estado romano foram base para os romanos formalizarem, não somente a ordem jurídica da sociedade, mas a própria ciência do Direito.

Caracterizam o Direito do período arcaico romano o formalismo e a rigidez, a solenidade e a primitividade. O Estado possuía funções limitadas a questões essenciais para sua sobrevivência, tais como: guerra, punição dos delitos mais graves e a observância das regras religiosas. O Direito Romano existiu por doze séculos, ditando as normas, regras e o corpo jurídico do Estado. (CORREIA; SCIASCIA, 1953; NOVO, 2018; VIOTTO, 2016). Posteriormente, a evolução caracterizou-se pelo acentuado e centralizado poder do Estado e, conseqüentemente, pela criação contínua de regras que sempre objetivavam reforçar mais a autonomia do cidadão, como indivíduo.

O marco mais importante e característico desse período é a codificação do direito vigente nas XII Tábuas, feita em 451 a.C. e 450 a. C. por um decenvirato, especialmente nomeado para esse fim (Novo, 2018). Em verdade, as XII Tábuas, denominadas séculos depois, como fonte de todo o Direito (*fons oninis publici privatique juris*), não forma nada mais do que uma reunião de regras provavelmente costumeiras, primitivas, e, por vezes, até cruéis.

À luz do magistério de Cretella Junior (1995), relacionado intimamente às regras religiosas, fixado e promulgado pela publicação das XII Tábuas, esse Direito primitivo representava um avanço na sua época. Aplicava-se exclusivamente aos cidadãos romanos.

Muitas foram às contribuições dos romanos na arquitetura, no direito, na moda, na religião, na saúde, no calendário, na cidadania, nas obras públicas como na construção de estradas e saneamento básico, entre outras. É importante destacar a contribuição dos romanos na estruturação da educação formal e informal que conhecemos nos dias de hoje. O Direito Romano se constitui como uma série de ferramentas e mecanismos que contribuíram com os princípios da educação. (NOVO, 2018; GOMES, 2021).

Diante do exposto, compomos como pergunta de pesquisa: Como se estruturou e se formalizou a educação durante o Império Romano?

Este artigo pretende projetar luz sobre a formalização da estrutura e funcionamento da educação romana durante o Império Romano.

Para tanto, adotou-se a pesquisa qualitativa, com abordagem histórica. Os processos sociais precisam ser estudados e analisados pelos cientistas sociais, buscando compreender as condutas e os processos sociais que ocorrem na sociedade. O passado já foi visto como algo estático, fechado e rígido. Entretanto, o estudo da história é o estudo do próprio fato em um ponto do tempo. (APPIO *et al.*, 2017).

Utilizaram-se fontes secundárias disponibilizadas *on-line* na *Scientific Eletronic Library Online* (ScieLO), Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e Google Acadêmico, de artigos publicados na íntegra sobre a história da educação em Roma. Na análise documental buscou-se compreender os documentos e sua relação com circunstâncias sociais e econômicas dos primórdios da educação romana. O método histórico indicou o caminho a ser percorrido nos documentos para investigar fatos da sociedade romana em relação à educação, tempo por datas dos acontecimentos e período sociocultural na educação romana.

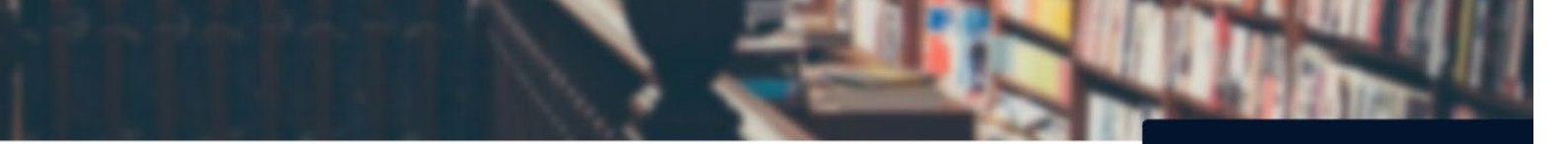
Respeitaram-se a autenticidade, a credibilidade, a integridade e o contexto das publicações. Após leitura completa dos artigos encontrados, realizaram-se a seleção das informações mais relevante sobre o tema de pesquisa e elaborou-se o relatório final.

Destarte, foi aqui que o gênio romano agiu de uma maneira peculiar para a atual mentalidade em relação à educação contemporânea.

EDUCAÇÃO - A ROMA ANTIGA

O território da Roma Antiga foi fundado em uma pequena região no Lácio, região central da Itália moderna e avançou por várias regiões do mundo, formando uma civilização multicultural, complexa e sofisticada, com atores (plebeus e patrícios) de papéis bem definidos no seio social da sociedade. Desconfiavam de estrangeiros e por isso submetiam-nos socialmente a condições de inferioridade e escravidão.

O **período da Monarquia** compreende o século VIII a VI a.C (753-509 a.c.), governada nesse período por um governante (rei), a economia de Roma se baseava na agricultura e pecuária. A sociedade romana era composta pelos patrícios (donos de terras, elite e políticos), plebeus (pequenos proprietários, comerciantes, produtores rurais e artesãos), clientes (agregados dos patrícios) e escravos (considerados como bens materiais) e proletariado (função de gerar a prole para compor exército romano). (BEARD, 2019).



A família romana era considerada uma unidade política, jurídica, religiosa e econômica. A consanguinidade não era um aspecto importante na definição de família, criados e escravos também compunham a família. A se baseia nas Doze Tábuas criada em 451 a. C., que apresenta as tradições, princípios como a dignidade, a coragem, a firmeza, o espírito, os costumes e a disciplina. Propondo praticamente o esboço do código civil, com base na pátria *potestas* o “poder da vida e da morte” pelo pai ou chefe da família. O *pater* era pai, sacerdote, chefe e detentor do poder sobre a família, nem o Estado interferia em suas decisões. (CORDEIRO, 2016).

A educação acontecia no lar fornecida pelo pai (*pater familias*), se aprendia o respeito e costumes ancestrais (*mores maiorum*), com consciência dos fundamentos da romanidade através do ensino do Direito, formando os civis *romanus*, com caráter civil, prático e familiar. mulher cabia à educação e os cuidados da criança nos primeiros anos de vida, o papel de esposa, mães e cuidadoras da casa. O fim da educação romana é prático-social, ou seja, a educação visava à formação do agricultor, do cidadão, do guerreiro, entre outros. (SOPEDAGOGIA, 2021).

Correa (2019) descreve que na literatura desse período surgem os primeiros registros latinos advindo da literatura grega clássica. A produção artística contava com poemas cantados e acompanhados de flauta (*carmina coniuualia*) apresentados em eventos da alta classe; lamentos cadenciados (*neniae*) entoados por mulheres assalariadas em funerais e a aproximação com a literatura grega com as composições de elogios (*scipionum elogium*) que coincide com a chegada das primeiras composições gregas em Roma.

No século II a.C. a educação romana já sofre influência social e cultural grega. Roma já se encontrava contaminada pela Grécia, avançando à medida que se estabelecia a estrutura escravista, se apropriando de expressões culturais gregas. As trocas comerciais entre os povos faz com que o teatro com técnicas rudimentares das comédias e tragédias gregas, chegue a solo romano. O gênero poético dos literatos e a arte de escrever grega renovam a literatura romana.

A história da educação romana apresenta três fases principais, que compreendem: pré-helenista, helenista-republicana, helenista-imperial. Os princípios do helenismo cativam os romanos e influenciam a educação para o estudo da Filosofia e do Direito. (SANTAREM, 2015).

No século II e I a. C. a fusão cultural dos gregos com a cultura oriental origina a cultura helenística, influenciando a educação romana e o conceito da formação integral do ser humano. Roma atinge seu apogeu na questão da expansão territorial.

No **período da República** (510 a.C.-27 a.C.) o poder em Roma é exercido pelo Senado através de dois cônsules, após a queda do último rei etrusco. Somente os patrícios podiam chegar aos cargos da magistratura romana. A sociedade romana é agora composta pelos patrícios (ricos e políticos), plebeus (comerciantes, cavaleiros e pequenos proprietários), clientes (que serviam aos patrícios) e escravizados.

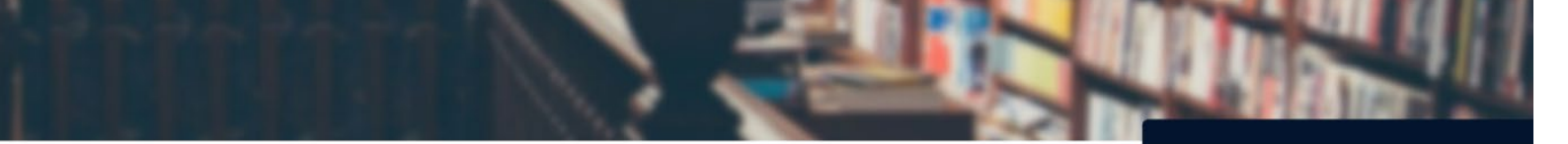
Marco Túlio Cícero (106-43 a.C.) cônsul, advogado, político, escritor, orador e filósofo romano imprimiu características práticas, originais e moralistas à pedagogia e à literatura romana, influenciado por filósofos gregos como Sócrates. As mudanças não foram tão fáceis de ocorrer, muitos romanos continuam simpáticos ao tradicionalismo. Entretanto, nesse período o *patria potestas* exclusivo do *pater familias* foi sendo suavizado. (MELO, 2006; COELHO; MELO, 2013).

Os romanos constroem bibliotecas e teatros inspirados na cultura helênica, copiam a arte, a música, a pintura e a arquitetura grega. A antiga *Paideia* noção de educação das crianças no lar é ampliado e inserido princípios morais e noções de bons modos que continuam nos dias atuais. Alguns escravos gregos mais instruídos chegam a morar na casa dos patrícios, tomam o papel de preceptor/professor ensinando a ler e a escrever, a língua e a cultura grega aos filhos das famílias ricas. O programa de educação continha ainda disciplinas como geografia, história natural, religião, arquitetura, astronomia, gramática, matemática, retórica, filosofia, música e ginástica, havia o manejo de armas e exercícios físicos. A idade de 16 e 17 anos finaliza a educação doméstica. (ANDRADE, 2020).

Os meninos romanos de classes inferiores não tinham acesso a esses conhecimentos, crescendo sem instrução e trabalhavam na agricultura e na pecuária. As meninas tinham pouco direito ao ensino, continuam sendo preparadas para o casamento e os cuidados com o lar. (ANDRADE, 2020).

O poder fragmentado e exercido pelos cônsules torna difícil governar, os romanos então decidem primeiro através do Triunvirato e depois com a figura de um Imperador, centralizar o poder e administrar o território.

O **período do Império** começa com a ascensão de Otávio Augusto (27 a.C. – 14 d.C.), o império assume seu apogeu com o senado e relativa estabilidade na sociedade romana. A



verticalização do poder autocrático do Imperador torna as classes sociais compostas em: Patrícios (os que tinham privilégios políticos e regalias), Plebeus (comerciantes e os de cargo no governo), Clientes (trabalhadores e camponeses) e Escravos.

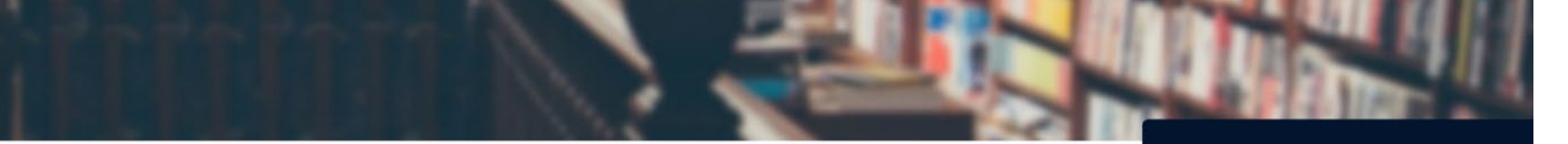
O mundo romano sofre várias transformações, a população se torna miscigenada (formando abase linguística de línguas como o português, espanhol, francês, italiano e romeno), nasce e avança o cristianismo (contrário ao politeísmo e a escravidão) e avança a expansão territorial. A riqueza e prosperidade de Roma faz com que aconteçam banquetes, festas, eventos esportivos e artísticos entre as classes privilegiadas, além da construção de inúmeros monumentos, arcos e edificações.

Os altos impostos cobrados, gastos com o exercito para manutenção territorial e a desorganização econômica deixa o povo a própria sorte. O aumento da fome entre os camponeses, fez com que inúmeros rumassem para a cidade em busca de melhores condições de vida. Para evitar revoltas, durante a apresentação dos espetáculos públicos com gladiadores (Pão e Circo), o governo distribuía alimentos. Cada vez mais a estrutura econômica de Roma piora e fica mais difícil a distribuição de riquezas e a manutenção de uma sociedade estática. (COELHO; MELO, 2013).

A educação para os filhos da elite romana prospera influenciada pelo processo de helenização, o Estado cria um sistema de ensino formal e oficial centralizado que atende os filhos das classes privilegiadas e ricas, preparando-os para participação ativa na vida pública romana e no corpo burocrático resolutivo para as questões administrativas do império. (MELO, 2006; CORRÊA, 2019).

Os meninos levam para a escola uma maleta contendo tinteiro, penas para escrita e cadernos de madeira. A criança caminhava para a escola acompanhada por um escravo grego, que a aguardava até as aulas encerrarem, trazendo-a para casa em segurança. O escravo grego cuidava de seus bons modos e da sua moral. A educação se estabelecia culturalmente denominada “cultura greco-romana”, formando um homem de ação, orador e culto. Quando um jovem romano ganhava a *toga virilis* ele passava a ser cidadão e podia escolher estudar filosofia em Atenas ou Rodes, como César, Cícero, Otaviano e Horácio. (MELO, 2006; CORRÊA, 2019).

A desigualdade social acontecia no acesso à educação, apesar da influência grega na sociedade romana, o Estado não absorve a preocupação de oportunizar a educação para todos os romanos igualmente. Os meninos plebeus recebiam educação informal fornecida pelo pai



em casa, sem nenhum desses apetrechos e preparando-os para o trabalho. (COELHO; MELO, 2013; CORRÊA, 2019; ANDRADE, 2020).

A cultura permanece com influência de aspectos do helenismo sem destruir as virtudes romanas, entretanto a educação não merece o mesmo tratamento. As propostas educacionais avançam baseadas no Estoicismo (princípios morais rígidos) e no Epicurismo (materialismo e prazeres), correntes filosóficas gregas do período helenístico vividos pelos romanos naquele momento. (COELHO & MELO, 2013).

Durante o império o governo tentou promover a educação como uma responsabilidade do Estado, entretanto os romanos, diferentemente dos gregos, priorizam o conhecimento prático e organizador, ignorando a teoria, o especulativo e à paixão intelectual. Culturalmente os romanos foram um povo atrasado quando se compara com a paixão intelectual e artística do povo grego. A educação, para os romanos, tinha como finalidade preparar para a vida e o trabalho. (MELO, 2006; COELHO; MELO, 2013).

Diante dos princípios que a educação é função da família (pai e mãe), do *pátrio* poder com responsabilidade na formação do romano, se explica em parte a negligência do Estado em relação ao sistema educacional formal. Com os conservadores contrários à helenização da vida romana, os censores publicavam um decreto que condenava a escola latina de retórica (92 a. C.), que era considerada uma novidade contrária aos costumes e aos preceitos dos maiores. Com a influência da cultura grega na sociedade romana, a educação galgou espaço além das casas, sendo realizada nas escolas privadas. (MELO, 2006; SANTOS, 2015).

Antes do Império os romanos tiveram iniciativas tímidas de edificar escolas municipais. Os romanos estruturam o primeiro sistema de ensino centralizado, com várias instituições de ensino espalhadas pela província sob a intervenção do Estado. O papel intervencionista do Estado era importante para a administração do Império, com uma boa máquina administrada por funcionários com pouca instrução. No início o Estado pouca intervia na educação, depois passou a subvencioná-la e finalmente exerceu a responsabilidade da educação romana através da legislação.

A primeira escola romana pública foi edificada em 449 a.C., lugar onde famílias menos abastadas mandam seus filhos para serem educados por antigos escravos e velhos soldados, que se prestam em ensinar em um espaço alugado chamado *pergula* (loja de instrução). Havia bancos e cadeiras, materiais como cubos, esferas e alguns mapas, os alunos aprendiam o texto das Doze Tábuas. (MELO, 2006).

As escolas privadas evoluem com quatro níveis de ensino: a de ensino elementar ou *ludi magister* ensinava ler, escrever e calcular; a secundária ou de gramática tinha ensino literário em latim e grego, ensinava linguagem, gramática, métrica, estilo e conteúdos de poemas; a escola complementar ou de retórica e a superior ou Ateneu (Medicina, Direito, Mecânica, Arquitetura e Gramática), todas continuam sobre a supervisão do Estado. Toda essa influência rendeu frutos, romanos importantes se expressavam e escreviam em grego (MELO, 2006; CORRÊA, 2019).

O trabalho do professor em comparação a outra atividade era considerado inferior, muitas vezes precisavam complementar a jornada de trabalho e o salário com outra atividade laboral. Pouco se sabe sobre os métodos de ensino, talvez fizessem uso de exercícios de tradução. Inicialmente, foram traduzidas para o latim as obras literárias e poéticas gregas, como a *Odisseia*. Depois estudaram os autores gregos no texto original, formando aos poucos uma literatura nacional romana sobre o modelo formal da literatura grega. (MELO, 2006; CORRÊA, 2019).

No baixo império, preocupado que os cristãos assumissem o ensino em Roma, o Imperador Justiniano (332-363 a.C.) toma a decisão de nomear os professores, um ato de intervenção do Estado no sistema educacional romano. Também determina que os melhores retóricos e gramáticos assumam a educação dos jovens romanos. (MELO, 2006).

O interesse imperial pela cultura e sua difusão é vislumbrado como uma importante ferramenta de romanização dos povos, com poder de penetração e de expansão da língua e do jus romano, engrandecendo assim o império. A cultura, de maneira modesta, se espalhou para povos como a Espanha, a Gália, a Grã-Bretanha, a Germânica, as províncias danubianas e a África setentrional. Algo inimaginável ser alcançado pelo helenismo. (SANTOS, 2015).

Com a decadência do império romano termina a tradição do ensino laico, sobrevivendo apenas na transmissão da mensagem cristã. O sistema educacional romano inspirou outros povos do ocidente na organização da estrutura educativa. (MELO, 2006).

O fim do Império romano acontece em 476 d.C. com a queda do último imperador e a invasão do lado ocidental por Odoacro rei do povo germânico. A parte oriental continua existindo com o nome de Império Bizantino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação no território romano acontecia conforme as necessidades de Roma. Os romanos eram educados para as necessidades imediatas, práticas da vida e para o trabalho. Os

oriundos da classe aristocrática eram preparados para o mundo político e a vida pública, os plebeus geravam os futuros soldados para defender e avançar nas conquistas territoriais de Roma, cada qual com seu papel específico. A vida do romano pertencia a Roma e era colocada a serviço da pátria.

Os romanos trouxeram inúmeras contribuições, destaque para a formalização de um sistema educacional formal gerenciado pelo Estado, organizado em escolas públicas nas diversas esferas governamentais, permitindo o acesso de crianças e jovens de todas as camadas da população.

O povo grego formado por uma população culta, amante da arte, da filosofia e da oratória, encontram no povo romano a praticidade, a organização e o imediatismo da formação para a vida e o trabalho. A educação romana manteve peculiaridades intrínsecas, que repassou como valores à humanidade.

Em âmbito maior, pode-se dizer que os romanos ainda souberam, com seu senso pragmático, transmitir instrumentos eficazes às instituições no mundo para a prática dos ideais do respeito aos direitos individuais e à liberdade política, do cultivo da moralidade pessoal e coletiva, e, enfim, da excelência social a que se denomina cultura.

REFERÊNCIAS:

APPIO, J.; FRIZON, N. N.; CANOF, L.; MARCON, D.; MADRUGADA, B. Pesquisa Histórica como uma possibilidade à pesquisa em estudos organizacionais. *In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA (CIAIQ)*, 6., v. 3, 342-350, 2017, Salamanca. **Anais** [...]. Salamanca (ES): Universidade de Salamanca, 2017. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1175/1137>. Acesso em: 20 mar. 2021.

ANDRADE, A. L. M. S. Educação na Roma antiga. **infosaude**, 2020. Disponível em: <https://www.infoescola.com/historia/educacao-na-roma-antiga/>. Acesso em: 20 mar. 2021.

BERAD, M. Os perigos, vícios e diversões da vida noturna na Roma antiga. **BBC NEWS BRASIL**, 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-47713000>. Acesso em: 20 mar. 2021.

COELHO, J. P. P.; MELO, J. J. P. Educação, poder e cidadania na Roma antiga: algumas considerações sobre a formação do governante. **História e Perspectivas**, v. 49, p. 537-560, 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/24997>. Acesso em: 20 mar. 2021.

CORDEIRO, M. N. A. A evolução do pátrio poder - poder familiar. **Blog Conteúdo Jurídico**, 2016. Disponível em: <http://conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/46470/a-evolucao-do-patrio-poder-poder-familiar>. Acesso em: 20 mar. 2021.

CORREIA, A.; SCIASCIA, G. **Manual de direito romano**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1953.

CORRÊA, E. F. S. Práticas educativas e escolares na Roma antiga. **Principia**, v. 39, p. 61-69, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/principia/article/view/47438>. Acesso em: 20 mar. 2021.

CRETELLA JÚNIOR, J. **Curso de direito romano**. 19. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1995

DEL VECCHIO, F B.; DIAS, B. C.; TUCHTENHAGEN, A. X. O movimento na luta pela vida: sistema de organização e treinamento de gladiadores. **Motrivivência**, v. 31, n. 57, e55655, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2019e55655/39011>. Acesso em: 20 mar. 2021.

GOMES, C. Roma antiga (monarquia, república e império). **infoescola**, 2021. Disponível em: <https://www.infoescola.com/historia/roma-antiga-monarquia-republica-e-imperio/>. Acesso em: 20 mar. 2021.

MELO, J. J. P. A educação e o estado romano. **Revista UDESC**, v. 7, n. 2, p. 1-19, 2016. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1331>. Acesso em: 20 mar. 2021.

NOVO, B. N. Direito romano. **Blog jus.com.br**, 2018. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/65952/direito-romano>. Acesso em: 20 mar. 2021.

OLIVEIRA, J. A. A. & BOERIA A. A evolução da história do direito romano. **Diálogos e Interfaces do Direito - Revista Científica do Curso de Direito**, v. 2, n. 2, p. 40-55, 2019. <https://www.fag.edu.br/revista/dialogoseinterfaces/66>. Acesso em: 20 mar. 2021.

SANTAREM, M. L. G. **Faculdade de direito de Caxias do Sul/RS: indícios da história e da cultura acadêmica (1959-1967)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/1151/Dissertacao%20Michelle%20Luisa%20Grezzana%20Santarem.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 mar. 2021.

SÓPEDAGOGIA. (2021). História da educação – período romano. **Virtuous tecnologia a Informação**, 2008-2021. Disponível em: <https://www.pedagogia.com.br/historia/romano.php>. Acesso em: 20 mar. 2021.

TOLFO, S. A representação de mulheres romanas e seus epitáfios. **Alétheia - Estudos sobre e Antiguidade e Medievo**, v. 1, n. 1, p. 1-20, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/Aletheia/article/view/118>. Acesso em: 20 mar. 2021.

VIOTTO, R. A. História da educação: da antiguidade aos nossos pais. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 27, n. 1, p. 357-363, 2016. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/4389/3311>. Acesso em: 20 mar. 2021.

CAPÍTULO 30

OS JESUÍTAS E A EDUCAÇÃO

Adelcio Machado dos Santos
Rita Marcia Twardowski
Audete Alves dos Santos Caetano
Danielle Martins Leffer
Alisson André Escher

RESUMO

Não foi por acaso que os jesuítas assumiram o encargo e o apostolado da educação. A Companhia de Jesus havia se colocado inteiramente a serviço da Igreja, compreendendo facilmente que seria através da educação, especialmente de lideranças, que poderiam ajudar a religião católica a reconquistar gradualmente grande parte dos países e nações que haviam aderido ou estavam aderindo às novas doutrinas. De acordo com o magistério de Schmitz (1994), na época ainda não existiam muitas escolas católicas organizadas, com exceção de algumas iniciativas mais ou menos isoladas, no entanto, pouco representava no conjunto da educação da época. Assumindo o sistema de ensino-educação sistemático e a pedagogia da vigilância, os jesuítas poderiam organizar-se melhor e atingir mais profundamente e mais facilmente os diversos países e nações.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Companhia de Jesus. Igreja.

INTRODUÇÃO

A Ordem Jesuíta desempenhou relevante papel na educação de vários povos no mundo. Os jesuítas colmataram deficiência na Igreja, porquanto as novas doutrinas se infiltravam, devido em parte à inexistência de um sistema de educação eclesiástica católica.

A Companhia de Jesus ou Ordem Jesuíta tem origem no século XVI, fundada pelo ex-soldado espanhol Ignácio de Loyola. Ignácio fundou a companhia, fez voto de obediência, pobreza, castidade e serviço a Deus. Em 1540 o Papa Paulo III pela *Regimi Militantis ecclesiae* reconhece a ordem e no ano de 1622 o espanhol Ignácio de Loyola é canonizado pela igreja católica. (TODA MATERIA, 2021).

Os jesuítas queriam disseminar os princípios da ordem católica pelo mundo atendendo o Quarto Voto dos jesuítas de levar a fé a todos os povos, para isso criaram as missões para catequizar os povos nos novos continentes descobertos pelos reinos católicos da Espanha e Portugal, combinando trabalho e religiosidade. Além disso, os jesuítas criaram as primeiras instituições escolares para educação de crianças e pessoas analfabetas no cristianismo. (ISHAQ, 2018).

Organizando uma influência sistemática, não impediam totalmente a divulgação das novas doutrinas, mas ao menos esclareciam os princípios do cristianismo e ofereciam uma doutrina mais segura e mais aprofundada.

A Ordem Jesuíta criou inúmeros colégios pelo mundo. O método de ensino nas escolas jesuítas é, pois, um método de procura incessante da verdade, de muitas maneiras, e não apenas de um modo. A Companhia de Jesus chegou aos cinco continentes do mundo. Nos países da América Central e América do Sul, colonizados pelos espanhóis, e inclusive no Brasil, país de colonização portuguesa. (REDE JESUITA DE EDUCAÇÃO, 2021).

Para a Associação dos Colégios Jesuítas (1998), um colégio de jesuítico estabelece programas de estudos de recuperação, paralelos ao período letivo, para os alunos com dificuldades de aprendizagem, de modo a evitar, quanto possível, sua reprovação, porquanto seria uma incoerência com a atenção pessoal e a educação personalizada.

Atualmente, a Rede Jesuíta de Educação atende em 72 países com 840 colégios em um total de 890 mil estudantes. Os jesuítas possuem 1.300 instituições que abrigam projetos de educação popular pela Rede *Fey* Alegria. Outra iniciativa na educação básica é feita pelo Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados, beneficiando mais de 167 mil pessoas nessas condições. (REDE JESUITA DE EDUCAÇÃO, 2021).

Diante do apresentado pretende-se no estudo conhecer o papel dos jesuítas na educação.

METODOLOGIA

Estudo qualitativo, de revisão sistemática da literatura. Para Ramos *et al.*, 2014 a revisão sistemática da literatura nas Ciências da Educação se mostra coerente com o do método nessa área, desde que obedçam: definição de critérios, métodos precisos, fontes bibliográficas confiáveis e análise dos dados obtidos.

Definiu-se como critérios de inclusão: artigos na íntegra, publicados e divulgados gratuitamente online, em revistas científicas nas bases de dados *online Scientific Electronic Librar Online* (SciELO) e Sistema de *Información Científica Redalyc* (redalyc.com), publicados no período de 2010 a 2020, na língua portuguesa, com busca utilizando o operador booleano *and*, *or* e as palavras-chave jesuítas, educação. Foram excluídas as publicações que não atendiam aos critérios de inclusão.

Foram encontrados 544 artigos na REDALYC, foram excluídos 540 artigos e 3 atendiam aos critérios de inclusão. No SciELO foram levantados 14 artigos, foram excluídos 9

artigos e 5 foram selecionados. O banco de dados foi composto por 8 artigos que cumpriam os critérios de inclusão.

Os artigos foram publicados em: 2010 Educação & Pesquisa, 2015 Educação em Revista, 2014 Revista Brasileira de Educação, 2016 Educação & Pesquisa, 2016 Cadernos de Pesquisa, 2016 História da Educação, 2017 História da Educação, 2018 Educação & Realidade e 2019 Estudos Avançados. Os temas continuam sendo importantes fontes de estudo na segunda década do século XXI.

Os artigos foram lidos na íntegra, coletadas informações (ano de publicação, periódico acadêmico, objetivos do estudo) que versam sobre educação e jesuítas, anotados em tabela do Microsoft Excel 2010 e agrupados pelo âmbito dos pressupostos definidos pelos autores dos manuscritos.

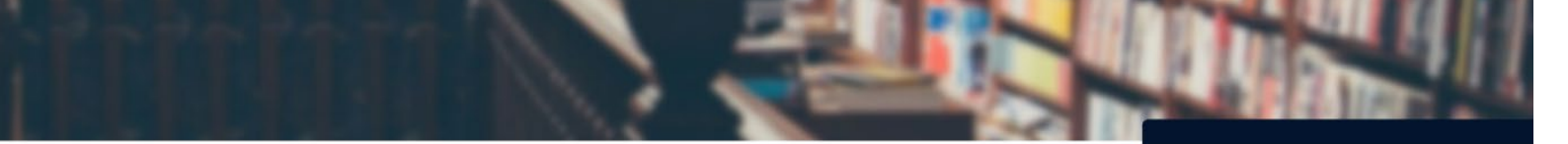
Os resultados e discussão estão apresentados no desenvolvimento do artigo em forma de narração, com contexto que traga tópicos de reinterpretação sobre o assunto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na Europa, do século XVII, os jesuítas trabalharam pela conversão dos escravos mulçumanos ao cristianismo, Tirso González de Santalla criou o Manual pra conversão dos mulçumanos. Outros jesuítas utilizaram o manual da Europa até a China, sendo traduzido para o polonês e árabe O livro se tornou referência entre os membros da Companhia de Jesus na catequização. (COLOMBO, 2019).

Os mulçumanos escravizados serviam nas casas de nobres europeus e interagem com a nobreza católica, os jesuítas não demoraram muito em reproduzir a abordagem teatral com os escravos mulçumanos utilizada para catequizar/educar indígenas da América Latina. (COLOMBO, 2019). No velho continente a Companhia de Jesus se preocupava em encontrar, converter, e batizar os “infiéis” (aspas do autor), com foco na pedagogia religiosa ou pedagogia da vigilância aprovado pelo Concílio de Trento, realizado entre 1545 e 1563 para evitar a propagação do protestantismo. (FARIA, 2014; COLOMBO, 2019).

No novo continente os descobridores, além de povoar as terras, necessitavam subjugar os habitantes do continente americano. As coroas católicas da Espanha e de Portugal abriram as portas nas colônias do continente americano para os jesuítas da Companhia de Jesus. A primeira tentativa foi no século XVI com a criação da Província Jesuítica do Brasil, no século seguinte criaram a Província Jesuítica do Paraguai. Os missionários utilizavam sons e imagens



no processo de comunicação e transmissão dos conceitos cristãos aos habitantes do novo continente. (OLIVEIRA, 2007).

O conceito dos navegadores portugueses sobre os indígenas, segundo Paiva (2015) era como inocentes, que se os entendessem a eles, se tornariam cristãos. Logo Portugal, país católico, entendeu que necessitava catequiza-los e educa-los formalmente os colonos para formação da sociedade brasileira e para o desenvolvimento do processo educativo da colônia. Segundo Faria (2014), os jesuítas chegavam ao continente e não manifestavam vontade de aprender a língua nativa e atuar nas aldeias, existiam também dificuldades no relacionamento com os colonos. A Companhia de Jesus orientava aos jesuítas pra permanecerem nas aldeias, favorecendo assim o processo contínuo de interação e catequização dos indígenas.

A intenção de promover a catequização não foi um processo fácil, tomemos como exemplo a explicação do que é o inferno para um indígena guarani do século XVI. Mil palavras não fariam o indígena entender, mas uma imagem específica de uma pessoa sendo queimada torna-se parte icônica do símbolo do inferno. Somente a imagem não possui um aspecto perigoso, pois deixa uma margem aleatória para interpretação, dependendo da história pessoal única e individual de cada um. (OLIVEIRA, 2007).

Para desenvolver a catequização os jesuítas atuam de forma teatralizada utilizando gestos e fala, em movimentos de constante repetição. Antes de irem trabalhar, os índios assistiam a missa, faziam a oração e recebiam a doutrinação. (FARIA, 2016; FARIA 2014). Gravuras e pinturas ajudavam no entendimento dos mesmos, sobre Os Dez Mandamentos, Os Sete Pecados Capitais e assim por diante, as explicações das imagens era lida por um dos jesuítas ou por um indígena já catequizado. O relacionamento foi um processo muito difícil, não por falta de alfabetização, mas por se tratar de mundos diferentes. (OLIVEIRA, 2007).

No Brasil do século XVI, os jesuítas implantaram as *aulas régias*, onde os filhos dos nobres e adultos do sexo masculino, residentes nas capitais das províncias, tinham a chance de estudar em casa. Incontestável a importância dos jesuítas na construção dos pilares da educação brasileira. (FAVACHO, 2010; PAIVA, 2016). Assistimos aí o jogo da exclusão social, que separava os tipos de educação em uma para os civilizáveis e outra para os não-civilizáveis, uma para os ricos e outra para os pobres. (FAVACHO, 2010).

Havia poucos liceus na época e as aulas avançavam em ambientes alugados para esse fim e na casa dos religiosos, e os professores (pessoas treinadas pelos jesuítas) não precisavam ter diplomas. Para a plebe sobrava religião de subserviência, dependência do paternalismo,

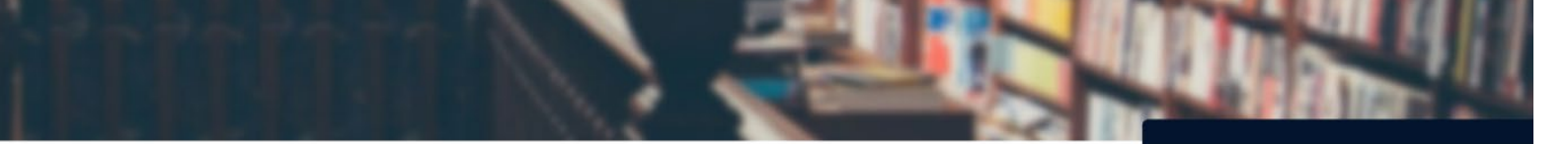
processo não muito diferente dos dias atuais. Apenas em 1827 obrigou-se a construção de escolas em vilas e povoados, continuaram-se assim a manutenção dos princípios da pedagogia jesuítica. (FAVACHO, 2010; PAIVA, 2016).

O professor jesuíta, além de profissional, precisa ser um homem com um ideal de perfeição e santidade, que o leva a empregar todos os meios para ele mesmo se santificar e contribuir para a santificação dos seus alunos. Vê-se, pois, que não é qualquer pessoa que pode ser professor jesuíta, mas apenas pessoas com grande espírito de generosidade e dedicação ao ideal da perfeição humana e divina. Por isto, o professor é preparado por longos anos de estudos e exercícios diversificados que lhe abrem caminho para a sua vocação de educador.

Os jesuítas fundam escolas, seminários e universidades para praticar sua missão pedagógica - religiosa. Adotam como regra, antes do início da aula, o sinal da cruz e a recitação da oração, atividades realizadas por professor e alunos. Existem também, as práticas do silêncio, do ouvir, de saber a hora de falar e perguntar, de interrogar e de se aproximar do professor. Também, existe o método da recompensa/prêmio e da punição/castigo a chamada pedagógica da vigilância. (FARIA, 2014; CARVALHO, 2016).

Na Europa, a Companhia de Jesus constrói uma rede educacional com inúmeras instituições de ensino, que formam um sistema escolar predominante no sistema educacional entre o século XVI ao século XVIII. A rede educacional oferecia da leitura a escrita, conhecimentos sobre literatura, história, artes, geografia, astronomia, ciências naturais, matemática, filosofia, o aluno desenvolvia ainda o espírito de utilidade social da retórica e uma educação sólida. Os jesuítas estabeleciam graus de aprendizagem, graus de ensino, grau de complexidade das matérias. Os critérios de recompensa e prêmio, castigo e emulação, são métodos para incentivar os alunos a estudar. (ROSA, 2017; SANGENIS, 2018).

Em Portugal no ano de 1559 criam a Universidade de Évora e couberam aos jesuítas as tarefas da administração e educação. Eram oferecidos o ensino das letras (ler, escrever, contar, doutrina cristã), latim e retórica, artes (dialética, lógica, física, ética, metafísica, filosofia aristotélica), filosofia e teologia (S. Tomás, Sagrada Escritura, Casos de Consciência). Para o ensino elementar (antigo primário) mantinham as regras da colônia como o ensino em casa, as crianças (meninos) aprendiam a ler, escrever e contar, a doutrina cristã e o canto, utilizando no processo educacional os princípios de ensino da Cartilha do Padre Inácio. (VAZ, 2016).



É preciso que haja ao menos alguma proposta de método como o contido na cartilha, deixando a realização da aprendizagem por conta do aluno, mas dando-lhe aconselhamento e acompanhamento contínuos e próximos.

Não se pode dizer que, para os alunos, houvesse muito tempo de sobra, após todos os trabalhos e estudos que tinham de realizar. Na realidade, eles estavam sempre bem ocupados, não tendo tempo para divagações, ou ociosidade. A escola era um lugar aonde iam para estudar e aprender, e não para passar o tempo.

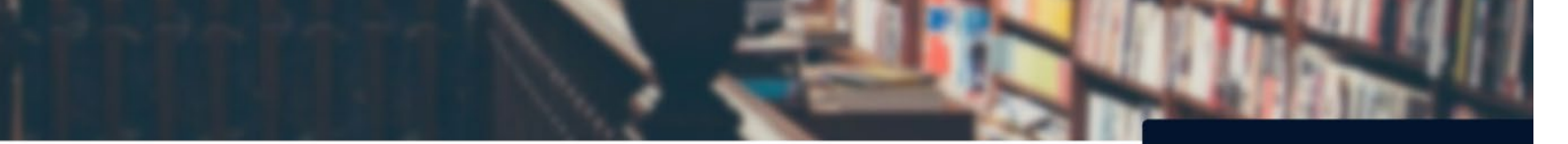
Os jesuítas escrevem uma cartilha sobre a pedagogia jesuítica para orientar, educar e catequizar crianças e adultos dentro da religião católica. A intenção foi propagar a fé e expandir os domínios da religião católica. Se a proposta dos jesuítas incluía a ênfase na educação, escreve a partir das ideias de Ignácio de Loyola, um manual prescritivo e normativo de ações pedagógicas com práticas coletivas e individuais para ser utilizado no ensino. O programa de estudos foi utilizado até o ano de 1773, avançando para países como a China no oriente. (CARVALHO, 2016).

Nas aulas os jesuítas fazem uso das artes, da música, das letras, do canto, os alunos faziam debates e análise de textos clássicos para treinar memória, vontade e inteligência. Os religiosos ensinavam latim, geografia, letras, gramática, grego, filosofia, astronomia, matemática e artes manuais, além da contemplação do mundo físico e do estudo da matéria. (PAIVA, 2015; FARIA, 2016). A pedagogia jesuítica, primeiro moldava o caráter dos meninos e adultos para o moral-cristão e a complexidade social, em segundo abordava o ensino-aprendizagem pelos dogmas da doutrina cristã. (FAVACHO, 2010).

Apesar dos jesuítas do século XVIII possuir conhecimento de física moderna, preferem manter os planos de ensino sem alterações, também liam livros sobre História Natural, provavelmente liam os livros escondidos e mantinham o conhecimento longe dos alunos. (ROSA, 2016). Os religiosos se apropriam de novos conhecimentos e aos alunos proferem críticas sobre os assuntos que a igreja católica não reconhecia como verdade.

Entregar toda a decisão sobre a forma de realizar os estudos e os métodos a serem seguidos aos alunos, certamente não levará muito longe a aprendizagem séria e profunda, pois eles escolherão, com facilidade, aqueles que causem menores dificuldades e forem fáceis.

O individualismo absoluto, isto é, a decisão exclusiva por aquele que aprende, não poderá dar bons resultados de aprendizagem, e muito menos o prepara para viver socialmente.



Daí, a importância de se estudar mais a fundo o método jesuíta que era, no fundo, um método socializado, mas com determinadas regras, e não anárquico.

Ocorre momentos profícuos no uso da pedagógica jesuítica no Brasil colonial, como a exposição de poesias que implica no interesse literário dos alunos, os desafios de conhecimento onde os alunos vivenciam momentos de disputas sobre conhecimentos. (FARIA, 2016).

Segundo Sangenis (2018 *apud* Azevedo, 1958) o professor jesuíta apresenta espírito de autoridade e disciplina, pratica o ensino sábio, sistemático, dosado e medido, exerce um papel conservador, ensinando o enunciado das letras e o gosto pelas coisas do espírito às crianças e jovens. A educação jesuíta é um ensino uniforme, clássico, com formação dos clérigos e letrados na continuidade do processo educacional, com formação religiosa cristã visando formar sociedade. Então podemos inferir que o sistema educacional jesuítico praticado no Brasil colônia foi específico para as classes dirigentes e da burguesia, mantendo uma distância conveniente e confortável do restante da população.

Sem dúvida, nos dias de hoje não se pode mais proceder como se fazia há quatrocentos anos, onde um indivíduo possuía o conhecimento e transmitia para os outros, processo que ocorre de forma unilateral na pedagogia tradicional. (PAIVA, 2015). Contudo, é preciso adaptar-se aos tempos atuais sem, perder o essencial, o espírito que inspirou a educação jesuíta naqueles tempos, mas que ainda hoje é importante e deve guiar a atuação dos jesuítas de hoje.

De acordo com as afirmações de Schmitz (1994), a aprendizagem realiza-se de muitas maneiras e através de variadas atividades, tanto escolares, como extraescolares. Não se pode reduzir apenas ao que se realiza na sala de aula, pois isso seria muito pouco. Aliás, na educação jesuíta, grande parte das atividades de aprendizagem é realizada fora da sala de aula e de variadas maneiras. Sem este intensivo treinamento, em nenhum campo de atividade se pode ser competente. Isso vale para alunos dos jesuítas, se levarem a sério a formação oferecida para tornar-se um excelente elemento para a sociedade, tanto no campo da pesquisa, da educação, como também em outras atividades que assumir.

Para Keller (2002), o conhecimento da história da Igreja é fundamental para a construção de uma compreensão atualizada da missão cristã no mundo atual. A doutrina social da Igreja discorre a partir da razão e do direito natural, isto é, a partir daquilo que é conforme a natureza de todo o ser humano.

Como bom diretor de aprendizagem, o mestre precisa possuir grande penetração psicológica, para tratar os alunos de maneira adequada à sua psicologia e às suas características

próprias. O que deveria distinguir o professor jesuíta era o amor aos alunos. A profissão e vocação do professor não são nada brilhantes externamente, exigindo mesmo sacrifícios e renúncia a toda hora. Todavia, o principal atributo do professor é o amor, identificando-se com seus alunos.

Quanto à situação do estudante na escola jesuíta, há opiniões divergentes e contraditórias. Uns afirmam que ele é o centro da experiência educacional, ao passo que outros asseveram ser ele objeto de governo e de dominação. (ROSA, 2016).

O reino português enxergava os jesuítas um Estado dentro de outro Estado, apesar de serem religiosos obedeciam a uma representação estrangeira, podendo se tornar uma ameaça política, social e econômica para Portugal. (ROSA, 2016). Em 1759, Portugal não tardou em expulsar os jesuítas do Brasil, se assistiu à pura e simples destruição simples do sistema educacional/religioso utilizado na educação do país. Ocorreu, no entanto, o encerramento das atividades das instituições escolares jesuítas, mas não o uso de uma pedagogia tradicional de ensino que perdurou por mais três séculos. (SANGENIS, 2018).

Nos tempos atuais é necessário que o educador esteja atento para os novos fenômenos sociais, para que possa apresentar uma educação de acordo com as necessidades e aspirações das pessoas de seu tempo. Somente o estudo, o esforço, a concentração e a aplicação das melhores e mais apropriadas técnicas habilitam alguém a ter influência positiva na sociedade.

Tudo depende do enfoque que se outorgue à educação e da compreensão que se tenha da época e dos objetivos pretendidos com a educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel dos jesuítas no sistema educacional brasileiro do século XVI trouxe uma pedagogia religiosa ou pedagogia de vigilância para catequizar indígenas e promover à educação dos filhos da elite do Brasil. A tarefa da Companhia de Jesus, fazê-la valer politicamente essa doutrina: quer servir à formação da educação e ajudar a crescer a percepção das verdadeiras exigências da doutrina cristã e, simultaneamente, a disponibilidade para agir com base nelas, ainda que tal colidisse com situações de interesse pessoal.

Na colônia os indígenas recebiam o ensino religioso som o uso de imagens, sons, teatralização e com rituais que a todo tempo lembrasse o catolicismo, a burguesia masculina recebia o ensino em casa de diferentes tipos de disciplinas forjando um caráter moral-cristã e o povo permanecia margem do processo aguardando as bênçãos da igreja.

O método jesuítico de ensinar construiu a base da pedagogia tradicional, onde o aluno é um receptáculo do conhecimento. Há também simbolismo, representação e rituais que remete aos primórdios sistema de ensino em muitos países.

A sociedade justa não pode ser obra apenas da Igreja; deve ser realizada pela política. Também, o povo é convocado a participar do processo educacional e da apreensão do conhecimento. Não podem, pois, abdicar da múltipla e variada ação econômica, social, legislativa, administrativa e cultural, destinada a promover orgânica e institucionalmente o bem comum.

REFERÊNCIAS:

ASSOCIAÇÃO DOS COLÉGIOS JESUÍTAS. **Projeto educativo da província do Brasil centro-leste da companhia de Jesus**. São Paulo: Loyola, 1998.

CARVALHO, R. T. O ritual da lição da pedagogia: o aspecto performático. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 4, p. 1045-1060, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29848830012>. Acesso em: 10 mar. 2021.

COLOMBO, E. Infiéis em saca: Jesuítas e escravos mulçumanos (Nápoles e Espanha, século XVII). **Estudos Avançados**, n. 33, v. 97, p. 253-273, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/164950/158082>. Acesso em: 30 mar. 2021.

FARIA, M. R. A organização de um corpo disperso: uma análise da atividade jesuítica em terras brasílicas (1583). **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 57, p. 417-439, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/sdRC6vs9DQSYYY4GV5D8grd/?lang=pt> Acesso em: 3 maio 2021.

FARIA, M. R. Pedagogia da vigilância: o jesuíta na aldeia (séculos XVI e XVII). **Cadernos de Pesquisa** (Online), v. 46, n. 162, p. 1010-1026, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/RrcrrssqJJwDp4LCMnkf7jb/abstract/?lang=pt> Acesso em: 10 maio 2021.

FAVACHO, A. Rir das solenidades da origem: ou o inesperado da pesquisa em educação. **Educação Pesquisa**, v. 36, n. 2, p. 55-569, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Yc4BpBBGQ7sdNJvVngxSCCz/?lang=pt>. Acesso em: 26 mar. 2021.

ISHAQ, V. Companhia de Jesus. **Blog Historia Luso**. 2018. Disponível em: http://historialuso.an.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3168&Itemid=354 Acesso em: 26 mar. 2021.

TODA MATERIA. **Companhia de Jesus: ordem dos jesuítas**. 2021. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/companhia-de-jesus-ordem-dos-jesuitas/>. Acesso em: 26 mar. 2021.

KELLER, E. D. **A igreja: das origens ao Vaticano II**. Petrópolis: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, L. D de. A comunicação através da arte na província jesuítica do Paraguai. **HABITATUS**, v. 5, n. 1, p. 13-37, 2007. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/habitus/article/view/375>. Acesso em: 26 mar. 2021.

PAIVA, W. A. de. O legado dos jesuítas na educação brasileira. **Educação em Revista**, v. 31, n. 4, p. 201-222, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/4WccmHjrYWG4fKfDj8L87Gv/?lang=pt>. Acesso em: 26 mar. 2021.

RAMOS, A.; FARIA, P. M.; FARIA, A. Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Revista Diálogo Educação**, v. 14, n. 41, p. 17-36, 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2269>. Acesso em: 30 mar. 2021.

REDE JESUITA DE EDUCAÇÃO. **Educação jesuíta na América Latina**. 2021. Disponível em: <http://www.redejesuitadeeducacao.com.br/educacaojesuita/educacao-jesuita-na-america-latina/>. Acesso em: 26 mar. 2021.

ROSA, T. M. R. F. A matriz pedagógica jesuíta e a sistemática escolar moderna. **História da Educação** (Online), v. 21, n. 53, p. 21-37, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/71138>. Acesso em: 26 mar. 2021.

SANGENIS, L. F. C. O Franciscano e o Jesuíta: tradições da educação brasileira. **Educação & Realidade** (Online), v. 43, n. 2, p. 691-709, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/7XqLQTYJBHHZ7vgWFchtW9P/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 26 mar. 2021.

SCHMITZ, E. **Os jesuítas e a educação: a filosofia educacional da Companhia de Jesus**. São Leopoldo: UNISINOS, 1994.

VAZ, F. A. L. O ensino dos jesuítas na Universidade de Évora: uma leitura dos primeiros estatutos. **História da Educação** (Online), v. 20, n. 48, p. 159-174, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/XGM6Ly4r3bd4RTHxhdzsJBq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 mar. 2021.

CAPÍTULO 31

ANÁLISE DA MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA DE ESTUDANTES DE NUTRIÇÃO EM UMA FACULDADE COM METODOLOGIA ATIVA NO BRASIL

Alícia Natalie Silva dos Santos
Amanda Andrade Furtado
Adriana Carla Santos de Menezes Ramos
Enésia Eloyna da Costa Benício

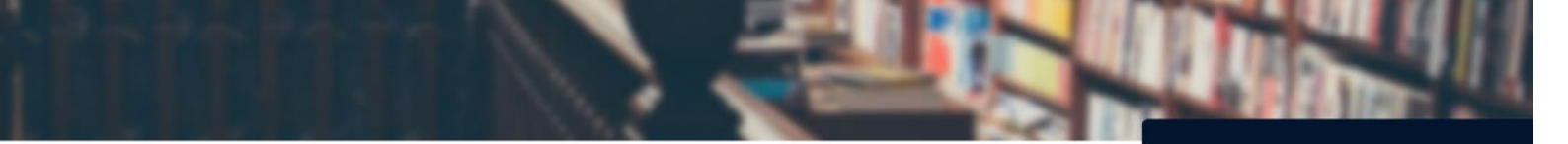
RESUMO

A Teoria da Autodeterminação foi desenvolvida, a fim de avaliar os componentes da motivação intrínseca e extrínseca e os fatores relacionados com a sua promoção. A motivação intrínseca é reconhecida como um mediador importante na conquista da competência e autoconceito do indivíduo sobre o ambiente. O **objetivo** deste estudo foi analisar a motivação intrínseca baseada na Teoria da Autodeterminação nos estudantes de Nutrição de uma Faculdade que utiliza a Aprendizagem Baseada em Problema para a participação no grupo tutorial. **Métodos:** Foi realizado um estudo de corte longitudinal, analítico com abordagem quantitativa desenvolvido na Faculdade Pernambucana de Saúde (FPS). Participaram da pesquisa os estudantes que estavam cursando do 1º ao 6º períodos do curso, regularmente matriculados no período da pesquisa, totalizando 251 estudantes participantes da pesquisa. Foi utilizado o Inventário de Motivação Intrínseca (IMI) como instrumento para análise da motivação no qual foi traduzido, validado e adaptado transculturalmente para o português brasileiro. **Resultados:** Não houve diferença significativa nas notas (escores médios) por competências comparando os três primeiros períodos (1º, 2º, 3º) com os três últimos períodos do curso (4º, 5º, 6º), sendo menor resultado 4,0 e maior resultado 6,0 respectivamente. As médias (escores médios) das subescalas avaliados no final do semestre para todos os períodos (1º ao 6º) foram: interesse/prazer com a média 5,3; competência percebida 5,3; valor/utilidade 6,1; esforço/importância 5,0; pressão/tensão 4,3; percepção de escolha 4,5; e integração 5,4, classificado em “motivado” >3,0 e <6,0 e ≥6,0 “muito motivado” para a atividade. A motivação intrínseca dos estudantes do 1º ao 6º período foram comparados os escores por domínio, no início e final do semestre obtendo resultados interesse/prazer com a média 5,5 e 5,3 respectivamente; competência percebida 5,1 e 5,3 respectivamente; valor/utilidade 6,2 e 6,1 respectivamente; esforço/importância 5,2 5,0 respectivamente; pressão/tensão 4,2 e 4,3 respectivamente; percepção de escolha 5,0 e 4,7 respectivamente; e integração 5,7 e 5,4 respectivamente. Esse trabalho demonstrou que os estudantes de Nutrição se apresentaram intrinsecamente motivados para realizar as atividades no grupo tutorial, no início e final do semestre letivo, tanto nos períodos iniciais quanto nos períodos finais do curso.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP); Inventário de Motivação Intrínseca (IMI); grupo tutorial.

INTRODUÇÃO

Tradicionalmente o sistema de ensino é centrado na figura do professor, em outras palavras, o docente é quem possui o conhecimento que deve ser transmitido ao estudante que



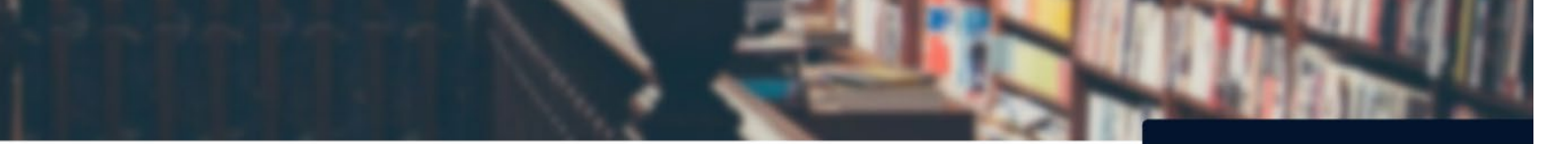
deve memorizá-lo, ou seja, toda a informação é repassada de forma passivas em haver a necessidade de criticar ou refletir sobre os conteúdos (GARCIA et al., 2019; SIMON et al, 2014).

No contexto social atual, ocorreram mudanças em todos os segmentos: educacional, social, político, econômico e cultural, com espaço para novos conceitos de aprendizado. Assim, a educação precisa subsidiar a resolução de problemas da vida real e as ações educacionais possuem um papel fundamental no desenvolvimento de relações sociais, permitindo o estudante aprender de forma prática e auxiliando no desenvolvimento de suas habilidades (DEWEY, 2016).

Diante do exposto, surge a necessidade de metodologias centradas no estudante, em que a autonomia seja incentivada, ou seja, metodologias ativas de aprendizagem. A metodologia ativa se caracteriza pela inter-relação entre a educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do estudante, com a intenção de possibilitar a aprendizagem, baseando-se nas suas experiências e autonomia (JÚNIOR et al., 2019; BACICH, L.; MORAN, 2018).

Entre essas metodologias, está a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou Problem Based Learning (PBL). A perspectiva da ABP é delineada nos princípios derivados da psicologia cognitiva, caracterizada como uma forma de aprendizagem e instrução colaborativa, construtivista, contextual e autônoma. A aprendizagem colaborativa se baseia nos estudantes que diante do problema exposto irão trabalhar de forma cooperativa e colaborativa, aprendendo de forma contextualizada, apropriando-se de um saber com significado pessoal, sendo assim, os modelos curriculares da ABP são largamente transdisciplinares e construtivistas na sua natureza, pois é dada a oportunidade aos alunos de construir o conhecimento, desenvolvendo a autonomia, a visão complexa da realidade, a responsabilidade, a atitude diante dos problemas, para resolvê-los de forma criativa, a habilidade para o diálogo e partilha de ideias em grupo, argumentando de forma sistemática para que a resolução do problema seja satisfatória e eficaz. (MAMEDE et al., 2001; LAMBROS, 2004; DELISLE, 2000).

Na ABP se parte do problema, que deve conter gatilhos para uma boa tempestade de ideias e definição dos objetivos de aprendizagem. Um problema apresentado pode não ter solução, a aprendizagem mediante trabalho em pequenos grupos, utilizando-se de conhecimentos previamente adquiridos, facilitando a apreensão do novo conhecimento e a valorizando o trabalho em equipe. A ABP teve sua primeira implantação no ensino da saúde na



Universidade de McMaster, no Canadá, em 1969, trazendo uma proposta pedagógica sólida, baseando na busca de integração entre discentes e docentes, incentivando o pensamento crítico reflexivo acerca das temáticas abordadas (BEZERRA et al., 2020).

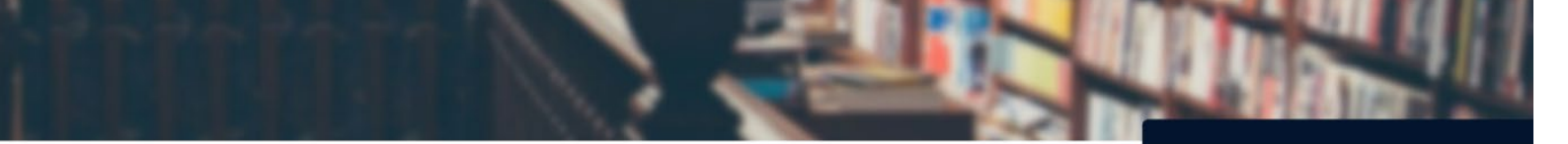
Atualmente, essa metodologia tem se destacado no contexto educacional, pois representa uma alternativa para a construção do conhecimento em uma sequência organizada e de maneira transversal, encorajando o estudante a aumentar sua capacidade de buscar informações de forma ativa, explorar novas áreas, gerenciando assim seu próprio aprendizado. Além disso, essa metodologia possibilita ao estudante a oportunidade de trabalhar suas habilidades de comunicação e também a competência crítica e argumentativa, estimulando o estudante na busca por conhecimento (RONN et al., 2019).

Por outro lado, já é conhecido que o processo de motivação do estudante em busca de novos conhecimentos e novas descobertas tornaram-se objeto de pesquisa e investigação por psicólogos e educadores. O estudo da motivação representa a busca de explicações para o comportamento humano para determinadas ações e vem se ampliando rapidamente nas últimas décadas, sendo assim o método ABP estimula a autonomia e a proatividade, no qual, o estudante precisa estar bastante motivado, sobretudo intrinsecamente. Existem diferentes teorias que tratam da motivação, destacando-se a Teoria da Autodeterminação (TAD) ou *Self-Determination Theory* (SDT), que considera que a motivação pode produzir efeitos no comportamento do indivíduo e que essas consequências podem interferir na motivação (VASCONCELOS et al., 2019).

Na teoria da autodeterminação são feitas diferenciações baseadas nas razões ou objetivos que originam a ação entre os diferentes tipos de motivação (BORGES, et al., 2017).

A diferenciação mais básica é entre motivação extrínseca, que se refere a fazer algo esperando um resultado, e motivação intrínseca, que se refere a fazer algo porque é inerentemente interessante. Essa última é caracterizada como uma forma natural de aprendizagem e realização, que pode ser sistematicamente afetada pelas práticas dos pais e professores. Dessa forma, as atividades motivadas intrinsecamente são caracterizadas por não terem uma recompensa aparente, o que leva a concluir que a motivação intrínseca se encontra associada à realização pessoal ou ao trabalho em si. (RYAN, R et al., 2017; DECI et. al 2000).

Relacionado à motivação extrínseca, caso as recompensas que o indivíduo busca ao desenvolver suas atividades fossem retiradas, a motivação diminuiria. Isso demonstraria que o envolvimento nas atividades ocorre com vista a um fim específico para se obter um determinado



resultado, não havendo a presença de qualquer fator intrínseco. As recompensas extrínsecas são aquelas em que fazem parte das variáveis que desencadeiam o comportamento, são perfeitamente identificadas e fornecidas pelo meio ambiente, podendo-se citar os salários, dentre outros benefícios monetários, e resultam em motivação extrínseca porque proporcionam uma satisfação independentemente da tarefa propriamente dita, bem como são controladas por outrem que não o próprio indivíduo (PIZANI et al., 2016; LIRA et al., 2015).

No contexto escolar há indicadores de que a motivação intrínseca facilita a aprendizagem e o desempenho dos estudantes. O estudante intrinsecamente motivado envolve-se em atividades que oferecem a oportunidade para o aperfeiçoamento de seus conhecimentos e de suas habilidades. Segundo Guimarães (2001) a motivação intrínseca refere-se à escolha e realização de determinada atividade por conta própria, ou seja, o comprometimento por tal tarefa é espontâneo, não sendo necessárias pressões externas para a sua execução. Por sua vez, o indivíduo extrinsecamente motivado, realiza uma tarefa escolar para melhorar suas notas ou para conseguir prêmios e elogios (GUIMARÃES, 2001).

Motivar, então, significa incentivar uma pessoa para a ação, para a realização e conquista das metas e objetivos, de modo a evitar a acomodação do indivíduo para que sempre prevaleça a criatividade (GRIFFIN et al., 2006).

Pela dimensão da TAD foram elaborados questionários baseados na Teoria da Autodeterminação, destacando-se o Inventário da Motivação Intrínseca (IMI), instrumento de medida multidimensional que avalia a experiência subjetiva dos participantes relacionada à realização de determinada tarefa. Foi usado em vários experimentos relacionados à motivação intrínseca e autorregulação. O instrumento avalia o interesse e aproveitamento dos participantes, durante a realização das atividades, gerando assim sete escores de subescala (PEDRO TADEU et al. 2019).

A teoria da autodeterminação (SDT) foi elaborada no ano de 1981 por Richard M. Ryan e Edward L. Deci, no qual, definem que a teoria da autodeterminação se baseia em três necessidades básicas que auxiliam os indivíduos na tomada de decisão. A primeira necessidade básica é a de competência, a segunda é a de autonomia e o terceiro vínculo social. A competência pessoal está relacionada à adaptação ao ambiente e se refere à aprendizagem de um modo geral e também ao desenvolvimento cognitivo, autonomia é definida como o imperativo de ações e decisões em conformidade com os valores pessoais e com um nível alto de reflexão e consciência, e o vínculo social origina-se a procura por relacionamentos com

outras pessoas, grupos ou comunidades, em busca da atividade de amar e ser amado (MARLI APPEL SILVA, 2010).

O IMI é composto por 45 itens do tipo Likert com sete níveis de respostas, contendo sete subescalas/domínios: interesse/prazer, competência percebida, esforço/importância, pressão/tensão, escolha percebida, valor/utilidade e integração (relacionamento). A subescala de interesse/prazer é considerada a medida de autor relato da motivação intrínseca. As subescalas de competência percebida e de escolha percebida são preditores positivos da motivação intrínseca, e a subescala de pressão/tensão é um preditor negativo. A subescala de esforço/importância é relevante para a motivação, e a de valor/utilidade traduz a ideia de que as pessoas internalizam e se tornam autorreguladoras em relação às atividades que elas consideram úteis ou valiosas para si mesmas; já a subescala de integração refere-se a interações interpessoais e formação de amizades. Esse instrumento foi traduzido e adaptado transculturalmente do inglês para o português do Brasil (PEDRO TADEU et. al. 2019; WOUTERS et al., 2017).

Por fim, analisar a motivação intrínseca baseada na Teoria da Autodeterminação dos estudantes é o ponto chave para uma observação mais fidedigna relacionada ao método ABP.

ASPECTOS ÉTICOS

Foram adotados os devidos termos, respeitadas suas singularidades, após esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, justificativa, objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos aos participantes. Foi esclarecida a total liberdade do voluntário da pesquisa em recusar-se a participar. Ademais, antes do início do preenchimento de cada questionário, foi apresentado aos sujeitos de pesquisa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que deveria ser assinado após informação fornecida pelas pesquisadoras, explicando os objetivos, os métodos utilizados, os riscos e os eventuais benefícios individuais ou coletivos do estudo, foram esclarecidas, ainda, as dúvidas porventura existentes.

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade Pernambucana de Saúde (CEP-FPS), CAAE N° 10112419.3.0000.5569.

TIPO E LOCAL DO ESTUDO

O estudo do tipo corte longitudinal foi realizado com os estudantes matriculados no curso de nutrição da Faculdade Pernambucana de Saúde (FPS), localizada em Recife - PE, no semestre 2019.2. A FPS utiliza a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) como metodologia de ensino, na qual os estudantes, auxiliados pelo Tutor, discutem e analisam casos-

problema. Esse momento, chamado grupo tutorial, ocorre em dois encontros semanais, com os seguintes passos: no primeiro momento, identificação de termos desconhecidos no texto, definição do problema do caso, tempestade de ideias, revisão dos passos anteriores e definição dos objetivos de aprendizagem; em seguida, o estudo dirigido, realizado entre os encontros; e, finalmente, o fechamento do caso numa discussão, no qual, refere-se à tutoria.²⁴ A coleta de dados ocorreu nos meses de agosto e dezembro de 2019 (início e final de semestre letivo), sendo aplicado o Inventário de Motivação Intrínseca (IMI) como instrumento para análise da motivação relacionada ao grupo tutorial no método ABP.

POPULAÇÃO

Foi composta por discentes do curso de Nutrição da FPS do 1º ao 6º período, no qual as matrizes curriculares se constituem por quatro eixos temáticos; Nutrição e desenvolvimento saudável; Nutrição no processo saúde-doença; Qualidade dos alimentos; Ética na gestão, ensino e pesquisa, com carga horária modular (teórico/prática) de 2.296 horas. Como critério de inclusão a amostra foi composta por estudantes que realizam a tutoria, (do 1º ao 6º período) visto que, o intuito foi de avaliar a motivação intrínseca correlacionando aos períodos efetivos de tutorias na FPS. E o critério de exclusão foram os estudantes do 7º e 8º períodos, pois são períodos em que os estudantes realizam estágios curriculares obrigatórios do curso. O número total de estudantes matriculados no curso de nutrição no início do semestre foi de 177, destes 159 responderam o questionário no primeiro momento da pesquisa, e ao final do semestre 167 estudantes estavam matriculados no curso e 112 estudantes responderam o questionário no segundo momento da pesquisa. O tamanho da amostra demonstrou ser representativo, no qual, no primeiro momento 89,8% dos estudantes participaram e ao segundo momento 67,06% dos estudantes participaram, atingindo > 50% dos estudantes, cálculo da representatividade feito por regra de três.

APLICAÇÃO DO INVENTÁRIO DE MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA (IMI)

Para a coleta de dados foi utilizado o Inventário de Motivação Intrínseca, validado para a língua portuguesa em 2016, composto por 45 itens, tipo Likert, com 7 níveis de respostas, distribuídos em 7 subescalas: interesse/prazer, competência percebida, esforço/importância, pressão/tensão, percepção de escolha e integração (relacionamento) e valor/utilidade, estudada como variável numérica contínua (escore médio) e categórica nominal. Em relação ao IMI, inicialmente foi realizada a análise das respostas em espelho, considerando a existência do escore reverso em 16 questões de acordo com os seguintes domínios: interesse/prazer (questões

3 e 4), competência percebida (questão 13), esforço/importância (questões 15 e 18), pressão/tensão (questões 19 e 21), percepção de escolha (questões 25, 26, 27, 28 e 30) valor/utilidade (não existia questão de escore reverso) e integração (relacionamento) (questões 38, 39, 42 e 43).

Em seguida, cada subescala/domínio foi definida por meio da média aritmética do conjunto de itens que a compunha. Foram consideradas as sete opções de respostas (1 a 7), que variavam de 1 = não verdadeiro, 4 = algo verdadeiro a 7 = muito verdadeiro, para definição da gradação dos escores. Sendo assim, foram originados e utilizados os seguintes pontos de corte: $\leq 3,0$ (não verdadeiro/não motivado), $> 3,0$ e $< 6,0$ (algo verdadeiro/motivado) e $\geq 6,0$ (muito verdadeiro/muito motivado), conforme foi relatado o ponto médio no trabalho de Pedro et. al.²⁰ Como desfecho, para fins de análise estatística, foi considerado a motivação intrínseca categorizada em sim ($> 3,0$) e não ($\leq 3,0$).

As coletas foram realizadas no início do semestre letivo, durante duas semanas consecutivas, ao final da exposição dos casos, no horário entre 8h e 8h10min. O tempo médio de 10 minutos foi reservado para esclarecimentos, assinatura do TCLE e preenchimento das perguntas do IMI.

O quantitativo de matriculados, do 1º ao 6º período no início do semestre, seguiu a seguinte distribuição, 24 do 1º período, 33 do 2º período, 22 do 3º período, 41 do 4º período, 22 do 5º período e 35 do 6º período. Foi coletado um total de 20 inventários do 1º período, 30 inventários do 2º período, 17 inventários do 3º período, 35 inventários do 4º período, 22 inventários do 5º período e 35 inventários do 6º período, totalizando 159 estudantes. Nesse primeiro momento foi utilizado o questionário impresso, sendo distribuídos aos estudantes.

O segundo momento de aplicação do Inventário de Motivação Intrínseca (IMI) aconteceu nas últimas duas semanas do calendário acadêmico, novamente com estudantes do 1º ao 6º períodos do curso. A relação de matriculados ao final do semestre foi de 19 estudantes no 1º período, 23 estudantes no 2º período, 22 estudantes no 3º período, 45 estudantes no 4º período, 23 estudantes no 5º período e 35 estudantes no 6º período, atingindo um total de 167 estudantes, no qual participaram 112 estudantes. Nesse segundo momento foi utilizado um meio digital para a coleta de dados, através do aplicativo Forms com leitura por QR Code, que consiste em um gráfico 2D, lido por meio de aparelhos celulares. Foi disponibilizado, ainda, como segunda opção, o link do questionário para os participantes que apresentassem alguma dificuldade de acesso.

ANÁLISE DE DADOS

Os dados foram computados no Programa R versão 3.4.3. As variáveis contínuas estudadas foram apresentadas através da média e desvio padrão (DP). Os dados categóricos sendo eles variáveis não numéricas; interesse/prazer; competência percebida; valor/utilidade; esforço/importância; pressão/tensão; percepção de escolha; e integração, foram descritos através de tabelas de distribuição de frequências digitados no programa Excel. Considerou-se como categoria de referência aquela cujo desfecho apresentou maior frequência (motivação intrínseca com escore médio >3). Nesta etapa da análise de dados, para fins estatísticos, permaneceram no modelo final as variáveis com valor $p < 0,05$, sendo considerada diferença significativa o p-valor menor que 0,05. Foi realizada a correlação entre subescala e períodos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos 177 estudantes matriculados no início do semestre, foram recolhidos 159 questionários. Não foi possível realizar a coleta inicial com a totalidade de estudantes regularmente matriculados no início do semestre, ressaltando que não havia obrigatoriedade de participação. Por outro lado, houve uma diminuição na coleta do final do semestre, com 167 estudantes matriculados e 112 questionários coletados.

Considerando os fatores que influenciam a motivação intrínseca do estudante, foi comparada a motivação dos estudantes dos primeiros períodos do curso (1º, 2º e 3º) e dos últimos períodos (4º, 5º e 6º). Os escores por domínio e de acordo com os períodos encontram-se na tabela 1.

Tabela 1. Escores médios da motivação intrínseca dos estudantes em grupo tutorial do curso de Nutrição nos períodos iniciais e finais do curso

Subescala	Escores médios de motivação intrínseca*		P-valor
	1º 2º e 3º período Média ± DP	4º 5º e 6º período Média ± DP	
Interesse/prazer	5,6 ± 1,0	5,5 ± 1,2	0,96
Competência percebida	5,0 ± 1,1	5,0 ± 1,2	0,98
Valor/utilidade	6,3 ± 1,0	6,1 ± 1,5	0,20
Esforço/importância	5,4 ± 1,3	5,1 ± 1,3	0,19
Pressão/tensão	4,0 ± 1,6	4,4 ± 1,6	0,19
Percepção de escolha	5,0 ± 0,9	5,0 ± 1,0	0,96
Integração	5,5 ± 1,0	5,8 ± 0,8	0,10

* ≤ 3,0 (não motivado), > 3,0 e < 6,0 (motivado) e ≥ 6,0 (muito motivado).

Fonte: A autora, 2020

A subescala de valor/utilidade, considerando todos os períodos, apresentou escore maior que 6,0, demonstrando que os alunos se mostraram muito motivados. Essa escala incorpora à ideia que as pessoas internalizem e desenvolvam mais atividades de autoregulação quando a experiência é considerada valiosa e útil para eles.

Comparando com um estudo no quais foram avaliadas as propriedades psicométricas do IMI em estudantes portugueses, testando quatro modelos de organização, foram constatadas que a versão em português do IMI mostrou validade e confiabilidade adequadas para a avaliação de motivação intrínseca em Língua Portuguesa e Matemática, sendo também um instrumento confiável. Nessa mesma perspectiva a autorregulação designa um conjunto de pensamentos, sentimentos e ações geradas pelos alunos para atingir objetivos educativos específicos. (MONTEIRO et al., 2015; 28 ZIMMERMAN, 2000)

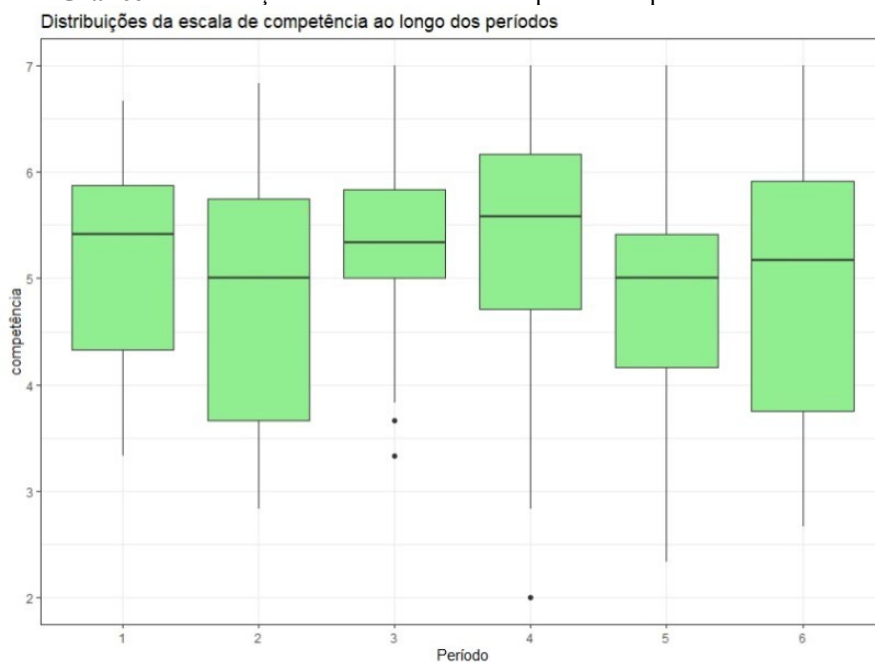
Nas demais subescalas, considerando todos os períodos, as médias ficaram entre 4,0 e 5,8, demonstrando que os estudantes estavam motivados classificados em “motivado” $>3,0$ e $<6,0$ e $\geq 6,0$ “muito motivado”. Na subescala competência percebida, teorizado como preditor positivo da motivação intrínseca, foi observado que, dentro do ponto de corte estipulado em nosso estudo ($> 3,0$) do 1º ao 6º período todos os estudantes se sentiram competentes em realizar as atividades. Observou-se que no começo do semestre, em geral, os estudantes mostraram-se motivados, independentemente dos períodos comparados, não havendo diferenças significativas entre eles.

As subescalas de competência percebida e de percepção de escolha são preditores positivos, sendo relacionadas à TAD psicológica e inata, associando com suas necessidades de autonomia e competência, nesse sentido, de acordo com Pedro Tadeu e colaboradores (2019), em pesquisa feita com estudantes de medicina, demonstrou que para competência percebida, todos os estudantes do 2º, 6º e 10º períodos, no cenário estudado, se percebem competentes. As demais subescalas também se destacaram os quais apresentaram valores interesse/prazer como média geral 3,9, competência percebida 3,9, esforço/importância 3,6, pressão/tensão 2,9, escolha percebida 2,5, valor utilidade 6,0 e integração 3,3. Esses achados se assemelham com o presente estudo com a ressalva que dois domínios apresentaram escores < 3 entre a avaliação dos estudantes, sendo eles pressão/tensão e escolha percebida. No presente estudo, para todas as subescalas avaliadas foram atribuídas notas >3 .

Quanto à subescala pressão/tensão, considerada preditora negativa, a média de todos os escores foi 4,2. Presume-se que mesmo sendo uma preditora negativa, os estudantes avaliam como um ponto positivo para o método.

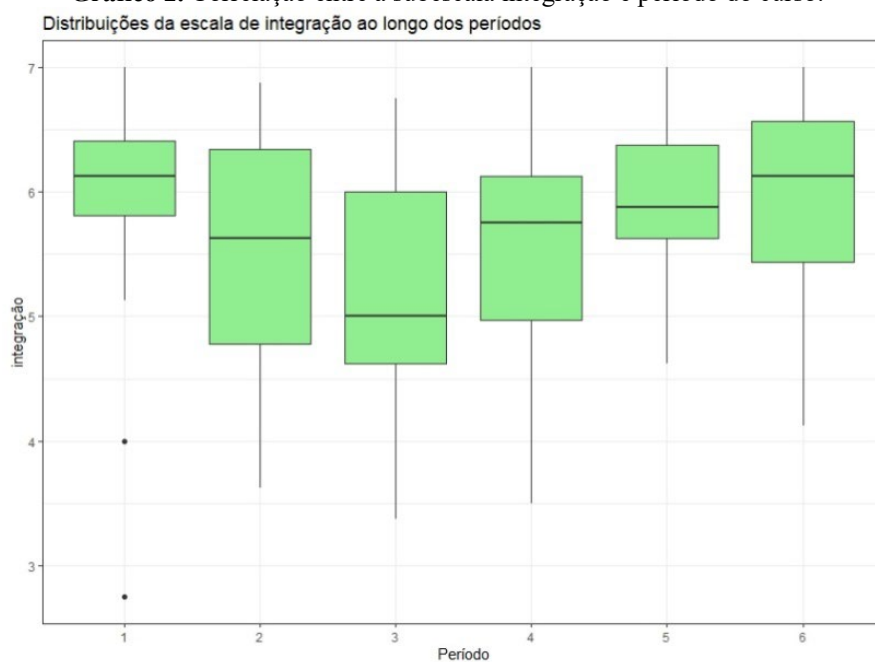
Verificando os gráficos no início do semestre, temos a motivação dos estudantes por período e a correlação entre as subescalas (Gráficos 1º ao 7º).

Gráfico 1. Correlação entre a subescala competência e período do curso.



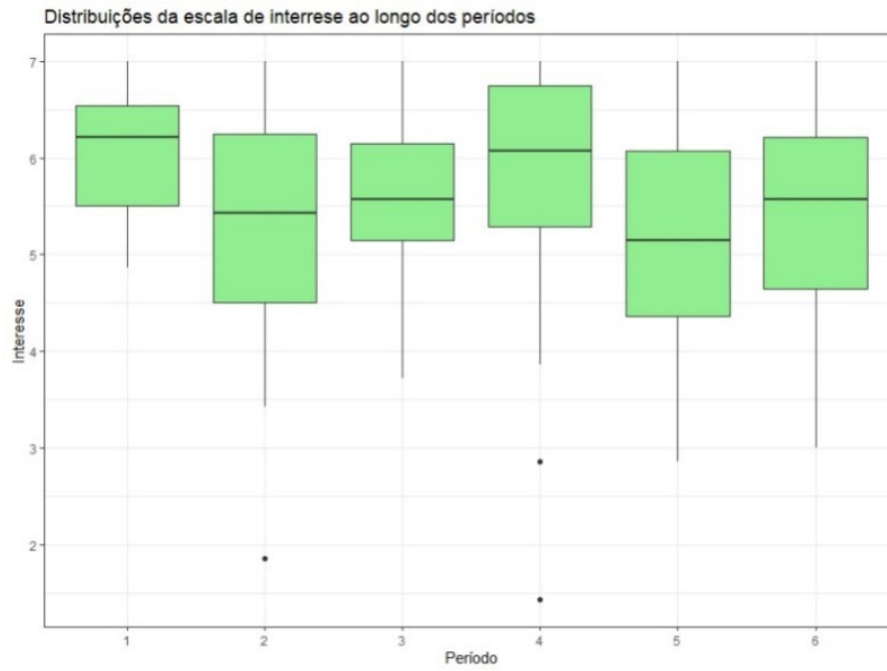
Fonte: A autora, 2020.

Gráfico 2. Correlação entre a subescala integração e período do curso.



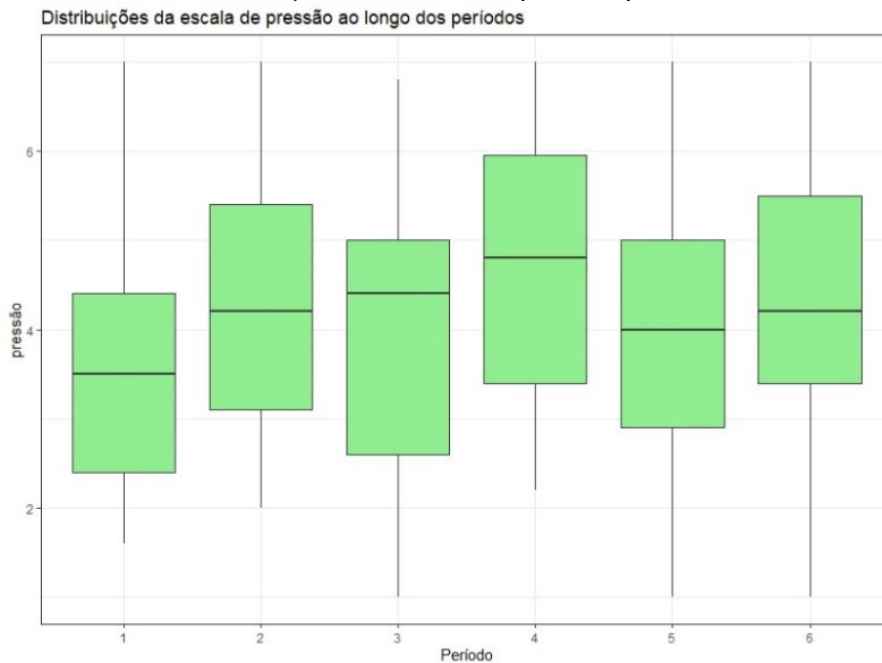
Fonte: A autora, 2020.

Gráfico 3. Correlação entre a subescala interesse e período do curso.



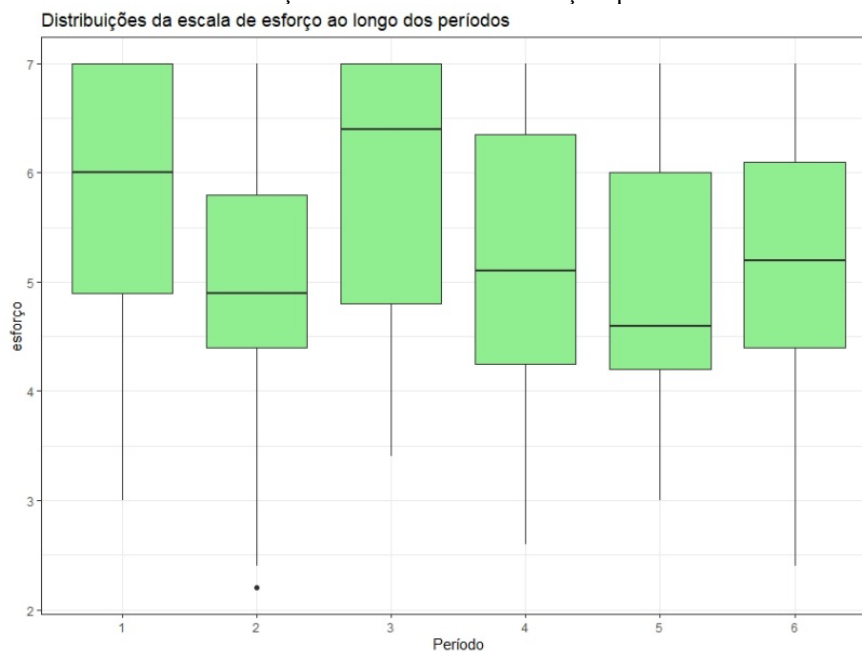
Fonte: A autora, 2020.

Gráfico 4. Correlação entre a subescala pressão e período do curso.



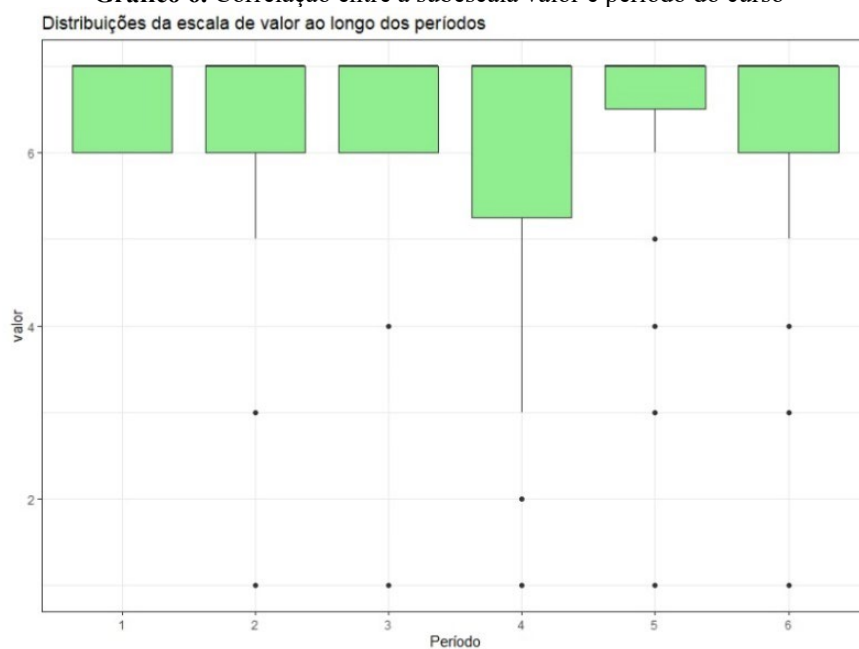
Fonte: A autora, 2020.

Gráfico 5. Correlação entre a subescala esforço e período do curso.



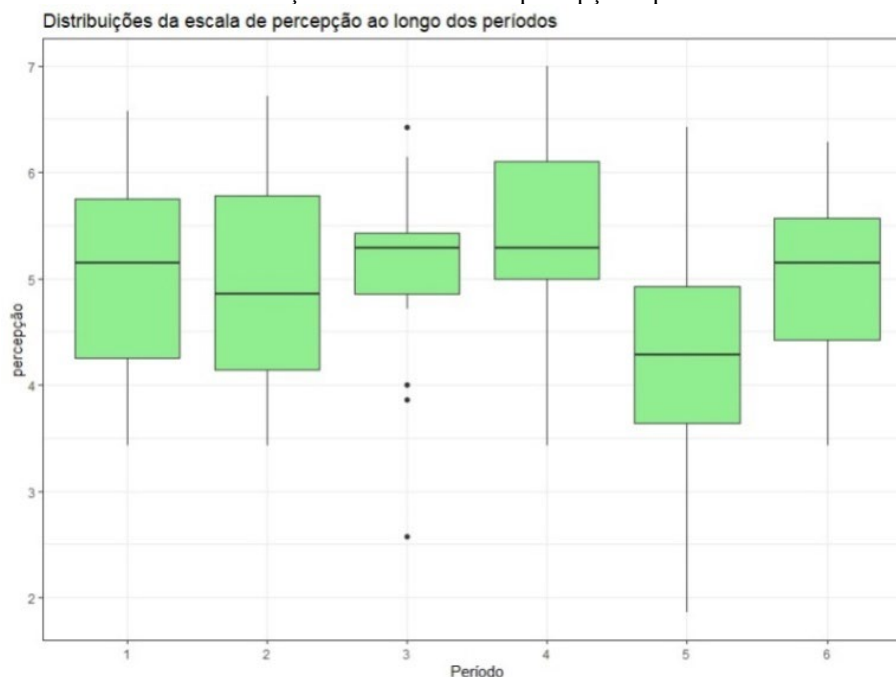
Fonte: A autora, 2020

Gráfico 6. Correlação entre a subescala valor e período do curso



Fonte: A autora, 2020

Gráfico 7. Correlação entre a subescala percepção e período do curso



Fonte: A autora, 2020

Os gráficos apresentam a distribuição dos valores, podendo-se afirmar que há correlação entre as variáveis, a correlação entre os períodos e as subescalas integração e pressão/tensão foi positiva (Gráficos 2 e 4), ou seja, a medida que o período aumenta estas subescalas aumentam, sendo a correlação entre as variáveis integração-período mais forte. A subescala integração refere-se às relações interpessoais, no qual, podemos referir que à medida que o período aumenta às relações interpessoais entre os discentes aumentam, essa subescala ocorre a partir do convívio com seu grupo tutorial dando sequência ao aprendizado que ocorre a partir da apresentação de problemas, reais ou simulados, a um grupo de alunos.¹⁹ Os alunos, recorrem aos conhecimentos prévios, discutem, estudam, adquirem e integram os novos conhecimentos.

As subescalas competência percebida, interesse/prazer, esforço/importância, valor/utilidade e percepção de escolha (Gráficos 1, 3, 5, 6, e 7) apresentaram correlação negativa.

O método ABP contempla os três pilares básicos da TAD (autonomia, competência e estabelecimento de vínculos) o que foi constatado nesta pesquisa, cujos estudantes avaliados se mostraram intrinsecamente motivado, diante das médias das subescalas apresentadas.

Portanto, o método ABP valoriza, além do conteúdo a ser aprendido, a forma como ocorre o aprendizado, reforçando o papel ativo de todos os estudantes neste processo, permitindo que eles entendam como aprender, contribuindo, assim, com o seu grupo tutorial,

facilitando o domínio como um todo, onde todos se ajudam (LUNA et. al 2016; BURGESS et al., 2015; JÚNIOR et al., 2008)

Os resultados dos dados de final do semestre, escores por subescala, de acordo com todos os períodos estão apresentados na tabela 2.

Tabela 2. Escores médios da motivação intrínseca dos estudantes de Nutrição no final do semestre

Subescala	Escores médios de motivação intrínseca*	
	1º, 2º, 3º, 4º, 5º e 6º período	
	Média ± DP	
Interesse/prazer	5,3 ± 1,1	
Competência percebida	5,3 ± 1,1	
Valor/utilidade	6,1 ± 1,3	
Esforço/importância	5,0 ± 1,2	
Pressão/tensão	4,3 ± 1,6	
Percepção de escolha	4,7 ± 1,2	
Integração	5,4 ± 1,0	

* $\leq 3,0$ (não motivado), $> 3,0$ e $< 6,0$ (motivado) e $\geq 6,0$ (muito motivado).

Fonte: A autora, 2020

A subescala de valor/utilidade ao final do semestre apresentou escore 6,1, expressando que os estudantes se mostraram muito motivados. Nas demais subescalas, as médias ficaram entre 4,3 e 5,4 demonstrando que os alunos estavam motivados ao final do semestre.

Podemos associar a motivação dos estudantes deste estudo com um estudo realizado com estudantes de Fisioterapia em uma faculdade particular de São Paulo, no qual se relacionava com motivação dos estudantes no início do curso e ao final do curso, como resultado obteve-se que a comparação da pontuação obtida para os itens da motivação intrínseca e extrínseca foi realizada para os dois grupos, não havendo significância estatística para os ingressantes ou concluintes. Esses achados sugerem que as expectativas dos graduandos em nutrição, participantes do presente estudo, sejam eles ingressantes ou concluintes, estão sendo atendidas nas duas fases, fazendo-os estar motivado intrinsecamente para a atividade do grupo tutorial (BLASCOVI-ASSIS et. al., 2016)

A motivação intrínseca dos estudantes do 1º ao 6º período foi comparada os escores por domínio, no início e final do semestre (Tabela 3).

Tabela 3. Escores médios da motivação intrínseca dos estudantes de Nutrição do início e final de semestre.

Domínio	Escores médios de motivação intrínseca*		
	Início semestre Média ± DP	Final semestre Média ± DP	P-valor
Interesse/prazer	5,5 ± 1,1	5,3 ± 1,1	0,09
Competência percebida	5,1 ± 1,1	5,3 ± 1,1	0,16
Valor/utilidade	6,2 ± 1,3	6,1 ± 1,3	0,42
Esforço/importância	5,2 ± 1,3	5,0 ± 1,2	0,14
Pressão/tensão	4,2 ± 1,6	4,3 ± 1,6	0,34
Percepção de escolha	5,0 ± 0,9	4,7 ± 1,2	0,02**
Integração	5,7 ± 0,9	5,4 ± 1,0	0,01**

* ≤ 3,0 (não motivado), > 3,0 e < 6,0 (motivado) e ≥ 6,0 (muito motivado).

** p<0,05 valores significativos

Fonte: A autora, 2020

A subescala de valor/utilidade, considerando o início e o final de semestre, apresentou escore maior que 6,0, demonstrando que os alunos se mostraram muito motivados. No domínio interesse/prazer, de acordo com esta pesquisa, os alunos demonstram interessados por essa atividade do grupo tutorial, com uma média de escore 5,4, no qual consideramos motivados para realização da atividade. No domínio competência percebida 5,2, esforço importância 5,1, pressão/tensão 4,2, percepção de escolha 4,8 e integração 5,5. Sendo assim, os estudantes, em geral, se mantiveram motivados no decorrer de todos os períodos subsequentes. Nas subescalas percepção de escolha e integração houve valores significativos ($p < 0,05$) demonstrando diferenças quando comparados início e fim do semestre para todos os períodos, ou seja, no segundo semestre os estudantes se mostraram menos motivados em relação a essas subescalas.

Associando com o método ABP, um estudo feito com estudantes de Medicina no qual foi conduzido em duas escolas de Medicina: uma com metodologia ABP e outra com metodologia tradicional, avaliando a auto eficácia acadêmica de estudantes relacionando-se com sua capacidade de organizar e executar ações relacionadas às atividades e exigências acadêmicas, os dados quando comparados demonstram que os estudantes do 4º ano das instituições analisadas apresentaram auto eficácia de moderada a forte. Os estudantes da escola da ABP apresentaram escores de auto eficácia maiores em relação aos da escola com metodologia tradicional indicando que o uso de metodologia ativa de ensino, como a do modelo ABP, pode se relacionar a um maior grau de auto eficácia acadêmica. Reforçando assim, a

importância do método no cenário atual, influenciando positivamente os estudantes quanto à sua motivação intrínseca e a execução das atividades propostas no processo de ensino-aprendizagem (LOPES et al., 2016)

CONCLUSÕES

O presente estudo concluiu que os estudantes de Nutrição se apresentaram intrinsecamente motivados para realizar as atividades no grupo tutorial, tanto em períodos iniciais quanto nos períodos finais do curso, não havendo diferença significativa entre eles. A partir da avaliação das subescalas, observou-se destaque para a média de nota da subescala valor/utilidade, a qual demonstrou que os alunos estavam “muito motivados” e as demais avaliações das subescalas apresentadas demonstraram que os alunos estão motivados. É possível concluir que os estudantes de nutrição envolvidos no estudo encontraram-se intrinsecamente motivados durante a atividade no grupo tutorial, realizada na metodologia da ABP.

REFERÊNCIAS:

BACICH, L.; MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso. 2018.

BEZERRA, I. N. M. et al. A utilização da aprendizagem baseada em problema (abp) na formação em saúde: um relato de experiência. Revista Ciência Plural, v. 6, n. 1, p. 102-118, 2020.

BORGES, M. S.; MIRANDA, G. J.; FREITAS, S. C.. A teoria da autodeterminação aplicada na análise da motivação e do desempenho acadêmico discente do curso de ciências contábeis de uma instituição pública brasileira. Revista Contemporânea de Contabilidade, v. 14, n. 32, p. 89-107, 2017.

BURGESS, A.; VAN DIGGELE, C.; MELLIS, C. Students as facilitators in a teacher training program: motivation for leadership roles. Advances in medical education and practice, v. 6, p. 615, 2015.

BLASCOVI-ASSIS, S. M. Motivação na universidade: um estudo com estudantes de fisioterapia. Fisioterapia Brasil, v. 13, n. 1, p. 20-24, 2016.

DEWEY, How we think. Toronto, Canadá. Kobo Editions, 2016

DELISLE, R. Como realizar a Aprendizagem Baseada em Problemas. Porto: ASA, 2000.

DECI, E. L. Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. Journal of personality and Social Psychology, v. 18, n. 1, p. 105, 1971.

GUIMARÃES, Sueli ER. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea, v. 3, p. 37-57, 2001.

GRIFFIN, Ricky W.; MOORHEAD, Gregory. Fundamentos do comportamento organizacional. São Paulo: Ática, 2006. 488p.

GARCIA, M. B. O.; OLIVEIRA, M. M.; PLANTIER, A. P. Interatividade e Mediação na Prática de Metodologia Ativa: o Uso da Instrução por Colegas e da Tecnologia na Educação Médica. Revista Brasileira de Educação Médica, v. 43, n. 1, p. 87-96, 2019.

JÚNIOR, E. A. et al. O uso de metodologias ativas na prática de monitoria acadêmica no curso de medicina: aprendizado baseado em problemas/The use of active methodologies in academic monitoring practice in medicine course: learning based on problems. Brazilian Journal of Development, v. 5, n. 11, p. 26281-26285, 2019.

JÚNIOR, A. C. C. T. et al. Aprendizagem baseada em problemas: uma nova referência para a construção do currículo médico. Revista Médica de Minas Gerais, v. 18, n. 2, p. 123-131, 2008.

LAMBROS. Problem-Based Learning in Middleand High School Classrooms – A Teacher’s Guide to Implementation. Thousand Oaks: Corwin Press, Inc. 2004.

LIRA, M.; DA SILVA, V. P. G. Motivação intrínseca vs. motivação extrínseca: A aplicação da Escala WPI no contexto do setor público português. Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade, v. 5, n. 4, p. 171-195, 2015.

LUNA, W. F.; BERNARDES, J. de S. Tutoria como estratégia para aprendizagem significativa do estudante de Medicina. Revista Brasileira de Educação Médica, v. 40, n. 4, p. 653-662, 2016.

LOPES, J. M. et al. Autoeficácia de Estudantes de Medicina em Duas Escolas com Metodologias de Ensino Diferentes (Aprendizado Baseado em Problemas versus Tradicional). Revista Brasileira de Educação Médica, v. 44, n. 2, 2020.

MAMEDE, S.; PENAFORTE, J. (Org.). Aprendizagem baseada em problemas: anatomia de uma nova abordagem educacional. Fortaleza: Hucitec, 2001. p. 25-48.

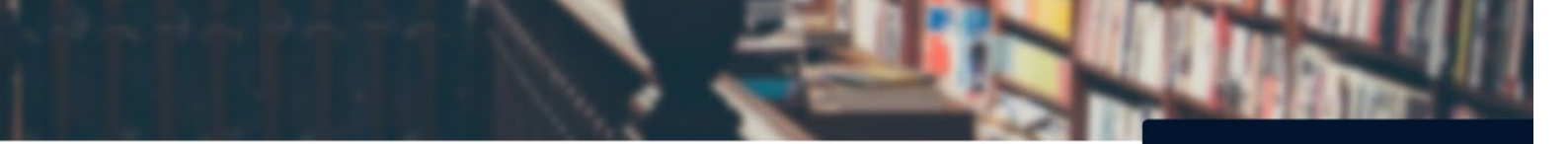
MONTEIRO, V.; MATA, L.; PEIXOTO, F. Intrinsic motivation inventory: Psychometric properties in the context of first language and mathematics learning. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 28, n. 3, p. 434-443, 2015.

MARLI APPEL SILVA et. al A teoria da autodeterminação e as influências socioculturais sobre a identidade Psicol. rev.(Belo Horizonte) vol.16 no.2 Belo Horizonte ago. 2010

PEDRO TADEU ÁLVARES COSTA et. al. Motivação Intrínseca do Estudante de Medicina de uma Faculdade com Metodologia Ativa no Brasil: Estudo Transversal; Rev. bras. educ. med. vol. 43 no.1 supl. 1 Brasília 2019

PIZANI, J. et al. (Des) motivação na educação física escolar: uma análise a partir da teoria da autodeterminação. Revista brasileira de ciências do esporte, v. 38, n. 3, p. 259-266, 2016.

RONN, A. P. et al. Evidências da efetividade da aprendizagem baseada em problemas na educação médica: uma revisão de literatura. Revista Ciência e Estudos Acadêmicos de Medicina, v. 1, n. 11, 2019.



RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, v. 25, n. 1, p. 54-67, 2000.

SIMON, E. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem e educação popular: encontros e desencontros no contexto da formação dos profissionais de saúde. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, v. 18, p. 1355-1364, 2014.

WOUTERS, Anouk et al. Motivation of Dutch high school students from various backgrounds for applying to study medicine: a qualitative study. *BMJ open*, v. 7, n. 5, p. e014779, 2017.

ZIMMERMAN, B. J. et al. Des apprenants autonomes: autorégulation des apprentissages. De Boeck Université, 2000.

CAPÍTULO 32

A INSERÇÃO DO ALUNO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AFETIVIDADE E ACOLHIMENTO NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Ana Paula Naked Chalita

RESUMO

O principal objetivo deste trabalho é demonstrar a importância da inclusão de alunos com o espectro autista em escolas regulares desde os primeiros anos de escolarização. Para tanto, lançamos mão de uma pesquisa bibliográfica, realizada no Portal de Periódicos Capes, a fim de conhecer as principais evidências das produções realizadas sobre o tema. Aliado a este objetivo, incluímos também uma entrevista semiestruturada com uma docente que lecionou para uma criança autista, na qual ela aborda a sua experiência com essa criança, bem como, a importância do desenvolvimento de uma relação de confiança e escuta ativa para que o processo educativo se estabeleça. Definimos em nossa busca pelas pesquisas já produzidas os termos inclusão, autismo e escola, como formas de refinamento da busca, resultando em 23 trabalhos. Destes 23 trabalhos, 7 foram descartados por não se adequarem diretamente ao tema e, os 16 trabalhos restantes foram utilizados na composição do texto final. Diversos autores são considerados na composição deste estudo como Vargas e Schmidt (2017), Alves, Guareschi e Naujorks (2017), Fiorini e Mazini (2016), Mori (2016), Santos e Chiote (2016), dentre outros, com vistas a promover o realce necessário à urgência de relações inclusivas e dialógicas na educação básica, sobretudo com crianças especiais. Nossa revisão bibliográfica mostra que há uma preocupação crescente de pesquisadores na evidência de práticas integrativas e que tragam novos pontos de vista à organização educacional, visualizando o indivíduo para além da deficiência diagnosticada. Apesar disso, ainda são muitos os relatos que reforçam situações negativas no ambiente escolar, devido à pouca preparação dos professores para lidarem com diferentes situações e quadros. O aumento do estigma sobre a pessoa deficiente provoca o aumento da baixa autoestima levando à evasão escolar e à privação do ensino a esses sujeitos. A entrevista realizada com a professora Márcia mostra como, em geral, as famílias de crianças com alguma deficiência adentram no espaço escolar com um estigma já construído, preocupando-se em demasia com os aspectos relativos ao cuidado, em contraposição à construção de aprendizagens que a relação com a escola pode proporcionar. Contudo, a experiência vivenciada entre Márcia e Pedro, uma criança autista de 4 anos mostra que as crianças precisam ser ouvidas, a escola deve construir uma relação de confiança, de amorosidade e de respeito à autonomia dos educandos (FREIRE, 2021). Aos poucos, muitos dos medos e receios dos pais de Pedro foram substituídos por experiências de carinho e aprendizado. Este texto conclui que o esforço pela inclusão, diálogo e tratamento igualitário destes alunos têm constituído defesas fundamentais dos trabalhos revisados. Porém, é necessário que fomentemos sempre a urgência da legítima inclusão, em face da falsa inserção que muito se pratica em nosso país para que a educação de alunos com o espectro autista seja uma possibilidade que impere além do direito já constituído.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão educacional. Educação Especial. Transtorno do espectro autista. Escolarização. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

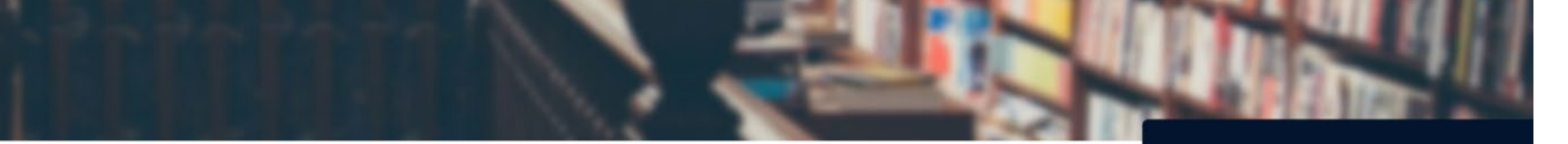
*"Eu sou singular, eu sou novo
Eu gostaria de saber se você é também
Eu ouço vozes no ar
Eu vejo que você não, e isso não parece justo
Eu gostaria de não me sentir triste
Eu sou singular, eu sou novo
Eu finjo que você também é
Eu me sinto como um menino no espaço sideral
Eu toco as estrelas e me sinto fora de lu
Eu me preocupo com o que os outros podem pensar
Eu choro quando as pessoas riem, isso me faz encolher
Eu sou singular, eu sou novo
Eu entendo agora que você também é
Eu digo 'Eu me sinto como um rejeitado'
Eu sonho com o dia em que isso será ok
Eu tento me encaixar
Eu espero conseguir um dia
Eu sou singular, eu sou novo".*

Poema de Benjamin Giroux, de 10 anos, um menino autista.

A presente pesquisa visa refletir, por meio de uma revisão de literatura, como se dá a inserção de alunos diagnosticados com espectro autista na educação infantil, trabalhando a partir do que se tem produzido nos últimos 03 anos. Nossos principais questionamentos versam sobre compreender quais são as principais evidências de trabalhos científicos que tematizam a inserção do aluno autista na educação infantil? Qual panorama pode ser traçado a partir do levantamento destas pesquisas? O que a experiência de uma professora que lecionou para um estudante autista pode nos ensinar sobre as diferentes oportunidades a serem criadas para a inclusão e valorização destes estudantes?

Buscamos amparar nossa abordagem nas considerações sobre o atendimento da criança com necessidades especiais. Historicamente, como demonstra Costa, Zanata e Capellini (2018), o ensino especial não alcançava as preocupações das políticas públicas para atendimento e inclusão. No século XVI, por exemplo, os médicos e pedagogos começaram a focar as necessidades especiais de aprendizagem dos estudantes, mas a educação era destinada a poucos. Na verdade, em geral, era muito comum o abandono dessas crianças por seus familiares nas ruas ou igrejas. Em nosso país, foi criada em XIX a 'roda dos expostos', nas quais as crianças eram encaminhadas para a institucionalização e disponibilizadas para adoção. Imperava um modelo clínico de tratamento das deficiências pautadas na correção. Em 1960, a educação aos especiais levava-os à segregação, gerando uma dicotomia entre os 'normais' e 'anormais'.

Com base na luta pelo reconhecimento das diferenças e direitos humanos igualitários, a educação especial passa, em meados de 1970 a se desenvolver como um sistema paralelo ao ensino comum. Devendo, os estudantes com deficiência, serem inseridos no ensino regular.



Este momento é marcado pela democratização do acesso à educação. Mas essa inserção não significou, propriamente, a inclusão, uma vez que esses estudantes não recebiam aulas ou materiais adequados às suas limitações. A partir de 1990, nosso país passa a buscar, de forma mais ativa, instrumentos para incluir os alunos deficientes, principalmente, em decorrência da garantia de direitos igualitários assegurados por nossa Constituição Federal de 1998 (BRASIL, 1998).

A inclusão é algo complexo e multifacetado e não se estabelece de forma simples e sem sistematização, conforme o fragmento a seguir evidencia:

A escola inclusiva na Educação Infantil vai além de práticas sociais que tentam incluir a participação da criança nas atividades. Compreende-se que há a necessidade de todos os profissionais da escola, família, equipe multidisciplinar trabalhando em conjunto para atender as adequações necessárias às crianças e depende também de compromisso político e ações transformadoras do próprio sistema de ensino, com formação inicial e continuada e viabilização de recursos e infraestrutura para que as necessidades das crianças sejam atendidas, em âmbito de inserção, participação, desenvolvimento e aprendizagem (COSTA; ZANATA; CAPELLINI, 2018, p. 308).

Como evidencia o fragmento acima, é sabido que a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares é um assunto que gera, não raro, diversas preocupações às instituições de ensino. Isso ocorre porque diversos são os tipos de deficiência existentes e o grau que cada aluno pode apresentar, algumas vezes, inclusive, inviabilizando sua convivência em outros ambientes que não aqueles devidamente preparados, especificamente para suas necessidades. “Para isso, se faz necessária a formação de toda a equipe escolar na perspectiva da colaboração, assim como parceria com a família, para que seja esclarecido trabalho que está sendo realizado com as crianças” (COSTA; ZANATA; CAPELLINI, 2018, p. 308).

Tal problema não se finda quando o assunto são os alunos com o espectro autista, já que, esses alunos, não raro, demandam das instituições reformulações pertinentes ao currículo, à metodologia de ensino e, inclusive à estrutura das escolas que irão receber crianças com essa deficiência. Daí a importância da verificação dos tipos de estudos que estão sendo produzidos em nosso país. Reiteramos, com base em Costa, Zanata e Capellini (2018), que a inclusão defendida aqui não deve se estabelecer apenas sob o ponto de vista do cuidado, como se estes estudantes não tivessem em si, os subsídios para a construção das aprendizagens oferecidas no espaço escolar. É preciso que seja direcionada a elas a educação de qualidade.

Neste sentido, diversos autores como Chicon *et al* (2018), Vargas e Schmidt (2017), Alves, Guareschi e Naujorks (2017), Fiorini e Mazini (2016), Mori (2016), Santos e Chiote (2016), dentre outros, defendem a importância da socialização de alunos com essa deficiência

em ambientes, com acompanhamento da família, que devem estar em consonância com os anseios da escola, em prol do desenvolvimento das crianças portadoras dessa deficiência. De acordo com Carvalho e Nascimento:

É dada também a importância da colaboração e empenho dos pais, ajudando no processo de inclusão social da criança e mantendo atitudes solidárias às dificuldades apresentadas pela criança, devendo facilitar o trabalho realizado pela escola e comunidade. Outro item que não se pode deixar de relatar é a representação que os profissionais da escola tem sobre a criança autista, na qual, a partir da visão ampliada, visando não apenas os déficits da criança, mas suas potencialidades, elaboram atividades que sejam propícias ao seu desenvolvimento como sujeito, influenciando, assim, a representação que os coleguinhas tem sobre a criança autista, colaborando com a orientação e inclusão destas crianças, para que, fora do ambiente escolar, saibam também respeitar e ajudar o próximo (CARVALHO; NASCIMENTO, 2015, p. 687).

Os autores cujo fragmento é destacado acima, ressaltam que deve ser combatida a estigmatização sobre a criança autista, com o desenvolvimento de suas potencialidades. Desta forma, prezamos por conhecer o que se tem produzido acerca do tema, através de uma revisão de literatura focada nos trabalhos que tenham como base a inserção do aluno autista no processo educativo, a fim de nortear futuras pesquisas e demais intentos de inclusão de crianças especiais em escolas regulares e públicas pelo Brasil. Além disso, debatemos também as ações ditadas por uma professora que nos concedeu uma entrevista semiestruturada sobre sua experiência docente com uma criança autista.

Nosso texto está organizado da seguinte maneira: inicialmente abordamos alguns pressupostos sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Em seguida, passamos a apresentar as principais evidências de nossa revisão bibliográfica. Após, trazemos os diálogos estabelecidos com uma professora sobre sua experiência no atendimento a uma criança autista em uma CMEI. Posteriormente, apresentamos algumas considerações que encaminham nossas ideias sobre este tema.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Quando se fala de inclusão, deve-se considerar uma vasta gama de situações e objeções que esse termo acaba por carregar consigo e, por isso, várias são as discussões acerca deste tema. Conforme estipulado em nossa Magna Carta (BRASIL, 1988), a inclusão é um direito das pessoas com deficiência em nosso país, porém, esse direito acaba por ser suprimido pelas inúmeras burocracias que os organismos educacionais acabam por cunhar. Há o predomínio da visão dicotômica eficiência/deficiência, que marca as pessoas demarcadas como diferentes das características tidas como ‘normais’ e, o preconceito causado por essa dicotomia deve ser problematizado e combatido.

Mesmo sendo um direito garantido em lei, é comum avistarmos casos que relatam os insucessos das instituições e, não raro, associações de pais e mestres denunciam os abusos praticados. De acordo com a Lei nº 7.853/89 em seu artigo 8º, é crime e pode ser punido com prisão de 2 a 5 anos e multa, conforme inciso I: “recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência” (BRASIL, 1989). Mesmo assim, a inclusão ainda ocorre de maneira lenta e baseada em episódios traumáticos de preconceito e falta de maiores informações acerca das necessidades dos alunos.

Baseando-se nos pressupostos de Paulo Freire, Pieczkowski (2017) realizou uma investigação acerca da educação oferecida a adultos com deficiência intelectual. Sabe-se que a educação de adultos não é o foco deste trabalho, porém, o que a autora trás em termos de consonância entre os dados encontrados em sua pesquisa e a obra de Freire, em muito interessa àqueles que defendem práticas mais dialógicas e integradoras na educação especial. A educação dialógica estabelecida por Freire (2021), é capaz de promover a transformação das realidades humanas, tendo em vista a busca pelo *ser mais*, que a conscientização pode alcançar.

É importante que estejamos atentos, já que, até bem pouco tempo, quase nada se falava sobre a educação de crianças consideradas como “não normais”, visto que, para muitas, a vida já não era uma alternativa viável. A morte destas crianças era algo “naturalizado” e, quando sobreviviam, suas vidas eram regadas de solidão, já que suas trajetórias se assemelhavam mais a um castigo tenebroso, que uma experiência de plenitude, em meio ao esconderijo que as famílias as envolviam. O fragmento a seguir evidencia esse aspecto que, até os dias atuais, deixa marcas na forma como as pessoas com alguma deficiência são interpretadas em nossa sociedade:

Em contextos de famílias amplas, comuns até algumas décadas, costumeiramente, um irmão era preparado desde a infância para essa missão, caso o filho sobrevivesse ao prognóstico clínico relativo ao tempo de vida. Não raro, a previsão de morte precoce se cumpria, quando as pessoas com deficiência viviam em casa, escondidas, às vezes, parte do tempo em espaços isolados, sem a interação social necessária. Quadros psíquicos com tristeza, depressão e desencanto por uma vida que não valia ser vivida não eram associados a essas pessoas como causas sociais, como agravantes da deficiência, e a morte precoce era naturalizada. Algumas décadas atrás, era comum pessoas com deficiência permanecerem nas famílias sem participar de escolas, devido ao descrédito quanto ao seu desenvolvimento e aprendizagem (PIECZKOWSKI, 2017, p. 75).

Desta forma, falamos de inclusão e essa inclusão realmente se apresenta como um conceito recente e com muitos problemas a serem discutidos pelos pesquisadores da educação. A inclusão de alunos com deficiências deve ser uma temática tratada pelas instituições de ensino

como um ponto de atenção, porém, ressaltando o caráter plural que cada turma deverá possuir naturalmente. Opta-se nesta pesquisa pela realização de uma revisão de literatura a fim de esclarecer ao leitor como o tema tem sido tratado nos trabalhos científicos ao longo dos últimos 3 anos. Para tanto, é importante esclarecer que, conforme Ludke e André, a escolha do método para a investigação científica perpassa por três estágios básicos, quais sejam: “a exploração, decisão e descoberta” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 15).

Como método escolhido, com o intuito de fortalecer pesquisas suplementares, optamos pela pesquisa bibliográfica, ou revisão de literatura, visando uma melhor compreensão acerca do que tem sido produzido acerca da temática. Para Lima e Miotto:

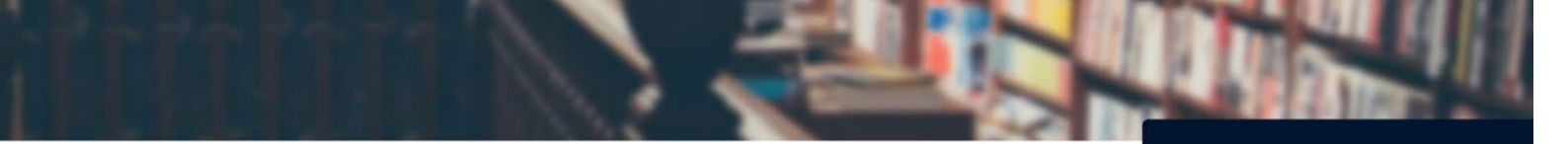
Como a pesquisa bibliográfica tem sido um procedimento bastante utilizado nos trabalhos de caráter exploratório-descritivo, reafirma-se a importância de definir e de expor com clareza o método e os procedimentos metodológicos (tipos de pesquisa, universo delimitado, instrumento de coleta de dados) que envolverão a sua execução, detalhando as fontes, de modo a apresentar as lentes que guiaram todo o processo de investigação e de análise da proposta (LIMA, MIOTTO, 2007, p. 39).

Neste sentido, as autoras demonstram as especificidades das pesquisas qualitativas em educação, compreendendo, basicamente, a análise do contexto histórico em que se inserem, tendo a presença da consciência histórica, ou seja, uma atribuição dada, devido sua importância para a sociedade, a forte identidade com o sujeito que se propõe a realizar a investigação, a intrínseca e extrínseca ideologia presentes nos estudos e, por fim, seu caráter qualitativo, que não exclui abordagens quantitativas, mas se baseia, principalmente, na realidade da sociedade e na produção de sentidos que dela se derivam (LIMA, MIOTTO, 2007).

Ruiz (1979), nos fala da importância da pesquisa bibliográfica para qualquer trabalho que se faça no meio científico, já que tal pesquisa acaba por integrar trabalhos que não sigam necessariamente essa natureza. Para esse autor:

As produções humanas foram comemoradas e estão guardadas em livros, artigos e documentos. Bibliografia é o conjunto dos livros escritos sobre determinado assunto, por autores conhecidos e identificados ou anônimos, pertencentes ou correntes de pensamento diversas entre si, ao longo da evolução da Humanidade. E a pesquisa bibliográfica consiste no exame desse manancial, para levantamento e análise do que já se produziu sobre determinado assunto que assumimos como tema de pesquisa científica (RUIZ, 1979, p. 58).

A fim de atualizar ao leitor sobre os principais trabalhos que se relacionam ao tema, foi realizada uma pesquisa via Portal Capes, com enfoque nos últimos 3 anos (2015 – 2018), com foco apenas em trabalhos escritos em língua portuguesa, por meio das seguintes palavras-chave: inclusão + autismo + escola. Desta pesquisa, resultou-se um somatório de 23 trabalhos. Destes, 7 foram descartados em meio às leituras, por não corresponderem diretamente aos anseios desta pesquisa. Desta forma, os 16 trabalhos selecionados desta amostra são descritos nesta seção.



Chicon *et al* (2018) ressaltaram a importância das brincadeiras para alunos com deficiência como um meio de inclusão. Em concordância, Vargas e Schmidt (2017) realizaram um estudo bibliográfico sobre o conceito conhecido como envolvimento parental, reforçando que, apesar de importantes, tais estudos ainda não são substanciais. O envolvimento parental diz respeito à interação que pode se estabelecer entre a família de crianças com TEA nas atividades desenvolvidas na escola.

Alves, Guareschi e Naujorks (2017) discutiram tempos e espaços de escolarização de alunos autistas ao longo da história demonstrando como se deram os primeiros esforços para a escolarização até os dias atuais. Fiorini e Mazini (2016) investigaram dois professores de educação física na cidade de São Paulo em prol da verificação de suas estratégias de aprendizagem em prol da inclusão de alunos autistas nas escolas regulares da cidade demonstrando como a formação continuada destes professores pode ser uma aliada para o tratamento das dificuldades encontradas.

Nascimento, Monteiro da Cruz e Braun (2016) realizaram um mapeamento em torno dos trabalhos publicados na base SciELO durante os anos de 2005 a 2015 evidenciando a pequena quantidade de trabalhos que buscam demonstrar o processo de escolarização destes alunos, bem como, a demonstração de novas possibilidades de trabalho em sala de aula. Lima e Laplane (2016) visam investigar como se deu a inclusão de alunos com autismo em escolas do interior de São Paulo evidenciando a permanência deles e os tipos de tratamento oferecidos pelas escolas. Tais matrículas, segundo os autores, se concentram na rede regular e pública e altos índices de evasão foram demonstrados.

Mori (2016) estabeleceu, por meio de um estudo teórico uma relação entre a psicologia, a educação e a inclusão de alunos autistas evidenciando os avanços normativos que ocorreram ao longo da história. Monteiro e Bragin (2016) visam pesquisar as alternativas pedagógicas para alunos com autismo amparados pela perspectiva histórico-cultural demonstrando que uma pedagogia interativa é fundamental no desenvolvimento destes alunos. Teles, Resegue e Puccini (2016) realizaram, através de um “inventário de avaliação pediátrica de incapacidade” uma descrição acerca das necessidades dos cuidadores de crianças com deficiência. Amorim, Neta e Guimarães (2016) buscaram compreender como a deficiência é tratada nos currículos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte dentre os anos de 1960 e 2015, com vistas a fazer um mapeamento de como o tema foi tratado nos cursos de graduação por meio de uma pesquisa documental.

Bataglion e Marinho (2016) demonstraram como os familiares de crianças com deficiência compreendem as atividades lúdicas desenvolvidas com esses alunos em Florianópolis SC. Por meio de conversas com os familiares dos alunos que são atendidos por uma clínica de reabilitação, foi possível perceber benefícios destas atividades para o desenvolvimento das crianças e também para os familiares. Pereira e Schmitt (2016) realizaram uma revisão na base Scielo visando evidenciar estudos que compreendem os termos referentes a autismo e escola. Cerca de 21 trabalhos foram selecionados e acabaram por demonstrar os benefícios de programas de intervenção.

Santos e Chiote (2016) analisam trabalhos considerados como a pré-história da linguagem escrita de crianças com o espectro autista que são as produções das crianças antes que eles aprendam sobre leitura e escrita no processo de escolarização estabelecida por brincadeiras, desenhos e demais representações simbólicas. Minatel e Matsukura (2015) investigaram como as famílias de autistas compreendem os processos de inclusão por meio de diálogos com 20 familiares. A pesquisa evidenciou que de 15 alunos que intentaram o ingresso na escola regular, apenas 5 permaneceram delineando relações de enfrentamento destas famílias com o atual sistema educacional. A evasão, segundo afirmam Minatel e Matsukura (2015), no fragmento seguinte, ocorre em face ao preconceito e estigma, comumente sofrido pelas pessoas com deficiência:

Junto às famílias, identificou-se a vivência de um cotidiano marcado por dificuldades e preocupações no processo de inclusão escolar, no que diz respeito aos direitos, ao cuidado e ao preparo da escola em receber essa população; destacou-se a vivência do preconceito e da discriminação, a experiência da exclusão dentro do processo inclusivo (MINATEL; MATSUKURA, 2015, p. 435).

Carvalho e Nascimento (2015) verificaram como se dá a inclusão de alunos em escolas particulares da cidade de Teresina (PI) evidenciando seus desafios e oportunidades. Dornelas e Magalhães (2015) compararam crianças que receberam diagnósticos de atraso psicomotor com crianças que apresentam esse desenvolvimento de forma normal. Desta forma, elas evidenciaram que as crianças com esse diagnóstico também apresentaram atraso nas atividades escolares e, por isso, devem ser devidamente acompanhadas.

A análise da revisão exposta acima pode resultar em uma intensa inquietação, já que é possível a percepção de que alguns estudos nos sinalizam ações satisfatórias e outras pintam um retrato ainda de uma inclusão próxima da exclusão que, obviamente, deveria ser combatida. Neste ínterim, é pertinente o questionamento acerca de qual escola poderia ser realmente inclusiva para alunos com deficiência, principalmente alunos portadores de TEA?

ARTICULAÇÃO ENTRE FAMÍLIAS E ESCOLA: A EXPERIÊNCIA DE UMA PROFESSORA

A entrevista reproduzida neste estudo foi realizada com uma professora que tem vasta experiência na educação infantil. Com 58 anos de idade, a pedagoga Márcia (pseudônimo) trabalha há 20 anos em um Centro de Educação Infantil (CEI) de São Paulo (SP). A escola em questão é dirigida por freiras franciscanas e conveniada com a Prefeitura de São Paulo que, para o custeio das atividades da escola, possibilita a educação gratuita a crianças de idades entre 2 a 4 anos. A instituição conta ainda com 13 funcionários e atualmente atende a cerca de 75 alunos.

A professora relata que o aluno em questão que aqui será identificado pelo pseudônimo Pedro já estava com 4 anos quando foi inserido na escola em que ela trabalha. Sua estadia durou apenas 6 meses porque a escola oferece o ensino apenas até que a criança complete 4 anos, sendo necessário, que após a conclusão deste estágio, as crianças sejam matriculadas em outras escolas para dar continuidade aos seus estudos no Ensino Fundamental I. Segundo Márcia, o aluno Pedro vinha de experiências negativas anteriormente que denotavam má adaptação deste em outras unidades de ensino. *“Diz que lá ele batia nas crianças, batia na professora, não queria comer, então ele teve muita dificuldade. Então, foi aonde a mãe dele tirou ele e fez a inscrição aqui [...] e se adaptou bem a cada dia, ficando melhor ainda” (ENTREVISTA PROFESSORA MÁRCIA, 2018).*

O aluno, já matriculado na turma de Márcia, era inserido em diversas atividades, conforme demonstra a professora. Ao conversar com os pais de Pedro, um laudo médico foi apresentado à instituição com vistas a informar acerca de suas atividades e, o excerto abaixo nos faz compreender algumas das necessidades desta criança:

No laudo dele dizia que ele tinha atraso e dificuldade de fala e interação, comportamento e interesses restritos e inflexíveis, sinais de transtorno do espectro autista e que ele apresentava dificuldade de comunicação, seletividade alimentar, incoordenação motora fina, transtorno do sono, comportamentos inadequados para a idade baixa. Capacidade de socialização, irritabilidade e grande dependência para as atividades diárias do cotidiano. Esse foi o laudo que ela trouxe para mim e que ele fazia tratamento médico especializado em autismo, fonoaudiologia e passava também na psicologia com terapia especializada no método ABA¹⁰, ele fazia 4 horas por semana e terapia ocupacional com integração sensorial e foco em seletividade alimentar especializada em autismo, 3 horas semanais. Psicopedagogia especializada em autismo, 4 horas semanais, auxiliar terapêutica em sala de aula, hidroterapia especializada em autismo, 2 horas semanais (ENTREVISTA PROFESSORA MÁRCIA, 2018).

¹⁰ ABA é a sigla que significa Applied Behavior Analysis ou Análise do Comportamento Aplicada. Trata-se de uma técnica de aprendizagem pautada no reforço positivo de bons comportamentos.

Como é possível compreender, a partir da fala de Márcia, logo na matrícula deste aluno, seus familiares informaram à escola sobre o transtorno, bem como, ofereceram um detalhamento sobre as atividades nas quais Pedro estava inserido. Destacamos a importância do diálogo estabelecido entre a instituição escolar e as famílias dos estudantes, tendo em vista a explicitação dos contextos nos quais transitam os alunos, bem como, a busca por melhores alternativas para que seu atendimento se desse de forma individualizada e com foco em suas necessidades. É possível notar que Pedro estava inserido em uma série de atividades e com um bom acompanhamento de profissionais da psicologia e psicopedagogia. Esse acompanhamento é fundamental para o seu desenvolvimento e integração social.

Passamos a questionar como se deu a integração deste aluno desde o primeiro dia de aula, com base nas impressões da própria professora que era a encarregada da turma. Ela conta que, no primeiro dia de aula, Pedro foi levado para a escola com seus pais e, durante sua conversa com eles, o garoto demonstrava-se agitado e violento dando “chutes” em seu pai e “tapas” em sua mãe. Porém, a partir do diálogo com a professora, o aluno demonstrou-se mais calmo, construindo, com ela, uma relação de respeito e companheirismo desde o primeiro dia.

A mãe disse que Pedro era uma criança muito agitada, que não gostava de estar no meio de muita gente, que ele era violento, que ele batia nas crianças, que ele não podia ver escada que ele queria pular, qualquer coisa assim alta, ele tentava pular. Inclusive ela viu que na nossa escola tinha escada lá na quadra aí ela pediu que eu não fosse na quadra com ele porque ela tinha medo de ele se jogar. E enquanto a gente conversava, eu fui conversando com ele, acolhendo ele, perguntando pra ele como que ele chamava, quantos anos ele tinha, eu fui fazendo amizade com ele. E nesse instante o pai dele estava sentado, ele dava chutes nas costas do pai dele, dava tapa na mãe dele, aí eu conversava com ele: “nossa Pedro, não pode fazer isso com o papai nem com a mamãe, amanhã você vai vir pra escolinha, você vai ver, você vai gostar”. Aí ele começou a prestar atenção em mim [...] aí ele deu um sorriso e parou de fazer aquelas coisas com o pai dele (ENTREVISTA PROFESSORA MÁRCIA, 2018).

Para a professora, a conversa com os pais de seu novo aluno a deixou alarmada, uma vez que a escola em questão não era uma escola específica de atendimento às crianças especiais e, apesar de sua experiência como professora, não havia como garantir que o aluno se integraria com facilidade. “Depois que ele saiu eu fiquei muito pensativa com aquelas coisas que a mãe dele tinha falado” (ENTREVISTA PROFESSORA MÁRCIA, 2018). Apesar de preocupada, Márcia, pautando-se em sua crença de que todas as crianças deveriam receber o mesmo atendimento, procurou integrar Pedro fazendo-o se sentir como qualquer outra criança que ali se encontrava. Neste sentido, até momentos que poderiam representar maiores desconfortos para a criança, como quando a professora canta e dança junto aos alunos, foram, para ele, experiências divertidas de interação, como mostra o próximo relato de Márcia:

*Durante as brincadeiras, às vezes, ele brincava com todos, mas ele tinha preferência em brincar mais só. Mas ele sempre acompanhou as crianças em todas as brincadeiras. Eu achava bem interessante que no momento das histórias ele prestava muita atenção e dava gargalhadas e às vezes gostava de repetir o que ouviu nas histórias e ultimamente ele estava bem comunicativo pois conversava com os colegas, comigo mesma, e até gostava de ajudar eu a cuidar dos amigos pois, quando ele via alguma criança se desentendendo com outra ele vinha e me falava o ocorrido e a cada dia que passava, eu sentia nele, o vocabulário dele aumentando. Portanto, quando eu dava o alfabeto, ele adorava quando eu chamava ele e pedia para mostrar a letra do nome dele, ele já ia lá e já mostrava direitinho a letra do nome dele então, se via que ele tava bem interagido durante as atividades, gostava de fazer todas as atividades, **mas também eu não dava tempo pra ele, tudo que eu fazia com os outros eu fazia com ele também.** Não tinha nada que deixar ele isolado não. Quanto a alimentação ele chegou lá e ele não sabia nem comer. Acho que a mãe dele só dava as coisas pra ele assim líquidas, só dava liquido, pois aprendeu a comer sozinho, ele só era vagaroso, mas se alimentava sozinho e aprendeu até a pedir repetição. Quando ele queria, mais ele levantava a mãozinha e falava Márcia, eu quero mais, ele pedia repetição. E ultimamente ele já tava até fazendo bagunça também com as crianças, ele gostava até já de fazer bagunça. **Mas ele era uma criança educada, ele era alegre, sorridente e a cada dia eu sentia que ele vinha demonstrando segurança e se desenvolvendo a cada dia mais** (ENTREVISTA PROFESSORA MÁRCIA, 2018, grifos nossos).*

No excerto acima, a professora ressalta características típicas de crianças com o espectro autista como o isolamento que o aluno demonstrava preferir ao escolher brincar sozinho. A interação e o tratamento igualitário, tornaram o aluno mais comunicativo, aumentando seu vocabulário, além da inserção de valores como a vontade de ajudar em meio aos conflitos de seus colegas. Outra tática adotada pela professora está presente na fala que informa que ela “não dava tempo pra ele” ressaltando a intensificação das atividades para que esse aluno não se sentiu desestimulado, em meio à demonstração de que tudo o que os outros faziam ele também era capaz de fazer e isso se refletiu inclusive na alimentação de Pedro.

Em concordância com o que destacam Minatel e Matsukura (2015), os pais de Pedro não demonstravam acreditar nas potencialidades do estudante, superprotegendo-o em demasia. Márcia, no entanto, passa a modificar esse pensamento gradativamente. Na verdade, a maioria das preocupações limitam-se ao próprio comportamento do filho, além do medo de sua não aceitabilidade pelos colegas. Dificilmente, preocupações quanto aos processos de ensino e aprendizagem são delineadas. O estigma já vem criado desde o convívio familiar. Em muitos casos, inclusive, a criança é privada do convívio escolar, como evidencia o fragmento a seguir:

As relações de poder e de desconhecimento se revelam na justificativa da não inclusão – o problema está na criança, suas dificuldades, limitações e particularidades, que a afastam do que é esperado socialmente (comer giz, papel, ser agressivo), caminhando para a exclusão, literal (caixa de papelão), dentro da própria escola (MINATEL; MATSUKURA, 2015, p. 437),

A professora conta que, até a fralda da criança foi “retirada” no ambiente da escola, visto que a família não se sentia preparada ainda para realizar tal intervenção. A forma como a

professora conta o processo de integração deste aluno, denota como uma relação dialógica entre alunos e professores favorece um ambiente tranquilo e saudável. Desde o primeiro dia de aula deste aluno, a professora prezou por um diálogo franco, como o que era mantido com todos os outros alunos, promovendo uma integração legítima e explicando a Pedro como funcionava cada momento na escolinha. *“Ai eu já peguei na mãozinha dele, levei ele junto pra brincar com as crianças, ele só olhava, depois descemos pra tomar café, ele não quis pegar na xícara aí eu pus a mãozinha dele na xícara pra ele poder pegar na xícara” (ENTREVISTA PROFESSORA MÁRCIA, 2018).*

As diferenças no comportamento do garoto se intensificaram na medida em que ele continuava frequentando a escola. Pedro foi capaz de reproduzir todas as atividades que a professora requeria dos alunos, apesar do medo que seus pais ainda nutriam de que o aluno se mostrasse hostil em alguma situação, em meio aos *feedbacks* da professora. Apesar dos temores de seus pais, o aluno Pedro jamais apresentou problemas ou dificuldades, de acordo com Márcia, tendo participado, inclusive da festa de encerramento da escola, cantando e dançando como seus colegas, após os protestos da professora para que seus pais permitissem sua presença.

Quando ele chegou, já tinha uns dois meses que ele tava aqui e pronto. Ele já começou e ele já conversava, eu já chamava pra contar história e ele já falava alguns pedacinhos na hora de ler as parlendas, ele já gostava de ler, já tava falando alto, já tinha desenvolvido e muito. Ele conseguiu acompanhar as atividades das crianças, inclusive a coordenadora um dia chegou aqui na sala e viu ele pintando o cartãozinho da festa da primavera, ele mesmo, com giz de cera pegou e pintou a coisa mais linda, no maior cuidado, pintando direitinho, fazia as atividades igual às crianças, quando a gente ia pro parquinho aí tinha o escorregador, aí eu ficava de olho nele, aí ele chegava e falava pra mim assim: “Márcia, eu posso ir no escorregador?”, eu deixava e ele ia, subia no escorregador direitinho, sentava, mirava bem pra baixo, mirava e escorregava. E depois sorria êêêêê... Ele mesmo já batia palma, ele já cantava, e tudo isso eu ia conversando com a mãe dele e ia falando pra ela. Aí quando foi um dia fomos na quadra onde tinha as escadas também, logo no começo, aí aqui na sala eu já logo dava os avisos [...] e ele nunca se jogou de lugar nenhum, nunca subiu nas escadas, nunca me deu trabalho [...] durante as festas, a mãe dele não queria que ele participasse que ela tinha medo dele fazer as coisas e eu falava não, pode deixar que nos ensaios ele cantava, ele dançava, ele pulava, inclusive ele participou somente da última festa porque eu pedi tanto pra mãe dele (ENTREVISTA PROFESSORA MÁRCIA, 2018).

Ao fim de nossa conversa, ao ser perguntada acerca de suas ações em prol da inclusão deste aluno, com vistas a compreender como Pedro respondeu tão bem às expectativas da escola e da própria professora, Márcia afirma que o grande diferencial em sua atuação se deu, realmente, em decorrência da legítima inclusão que esse aluno experimentou. Para ela, conhecer a realidade dos alunos, bem como, a promoção da integração entre eles, é fundamental para que o processo de ensino aprendizagem se dê de forma satisfatória.

A afetividade, como mostra Cardoso (2019), é essencial para o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva, principalmente para as crianças com autismo, já que ela contribui para que os alunos criem referenciais que os possibilitem se integrar ao mundo. Essa capacidade de integração é algo relacionado diretamente ao autismo. “A afetividade está associada a mediação docente, portanto aos processos de ensino na medida em que o ato pedagógico afeta a socialização e o desenvolvimentos das capacidades psicológicas dos sujeitos cognoscentes” (CARDOSO, 2019, p. 4). Sobre a importância da afetividade, esta é abordada pela professora Márcia no fragmento a seguir:

Porque eu não diferenciei ele das crianças, onde eu ia, carregava ele junto. O que as crianças faziam eu punha ele pra fazer, então ele sentiu outra pessoa que a gente não pode excluir eles, tudo que as crianças normais fazem, eles têm que fazer também e foi assim, o ano inteiro e ele desenvolveu muito bem. [...] No meu ponto de vista o acolhimento é muito importante e devemos agir de forma a tentar integrar essa criança com as outras propondo atividades que haja integração e interação de todos e o professor deve estar atento às necessidades de todas as crianças para um melhor aproveitamento do trabalho para que não haja exclusão (ENTREVISTA PROFESSORA MÁRCIA, 2018).

A professora ainda completa: “é bom lembrar que ainda não existe um medicamento para o tratamento do transtorno do espectro autista, o tratamento requer muita estimulação, com terapias especializadas, envolvimento familiar e escolar” (ENTREVISTA PROFESSORA MÁRCIA, 2018). Como salientamos ao longo de nossa entrevista com Márcia, apesar de receber um atendimento especializado que lhe permitia o trabalho com diferentes habilidades, Pedro era tratado por sua família com um estigma muito forte da deficiência. Os pais eram tolerantes ao mal comportamento do menino e o privaram do convívio social. Não estamos estabelecendo um juízo de valor em relação à conduta dos genitores, mas ressaltamos que, em muitos casos, os transtornos como o autismo podem ser entendidos pelas famílias como verdadeiros limitadores, dificultando o desenvolvimento dos estudantes. Passamos às considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas explicações apresentadas até esse momento, sem, contudo, pretender esgotar o tema inclusão do aluno com TEA, demonstramos, com base em nossa revisão bibliográfica que, se anteriormente os estudos mostravam-se incipientes, é notável o crescimento do interesse pela discussão e investigação das especificidades na educação do aluno autista. Desta forma, encara-se as pesquisas desenvolvidas, em sua grande maioria, como instrumentos de denúncia das muitas desigualdades sofridas por esses sujeitos, ao longo de processos dolorosos e que não atendem às suas necessidades. A compreensão da legítima

inclusão, perpassa pela simplória inserção e é nosso dever, enquanto pesquisadores e educadores, a capacidade na realização desta distinção.

Muitos estudantes com alguma deficiência, não apenas o autismo, são apenas inseridos em prol do cumprimento da legislação pertinente, e também com a forte intenção das escolas no atendimento dos anseios dos pais que, sabedores dos direitos dos filhos, clamam por sua convivência em sociedade. Porém, o dia a dia destes alunos pode nos apresentar dados preocupantes acerca desta inserção, um deles é a evasão destes alunos, como destaca o estudo de Minatel e Matsukara (2015). Por isso, a urgência é que o debate se eleve na compreensão de como a escola poderá se transformar em um ambiente de pura inclusão, que realmente agregue os conhecimentos ainda não construídos antes de sua entrada no ambiente escolar. Fala-se na importância de uma mediação, pelos professores, que realmente acolham o educando, ressaltando o que de melhor eles trazem, sem, contudo, manter-se o foco na deficiência apresentada. Contudo, como no caso de Pedro, é comum que o laudo passe a definir a criança, causando uma descrença da sociedade sobre suas capacidades de desenvolvimento e integração.

Desta forma, na medida do possível e, considerando as identidades plurais de nossos educandos talvez possamos, em um futuro próximo, alcançar uma educação que realmente integre a todos, enfocando o que cada aluno possui de melhor na construção de seu próprio aprendizado, em face às muitas trocas que ocorrem, devido a sua socialização. Defendemos, contudo, uma formação continuada, para que os professores possam compreender as melhores maneiras para se lidar com cada especificidade, com foco na mediação libertadora e capaz de dotar os educandos de autonomia em seu próprio processo de ensino e aprendizagem, como fez Márcia com Pedro ao dotar o estudante de confiança em suas capacidades individuais, construindo um espaço de escuta ativa.

Em face disto, estaremos contribuindo para um processo educativo mais ameno e realmente integrador não apenas de crianças com deficiência, mas de todos, que consigam se reconhecer em suas diferenças com respeito e humanidade.

REFERÊNCIAS:

ALVES, Marcia Doralina; GUARESCHI, Taís; NAUJORKS, Maria Inês. Alunos com autismo: um estudo dos tempos e dos espaços de escolarização. **Revista Pedagógica**, v.19, n.40, 2017. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3753/2122>>. Acesso em: 23 fev. 2018.

AMORIM, Érico Gurgel; MEDEIROS NETA, Olivia Morais de; GUIMARÃES, Jacileide. A Deficiência em Foco nos Currículos de Graduação da UFRN: uma abordagem histórica (1960-2015). **HOLOS**, [S.l.], v. 2, p. 231-248, 2016. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4000>>. Acesso em: 23 fev. 2018.

BATAGLION, Giandra Anceski; MARINHO, Alcyane. Familiares de crianças com deficiência: percepções sobre atividades lúdicas na reabilitação. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3101-3110, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232016001003101&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 fev. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 fev. 2022.

BRASIL. **Lei n. 7.853 de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm. Acesso em: 26 fev. 2022.

CARDOSO, Lorena Tamillys Silva. A afetividade na relação professor e aluno com TEA na educação infantil. **Revista Caparaó**, V. 1, N. 2, e9, 2019CC BY 4.01. Disponível em: <https://revistacaparao.org/caparao/article/view/9/7>. Acesso em: 26 fev. 2022.

CARVALHO, Brunna Stella da Silva; NASCIMENTO, Lilian Ferreira do. O autista e sua inclusão nas escolas particulares da cidade de Teresina – PI. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 677-690, set. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/17327>>. Acesso em: 23 fev. 2018.

CHICON José Francisco *et al.* Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo. **Rev Bras Ciênc Esporte**. 2018. Disponível em: <https://ac.els-cdn.com/S0101328917302202/1-s2.0-S0101328917302202-main.pdf?_tid=738572e6-18fb-11e8-ac84-00000aacb35e&acdnat=1519433069_211bca51301277003634bad46ce1f80b>. Acesso em: 23 fev. 2018.

COSTA, Fernanda Aparecida de Souza Corrêa; ZANATA, Eliana Marques; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**. Volume 10, número 21, p. 294-313, maio-agosto 2018. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/592/pdf>. Acesso em: 26 fev. 2022.

DORNELAS, Lilian de Fátima; MAGALHÃES, Livia de Castro. Desempenho funcional de escolares que receberam diagnóstico de atraso do desenvolvimento neuropsicomotor até os dois anos. **Rev Paul Pediatr**. 2016;34(1):78---85. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rpp/v34n1/pt_0103-0582-rpp-34-01-0078.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2018.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Dificuldades e Sucessos de Professores de Educação Física em Relação à Inclusão Escolar. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 22, n. 1, p. 49-64, Mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413->. Acesso em: 23 Feb. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2021.

LIMA, Stéfanie Melo; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Escolarização de Alunos com Autismo. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 22, n. 2, p. 269-284, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000200269&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 fev. 2018.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos Metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál.** Florianópolis, v. 10, n. esp, p. 37-45, 2007.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986, temas básicos de educação e ensino. 99 p.

MINATEL, Martha Moraes; MATSUKURA, Thelma Simões. Familiares de crianças e adolescentes com autismo: percepções do contexto escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 429-442, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14708>>. Acesso em: 23 fev. 2018.

MONTEIRO, Maria Inês Bacellar; BRAGIN, Josiane Maria Bonatto. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM AUTISTAS: AMPLIANDO POSSIBILIDADES. **Journal of Research in Special Education Needs**. Vol. 16, n s1, 2016, p. 884-888. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1471-3802.12346/epdf>>. Acesso em: 23 fev. 2018.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Psicologia e educação inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos. **Acta Scientiarum. Education**. Maringá, v. 38, n. 1, p. 51-59, Jan.-Mar., 2016. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/26236/16127>>. Acesso em: 23 fev. 2018.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Educação de Adultos com Deficiência Intelectual: diálogos com Paulo Freire. In: DICKMANN, Ivo, *et al* (org). **Pedagogia da Memória**. 73-87. Chapecó: Simproeste, 2017, 264 p.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia Científica**: guia para eficiência nos estudos. São Paulo, Atlas, 1979.

CAPÍTULO 33

A PERCEPÇÃO DE NECESSIDADE DE ALUNOS DE UM CURSO TÉCNICO EM HOSPEDAGEM EM PARNAÍBA – PIAUÍ

Márcio Aurélio Carvalho de Morais
Arthur Rodrigues dos Santos

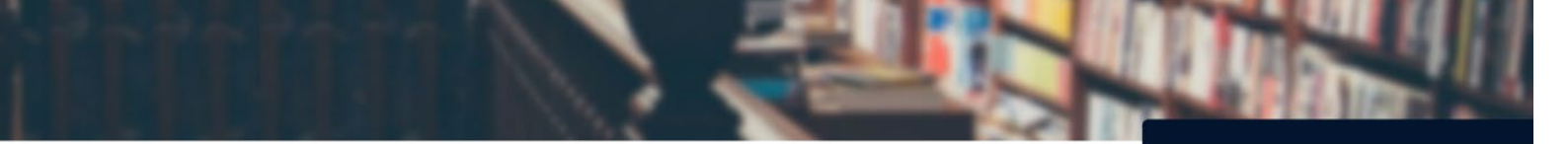
RESUMO

A Língua Inglesa é uma ferramenta crucial para a comunicação, amplamente usada como meio para o entendimento e intercâmbio de ideias entre pessoas ao redor do mundo, expandindo as possibilidades de atuação, seja na vida cotidiana ou por razões profissionais. Mesmo assim, a porcentagem de falantes da Língua Inglesa na população brasileira é significativamente baixa. Na área do turismo, falar inglês é ainda mais importante, mas pouco se sabe sobre os motivos que levam ao reduzido número de falantes e baixo nível de fluência dos profissionais dessa área. A questão que se coloca diz respeito à existência de consciência ou não sobre o papel e a necessidade do inglês na percepção desse grupo e, por isso, esta pesquisa teve por objetivo conhecer o papel do ensino de língua inglesa na formação de profissionais técnicos em turismo, através de estudo de campo realizado com alunos do curso Técnico em Hospedagem do Centro de Ensino de Educação Profissional (CEEP) – Ministro Petrônio Portela, na cidade de Parnaíba (PI). O estudo é de cunho qualitativo e do tipo descritivo, iniciado com pesquisa exploratória e consulta às bases conceituais do programa, bem como estudo documental a respeito de textos oficiais que orientam as práticas da área. Como amostra, foram priorizados os alunos do curso técnico em hospedagem integrado ao ensino médio, junto dos quais foi aplicado um questionário com questões abertas e fechadas, questões estas que são estruturadas em pesquisa no âmbito da ESP (English for Specific Purposes), especialmente do instrumento do Needs Analysis (Análise de Necessidades), assim podendo averiguar como percebem a língua inglesa na formação profissional, isso é, a necessidade para a atuação profissional. Após coletados, os dados foram tabulados, decodificados e categorizados para a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). A partir dos resultados, percebeu-se que há percepção de grande necessidade da língua inglesa por parte dos estudantes, que entendem-na principalmente como uma necessidade profissional, mas também como fator de aperfeiçoamento pessoal e omnilateral.

PALAVRAS-CHAVE: PROFEPT. Educação Profissional e Tecnológica. Técnico em Hospedagem. Inglês Instrumental. Needs Analysis.

INTRODUÇÃO

O interesse por este tema surgiu da inquietação em relação ao reduzido número de falantes de língua inglesa na região do Delta do Parnaíba, em Parnaíba (PI), fenômeno perceptível para os moradores dessa região e que, no entanto, carece de fontes e pesquisas regionais. Entende-se que regiões com potencial turístico necessariamente possuem uma demanda para a expansão do seu mercado, e uma das formas de expansão é a ampla utilização de uma língua franca, o que poderia atrair turistas não só do país, mas de todo o mundo. Como



explicam Araújo; Escouto; Boneli Vieira; Ferreira; e Perinotto. (2020). “A atividade turística necessita de uma cadeia produtiva eficiente, que surpreenda os visitantes e desperte o interesse individual e coletivo”.

A realidade da região do Delta do Parnaíba é uma região que abrange parte do Maranhão e Piauí, e dista menos de 100 quilômetros do Ceará (IBGE, 2018). Essa efervescência aliada à colonização e ocupação por diversos grupos étnicos, desde povos originários até a relativamente recente presença inglesa, produz grande mosaico de riqueza histórica e social (ICMBIO, 2019) e estudá-lo é, pelo menos, instigante.

A Rota das Emoções surgiu oficialmente em 2005, apesar de já ser um roteiro explorado desde a década de 90 (MATOS, 2013). Araújo et al. (2020) esclarecem que “a finalidade da Rota era atrair para a região contemplada do nordeste brasileiro, o maior número de turistas, almejando executar essa captação de forma tática e contínua” (p. 43). Depois de 15 anos da sua oficialização, é notável o desenvolvimento turístico da região, algo que pode ser verificado pela inclusão de municípios do litoral piauiense no Mapa do Turismo, como Luís Correia, Ilha Grande e Cajueiro da Praia, bem como a categorização de Parnaíba com a nota B (BRASIL, 2017). Apesar disso, Maranhão e Ceará continuam sendo os destinos mais procurados pelos turistas (BRASIL, 2014). Araújo (2018) explica que “o Ceará destaca-se em relação aos demais, sobretudo, devido apresentar destinos turísticos consolidados, como Jericoacoara, e um histórico de políticas públicas anteriores ao PRODETUR, como o Programa de Desenvolvimento do Turismo no Litoral Cearense (PRODETURIS/CE)”.

Assim sendo, desenvolver pesquisa local pode apontar questões importantes para que o Piauí consiga recuperar a desvantagem que tem em relação aos vizinhos da Rota das Emoções, e leva ao desenvolvimento de práticas que consideram todas as idiossincrasias referentes ao contexto do litoral piauiense.

Por isso, este trabalho de pesquisa buscou investigar o processo de ensino da língua inglesa através de uma formação complementar que garanta a contextualização e a integração entre a teoria e a vivência da prática profissional dos alunos do Curso Técnico de Nível Médio em Hospedagem, na forma integrada, do CEEP- Ministro Petrônio Portela. Para esse fim, averiguou junto aos discentes do Curso Técnico em Hospedagem a percepção acerca da necessidade do ensino de Língua Inglesa na sua profissão.

LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO PROFISSIONAL DO TURISMO

A língua inglesa é atualmente a língua mais falada do mundo, quando unidos falantes nativos e não-nativos (SIMONS, 2020). Com cerca de 1.132.366.680 de falantes ao redor do globo, falar inglês não pode ser entendido apenas como artigo de luxo, mas uma necessidade no mundo globalizado, sobretudo na área de turismo (JOSEPH E MUNGHATE, 2012). Este fato pode ser explicado por pelo menos duas perspectivas: uma tende a enxergar o processo de disseminação de uma língua de modo neutro e outra que busca entender as relações que envolvem esse fenômeno numa perspectiva mais crítica, levando em conta fatores históricos e sociais.

Ao se reportar a difusão da língua inglesa ao redor do planeta, não são poucos os que veem este processo como simples efeito da globalização. As populações estão mais conectadas e, por isso, precisam de um idioma que propicie essa conexão. O inglês é, segundo essa visão, a língua preferida por se tratar de língua com maior raio de atuação e, portanto, oferece mais vantagens a seus falantes (ORTIZ, 2004). Dessa forma, o aprendizado é visto como neutro, resultado da disponibilidade de aprendizado e da vontade de aprender de indivíduos que percebem benefícios.

[...] São os indivíduos, e não os países, que aprendem inglês como segunda língua. E eles o fazem, não por causa de abstrações, como a diversidade linguística ou a balança de pagamento, mas porque o conhecimento do inglês os ajuda a comunicar num determinado contexto, no qual, por razões econômicas, educacionais ou emocionais, eles desejam se comunicar com os outros e a oportunidade de aprender inglês encontra-se disponível. (ORTIZ, 2004, p.106)

No entanto, mesmo com ares de neutralidade, há cargas ideológicas por trás dessas ideias. Conforme Ortiz (2004), Jeremy Tunstall é um dos que justifica o sucesso do inglês por critérios alegadamente técnicos. Segundo ele, além do inglês se mostrar superior a outros idiomas em termos comunicacionais, citando a discrepância entre o alemão em suas variedades falada e escrita,

O inglês tem também a gramática mais simples do que qualquer outro idioma concorrente, como o russo. A língua inglesa é a que melhor se adapta a histórias em quadrinho, manchetes de jornais, frases de efeito, subtítulos de fotos, canções pop, gracejos de disc-jockey, flash e músicas para comerciais. (TUNSTALL, 1977 apud ORTIZ, 2004, p.128).

Esse tipo de crença está tão enraizado em nosso cotidiano que para muitos soa quase como natural. Quem nunca ouviu frases como “a gramática inglesa é bem mais simples que a do Português” ou algo do tipo?

A partir dessa reflexão inicial, infere-se que não podemos enxergar a difusão linguística do inglês como mero fenômeno natural, resultante de uma escolha de indivíduos e da maior conexão entre os povos.

A economia também influencia diretamente na vida das pessoas, e isso não é diferente para o ensino de línguas. Os países mais influentes dentre os que falam a língua inglesa, por coincidência ou não, também são duas das maiores economias globais: os Estados Unidos da América e a Inglaterra (ou o Reino Unido).

É difícil pensar a utilização, o ensino e o aprendizado da língua inglesa sem levar em consideração questões como o imperialismo e o neoliberalismo, duas faces de uma única moeda. O primeiro aspecto explica o poder que nações economicamente hegemônicas têm de impor suas demandas (inclusive na linguagem). Já o segundo, fala sobre o estágio corrente do capitalismo, e suas repercussões como a divisão internacional do trabalho, a desregulamentação do mercado, sobretudo em economias periféricas, a eliminação de barreiras comerciais (beneficiando os grandes conglomerados multinacionais) e o subdesenvolvimento como política de conservação da ordem. (DUMÉNIL; LÉVY, 2004). O caráter imperialista, em especial, explica, em parte, a difusão linguística do inglês.

Esta busca, estrutural no capitalismo, sempre esteve aliada a processos de dominação de toda espécie, indo desde a simples imposição da abertura de fronteiras de países em nível de desenvolvimento inferior, com dramáticas consequências já conhecidas, até o colonialismo puro e simples, e toda sua pressão e extorsão decorrentes. Seus meios são as guerras, a subordinação, a aculturação e, sobretudo no passado, a evangelização. (DUMÉNIL; LÉVY, 2004, p. 15, grifo nosso).

Uma das principais formas de aculturação é a imposição linguística. Afinal, de que outro modo explicaríamos a utilização tão corriqueira de palavras como “e-mail”, “hot dog”, “mouse”, entre tantas outras?

Assim sendo, é preciso ter uma visão menos ingênua a respeito da difusão linguística do inglês por todo o planeta. Alguns creem na globalização como um processo natural de aproximação entre os povos. No entanto, não há como pensar qualquer processo interativo humano, seja ele individualizado ou coletivo, sem considerar os aspectos sociais e culturais pois, como defendia Vygotsky, “o desenvolvimento mental humano não é passivo, nem tampouco independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida” (COELHO; PISONI, 2012, p.147). A língua, nesse contexto, é o principal vetor ou “instrumento” de interação, e por isso, tem papel fundamental dentro das práticas neoliberais e imperialistas.

Uma língua não se torna global por causa de suas propriedades estruturais, pelo tamanho de seu vocabulário, por ser veículo de uma grande literatura do passado, ou ter sido associada a uma grande cultura ou religião [...]. Uma língua torna-se

internacional por uma razão maior: o poder político de seu povo – especialmente seu poderio militar [...] O poder militar de uma nação pode impor uma língua, mas é necessário um poderio econômico para mantê-la e expandi-la [...] A tecnologia, na forma do cinema e dos discos, canalizou as novas formas de entretenimento de massa, o que teve um impacto mundial. O impulso no progresso da ciência e da tecnologia criou um ambiente internacional de pesquisa, conferindo ao conhecimento acadêmico um grau elevado de desenvolvimento. Qualquer língua, no centro dessa explosão de atividades internacionais, repentinamente, teria sido alçada a um status global (CRYSTAL, 2004, pp. 9 e 10).

Em convergência com essas ideias, pensa-se que é necessário eleger uma definição a respeito deste fenômeno referente à utilização em massa de uma língua por vários povos. O fenômeno de “difusão” se refere à transmissão de conteúdos culturais, porém não num intervalo de tempo, mas num determinado espaço, por isso, a adotaremos, já que sua “definição pressupõe, portanto, a existência de um centro irradiador e de um espaço comum partilhado por culturas distintas” (ORTIZ, 2004, p.9). Comparativamente, o imperialismo também pressupõe a existência de um centro de irradiação, o que reforça que o fenômeno de difusão tem como um de seus principais fundamentos o momento atual do capitalismo.

Desse panorama entende-se que é preciso estar atento aos fenômenos econômicos e sociais que envolvem o ensino da língua inglesa, algo fundamental para que não se propague uma prática educativa que corrobore com a “mercantilização da língua não apenas no tratamento do conhecimento linguístico como moeda de troca, mas também vinculada à circulação de bens, que muitas vezes depende de recursos linguísticos para que se efetive” (NASCIMENTO, 2018, p.45), podendo ir de encontro às concepções presentes na Resolução nº06/12 que regulamenta a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, que assinala em seu artigo de número 6, § 5º a “indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem” (BRASIL, 2012).

É nesse contexto que surge a modalidade de ensino de língua inglesa com fins específicos. Em comparação com os cursos de inglês geral, os cursos de Inglês Instrumental (English for Specific Purposes - ESP) objetivam preparar estudantes para executar tarefas específicas, ou um conjunto delas, relacionadas a contextos profissionais (RICHARDS, 2001, p. 33). O que distingue um curso de Inglês Instrumental para um de Inglês Geral não é a não existência de uma necessidade, mas sim a percepção da necessidade (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 53).

Mesmo com diferenças entre a concepção mais generalizada no Brasil e as práticas mundiais, o ESP tem sempre a sua essência marcada pela necessidade. Seja ela mais próxima

de um contexto profissional ou acadêmico, entender quais as demandas/necessidades dos alunos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem é fundamental.

Devido à centralidade da categoria “necessidade” nos cursos de Inglês Instrumental, o principal instrumento de coleta de dados é o que nesse âmbito se convencionou chamar de Needs Analysis (Análise de Necessidades). O Needs Analysis é, na verdade, a característica que define o LSP - Language for Specific Purposes (SONGHORI, 2008), Iwai et al. (1999) explicam que o termo Needs Analysis geralmente se refere às atividades envolvidas na coleta de informação que será a base para o desenvolvimento de uma proposta curricular que atenderá as necessidades de um grupo particular de alunos.

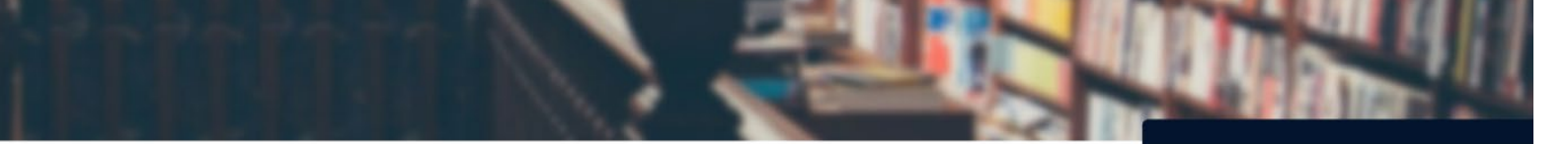
Assim sendo, ao reconhecer a importância e adequação da aplicação de tal procedimento, é preciso explicar que o objetivo desse tipo de análise não é apenas coletar informações. Como explica Romanowski (2017) “O poder do Needs Analysis não se dá em simplesmente coletar dados, mas sim na interpretação e uso destes” (p. 149, tradução nossa).

Assim sendo, entende-se que o Needs Analysis é um instrumento importante não só para a prática educativa como também para a pesquisa em ESP, e vai muito além de uma entrevista informal ou aplicação de questionário previamente à realização do curso. Isso se dá, em parte, porque o professor que atua nessa área naturalmente realiza um trabalho de pesquisa.

Antes que um instrutor aborde os alunos, ele deve fazer uma revisão de literatura, buscar informações e materiais disponíveis para obter algum conhecimento preexistente sobre a empresa ou ambiente de trabalho dos alunos futuros, levando o professor a: saber que perguntas fazer, não desperdiçar o tempo dos alunos, aparentar mais profissionalismo, e saber como analisar os dados (ROMANOWSKI, 2017, p. 149, tradução nossa)

O ensino da língua inglesa para o Turismo faz parte do ESP. Falar inglês para o trabalhador desse setor tem papel fundamental e o serve como meio de comunicação, negociação e para a execução de operações financeiras entre turista e profissional da área (PRACHANANT, 2012). Logo, uma prática educativa baseada no ESP terá que, minimamente, levar em consideração a necessidade evidente que a área sugere. Sem cair no lugar comum da mercantilização do ensino da língua inglesa (NASCIMENTO, 2018), torna-se questão central entender quais seriam as necessidades envolvidas na utilização da língua inglesa pelos profissionais do turismo.

Diante do exposto, percebe-se que o ensino da língua inglesa para trabalhadores do turismo deve atentar bem às suas demandas, sobretudo na parte de comunicação oral, entendimento da diversidade linguística e exposição à diversificado vocabulário, especialmente aquele que será utilizado no seu ambiente de trabalho. Todo esse processo deve ser alicerçado



numa prática que respeite as características regionais sem se sujeitar aos processos de aculturação por meio da difusão linguística. Desse modo, o trabalho se desenvolverá para além da comum servidão ao mercado, mas também como prática que transforma o próprio trabalhador na medida em que esse transforma o mundo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa é de cunho qualitativo. A defesa desse posicionamento, muito mais que uma conformação, é proposital e busca o distanciamento da influência, aqui entendida como prejudicial, do positivismo no campo das ciências sociais, como aponta Triviños (1987). Pensar educação é pensar para além dos números, tendo em vista que “o ensino sempre se caracterizou pelo destaque de sua realidade qualitativa, apesar de manifestar-se frequentemente através de medições, de quantificações” (TRIVIÑOS, 1987, p.116).

Segundo Silva e Menezes:

A pesquisa qualitativa 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 atribuição de significados são básicos no processo qualitativo. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (SILVA, MENEZES, 2000. p. 20)

Ainda pautado no pressuposto que preside tal escolha, tem-se por alicerce também Strauss e Corbin (2008, p.23), que apontam que “a pesquisa qualitativa produz resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação, principalmente, quando se quer retratar experiências vividas, comportamentos, emoções e sentimentos.”

No entanto, ainda segundo os autores, numa pesquisa qualitativa alguns dados podem ser quantificados, mas a análise é majoritariamente interpretativa.

Quanto aos objetivos, a pesquisa se desenvolve de forma descritiva. Gil (2008), ao se referir à pesquisa descritiva, a identifica como “pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população” (p.28). As ações propostas nesse trabalho possibilitaram levantar informações sobre o que acham, como agem e o que acreditam os alunos de um curso técnico na área de turismo em relação ao ensino da língua inglesa, sobretudo no que se refere às necessidades.

Em relação aos procedimentos, a pesquisa de campo encarna de forma mais precisa as atividades de investigação aqui propostas. Para esse tipo de pesquisa, busca-se coletar

informações sobre um problema, uma hipótese ou novos fenômenos e suas relações a partir de um contexto, um “campo”. Marconi; Lakatos (2003) explicam que a pesquisa de campo “consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los” (p.186).

Esta pesquisa foi desenvolvida no Curso Técnico de Nível Médio em Hospedagem, na forma integrada, do eixo tecnológico de Turismo, Hospitalidade e Lazer que é ofertado pelo Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP) – Ministro Petrônio Portela, no município Parnaíba (PI) durante o primeiro semestre de 2021.

A investigação foi desenvolvida com os seguintes participantes: a) 34 alunos do Curso Técnico de Nível em Hospedagem, na forma integrada, de séries distintas;

De acordo com Dudley-Evans e St. John (1998, p.132), as principais fontes para uma Needs Analysis podem ser as seguintes: alunos, pessoas trabalhando ou estudando na área, ex-alunos, documentos relevantes para a área, clientes, empregadores, colegas, pesquisa em Inglês Instrumental na área.

No contexto da presente investigação, considerou-se que o uso de questionários como instrumentos de investigação se revestia de grande importância para recolher informações, em distintos momentos da pesquisa. O questionário foi aplicado juntos aos alunos do curso e nele foram abordados aspectos referentes ao Needs Analysis.

O questionário foi composto de questões abertas e fechadas. As questões fechadas foram de múltipla escolha com mostruário e de estimação (LAKATOS E MARCONI, 2003). As abertas se justificam pelo fato de se tratar de um questionário de teor subjetivo e, por isso, questões desse tipo favorecem a explicitação da subjetividade dos participantes da pesquisa. As questões foram divididas em três seções: Target situation analysis (TSA) ou Análise da situação almejada; Learning situation analysis (LSA) ou Análise de situação de aprendizado; e Present situation analysis (PSA) ou Análise da situação atual (HUTCHINSON & WATERS, 1987). No caso desse trabalho, sobretudo por se situar no espectro do ESP, o questionário serviu para compreender as necessidades dos alunos do curso técnico em hospedagem.

O questionário foi encaminhado aos alunos tendo como critério de inclusão todos aqueles que aceitem participar, voluntariamente, do estudo. Devido a pandemia do Coronavírus, pelo fato de as aulas presenciais terem sido suspensas, o processo de coleta dos dados se deu por meio remoto, com a utilização de aplicativo de envio de mensagens (Whatsapp) ou e-mail

para encaminhar o questionário que foi formatado dentro do aplicativo de gerenciamento de pesquisa Google Forms.

O formulário feito no Google Forms explicitou os objetivos da pesquisa e os critérios éticos (anonimato e sigilo) a todos os alunos, e em seguida disponibiliza o questionário a ser respondido. O pesquisador aguardou em média 10 (dez) dias para que seja respondido o questionário. Após esse prazo, o instrumento de coleta foi reenviado ratificando a importância da participação na pesquisa junto aqueles que não o devolveram e, passado mais 10 (dez) dias, serão analisados os questionários que foram devolvidos. Um vídeo explicativo foi gravado e enviado aos alunos, para que houvesse maior adesão com o esclarecimento do teor da pesquisa sendo feito pelo próprio pesquisador. Ao final, 34 alunos responderam ao questionário.

De posse dos dados, aplicaremos técnicas de Análise de Conteúdo, baseando-se em Laurence Bardin (2011) como referência principal para a análise do material coletado. A Análise de Conteúdo é composta por um conjunto de técnicas de análise visando,

[...] por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens (BARDIN, 2011, p. 21).

A análise dos dados seguiu a orientação tradicional da Análise de Conteúdo, dividida em três partes: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial.

Na pré-análise foi feita uma investigação exploratória (que parcialmente vem acontecendo deste o primeiro semestre do programa) por meio de observação, reunião de documentos oficiais, como a matriz curricular no Anexo A, estudo de referencial teórico nas áreas de educação e trabalho, inglês instrumental e turismo, e aplicação dos questionários e entrevistas. Na fase de descrição analítica, as informações levantadas foram codificadas, classificadas e categorizadas, orientando-se pelo referencial teórico e pelos pressupostos teóricos da pesquisa, buscando achar coincidências, divergências e aspectos “neutros” (que não estejam relacionados a alguma teoria). Por último, na interpretação referencial, executou-se uma reflexão mais aprofundada, relacionando os dados empíricos e os dados teóricos à realidade e social mais ampla, levando a “propostas básicas de transformações nos limites das estruturas específicas e gerais” (TRIVIÑOS, 1987, p.162).

Antes do início da coleta dos dados esse projeto foi submetido ao Conselho de Ética que julgou cabíveis os métodos e técnicas explicitados aqui. Os participantes da pesquisa foram esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa, a partir da apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para estudantes ou responsáveis maiores de 18 anos

e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), para menores de 18 anos, elaborados pelo pesquisador, em linguagem acessível, reconhecendo o participante da pesquisa como ser autônomo e melhor defensor de seus interesses.

ANÁLISE DOS DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÕES)

A análise dos dados coletados nessa pesquisa se orientou, principalmente, pelo trabalho de Laurence Bardin e a metodologia de Análise de Conteúdo. Por isso, essa seção será dividida em três partes: pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 2016). A fase de pré-análise é dividida em três missões.

A primeira, diz respeito à seleção dos documentos. Para esta pesquisa, apenas serão analisados os dados coletados por meio de questionário enviado aos alunos do curso técnico em hospedagem que foi elaborado seguindo os preceitos do Inglês para Fins Específicos (English for Specific Purposes), com o intuito de realizar uma Análise de Necessidades (Needs Analysis).

A segunda missão da primeira etapa da pré-análise é a formulação das hipóteses e dos objetivos. Os objetivos, já foram mencionados ao final da introdução deste trabalho e as hipóteses são “qual a percepção da importância da língua inglesa para os alunos do curso técnico em hospedagem, sobretudo em relação à futura profissão exercida?” e “como desenvolver práticas de ensino de língua inglesa de forma mais contextualizada e que se aproxime do perfil do egresso do curso Técnico em Hospedagem?”.

Por último, é necessária a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. Os principais índices dessa análise são Necessidade, Trabalho e Educação. Os índices surgem da frequência em que palavras codificadas convergem para estes. Por exemplo, a categoria “Necessidade Profissional” aparece diversas vezes durante a análise das respostas dos questionários e das entrevistas. Outra categoria que foi recorrente foi o de “Aperfeiçoamento Pessoal”. Estas duas categorias são complementares e às vezes antagônicas, e, como veremos, foram geradas a partir da codificação das respostas encontradas durante a aplicação dos instrumentos de pesquisa.

Diante disso, nos debruçaremos sobre os dados gerados pela aplicação dos questionários com os alunos do curso técnico em hospedagem do CEEP – Ministro Petrônio Portela.

Por já ter perguntas definidas e, em alguns casos, com repostas limitadas, os alunos tem maior facilidade em organizar seus pensamentos para responder às perguntas. No caso desse questionário em específico, ele foi enviado pela internet, utilizando a plataforma Google Forms,

que gerou um relatório quanti-qualitativo, com as respostas dos alunos para perguntas abertas e fechadas. A escolha desta plataforma se deu pela situação da Pandemia do Coronavírus.

A primeira pergunta do questionário diz respeito a quais habilidades os participantes da pesquisa gostariam de desenvolver na língua inglesa. Numa pergunta fechada em que eles poderiam selecionar mais de uma opção, os resultados foram os seguintes: 31 pessoas diferentes responderam que gostariam de desenvolver a habilidade de FALA, o que representa 91,2% do total; 21 pessoas diferentes responderam que gostariam de desenvolver a habilidade de ESCUTA, o que representa 61,8% do total; 24 pessoas diferentes responderam que gostariam de desenvolver a habilidade de ESCRITA, o que representa 70,6% do total e; 22 pessoas diferentes responderam que gostariam de desenvolver a habilidade de LEITURA, o que representa 64,7% do total.

Deste modo, as habilidades de output (fala e escrita) se destacaram com as duas maiores porcentagens, o que indica uma maior percepção de necessidade em relação ao expressar-se na língua inglesa. A habilidade de leitura ainda atingiu uma porcentagem maior que a escuta, o que pode indicar que a leitura em sala de aula ou na realização de provas, algo que já era indicado nos PCNs do Ensino Fundamental (BRASIL, 1999), é, mesmo que em menor escala, percebido como uma necessidade. É preciso ressaltar que todas as habilidades conseguiram números maiores que 50%, o que mostra que os alunos têm uma percepção de que todas as habilidades são importantes.

Na segunda pergunta, ao serem questionados sobre o quão necessário eles acreditam que será o inglês em suas vidas como profissionais da área de turismo, os participantes da pesquisa ofereceram as seguintes respostas: 19 participantes (55,9%) acreditam que o inglês será extremamente necessário; 9 participantes (26,5%) acreditam que o inglês será muito necessário; 4 participantes (11,8%) acreditam que o inglês será necessário; 2 participantes (5,9%) acreditam que o inglês será pouco necessário e; 0 participantes (0%) acreditam que o inglês será desnecessário.

É possível observar que mais da metade dos participantes entendem que o inglês é extremamente necessário para as suas vidas profissionais. Ao acrescentar os participantes que acreditam que o inglês é muito necessário, temos um número mais significativo: 28 participantes (82,4%) acreditam que o inglês é muito ou extremamente necessário. Apenas uma porcentagem muito reduzida, de 5,9% do total acreditam que o inglês é pouco necessário, sendo que nenhum participante acredita que o inglês é desnecessário. Essa tendência indica que os

alunos tem suas percepções alinhadas com as pesquisas na área, que assinalam que o inglês é uma ferramenta crucial para a comunicação na comunidade global, uma necessidade e uma obrigação (PRACHANANT, 2012; JOSEPH E MUNGHATE, 2012).

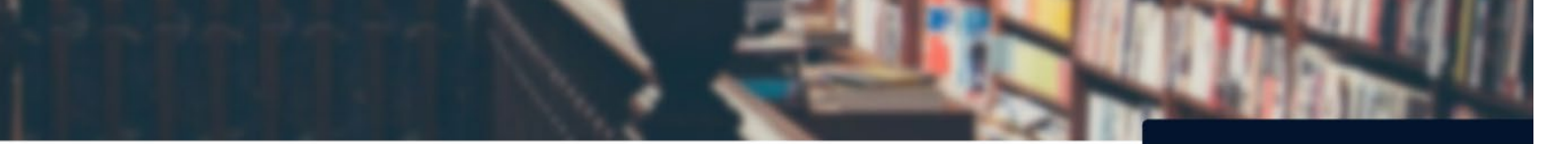
Ao serem perguntados sobre as possíveis situações que eles poderão precisar do inglês em suas futuras profissões relacionadas ao setor do turismo, os participantes da pesquisa ofereceram respostas variadas, que foram codificadas e categorizadas. De modo geral, as respostas convergiram para duas principais categorias: a da Necessidade Profissional e a do Aperfeiçoamento Pessoal, sendo a primeira a que teve maior expressividade. Com respostas como “A atender um turista que fala outra língua.” (Necessidade Profissional) e “Quando tiver em outro país” (Aperfeiçoamento Pessoal), podemos resumir os resultados em: 22 respostas (66,66%) convergiram para situações que envolvem diretamente uma Necessidade Profissional do participante da pesquisa; 10 respostas (30,30%) convergiram para situações que envolvem alguma forma de Aperfeiçoamento Pessoal, sendo este, às vezes, gerador de benefício profissional, ou puramente para fins de lazer ou satisfação pessoal; 1 participante (3,03%) não soube responder a pergunta e 1 (3,03%) respondeu em branco.

Isso quer dizer que mais da metade dos participantes da pesquisa está consciente de que aprender inglês é uma necessidade profissional. Uma parte considerável dos participantes também tem apreço pela língua inglesa, seja ela sinônimo de algum benefício material/profissional ou não. Tais considerações vão de encontro ao que se é estudado e afirmado sobre a língua inglesa enquanto meio de transmissão do conhecimento e, portanto, veículo de aprimoramento pessoal ou profissional.

“O inglês é a via de grande parte do conhecimento do mundo, principalmente em áreas como ciência e tecnologia. E acesso ao conhecimento é a ocupação da educação. Quando investigamos porque muitas nações tornaram, nos anos recentes, o inglês uma língua oficial ou o escolheram como a principal língua estrangeira nas escolas, uma das mais importantes razões é sempre educacional – no seu sentido mais amplo.” (CRYSTAL, 2003, tradução nossa)

Ao serem perguntados se eles creem que o inglês é necessário na região geográfica em que vivem ou apenas em outras regiões, os participantes responderam da seguinte forma: 33 participantes (97,1%) responderam que é necessário em qualquer região, pois sempre há demanda por inglês no turismo e; 1 participante respondeu que é necessário apenas em outros contextos com demanda específica.

Apesar de nenhum participante ter respondido “na minha região, pois há demanda específica”, entende-se que esta ideia está contemplada na resposta da maioria, pois se em qualquer região o inglês é necessário, a região em que vivem os participantes está inclusa. Deste



modo, constata-se que a vasta maioria dos participantes percebe que o inglês pode, potencialmente, ter demanda em qualquer região do planeta. Vale ressaltar que a região em que os participantes vivem tem como principal atrativo o turismo de sol e praia (PEREIRA et al., 2011), e este é o maior motivo de viagens a lazer de turistas estrangeiros em nosso país (BRASIL, 2018). Assim sendo, é possível concluir que esta região tem demanda em relação ao uso da língua inglesa, ou pelo menos tem um grande potencial de atrair turistas de origem estrangeira, apesar de, nas palavras de um trabalhador do turismo dessa região, “o fluxo turístico em Parnaíba principalmente aqui do litoral, Luís Correia ele é muito motivado mais pelo turismo local aqui do estado, como Teresina” (ARAUJO et al., 2020).

Alguns alunos parecem enxergar a língua inglesa não apenas como ferramenta de conformação ao mercado ou mera parte do processo de instrução. Saviani (2003) explica que a ensino para a instrução determina que “os trabalhadores têm de dominar aquele mínimo de conhecimentos necessários para serem eficientes no processo produtivo, mas não devem ultrapassar este limite” (p. 138). Logo, percebe-se que alguns alunos, mesmo que uma minoria, conseguiram pensar a língua inglesa como ponte para uma educação menos direcionada ao capital. Em relação aos números, 22 participantes entenderam o inglês como garantia de melhores oportunidades profissionais e relataram algum tipo de necessidade profissional, o que equivale a 64,7% do total. Em segundo lugar, 8 participantes entenderam a língua inglesa mais como uma forma de aperfeiçoamento pessoal, o que significa uma porcentagem de 23,52%. Apenas 4 respostas ficaram sem categoria, sendo elas apenas afirmativas, ou afirmativas sem uma explicação específica ou detalhada, o que dá um total de 11,76% da amostra. Nenhum participante ofereceu resposta negativa.

Concluindo a TSA, passamos para a LSA, ou Learning Situation Analysis para entender o modo como aprendem os alunos.

Ao responderem à pergunta “Por que você estuda inglês?”, 18 participantes (52,9%) justificaram que o inglês é “obrigatório e necessário”. 11 alunos (32,4%) disseram que estudam inglês porque é “obrigatório, necessário e porque eu gosto”. Os outros 5 alunos restantes responderam cada um de uma forma diferente, o que equivale a 2,9% para cada participante. algumas respostas autorais poderiam ser incluídas nas sugestões dadas pelo próprio formulário. Desse modo, 20 participantes (58,82%) responderam que o inglês é “obrigatório e necessário” e 12 (35,29%) disseram que estudam inglês porque é “obrigatório, necessário e porque eu gosto”.

Uma pergunta relativa à língua portuguesa foi inserida, pois há pesquisas numerosas e consistentes que entendem o uso da L1 durante o processo de aquisição da L2 como algo positivo (TURNBULL; EVANS, 2017). Num estudo envolvendo grupos de discussão com alunos japoneses, foi constatado que os que puderam primeiro conversar usando a L1 conseguiram melhores resultados na resolução de exercícios de compreensão textual. Ao serem perguntados se gostam de estudar português na escola, metade dos participantes (17 alunos) disseram que sim, mas que não sabem dizer o motivo. O segundo grupo mais significativo, de 9 participantes (26,5% do total) disseram que gostam de estudar português e têm facilidade com o estudo de gramática. Um terceiro grupo de 5 alunos (14,7% do total) disseram não gostar de estudar português, mas que tem muitas notas boas, o que pode indicar uma facilidade mesmo sem uma percebida afinidade. Por último, apenas 3 alunos (8,8%) relataram não gostar de estudar português e também terem dificuldade.

Em uma pergunta sobre o modo como preferem aprender inglês, sendo que cada aluno poderia marcar mais de uma opção, tivemos resultados que surpreendem por indicarem o oposto do que a maioria das tendências mais modernas tem apontado em relação ao modelo de aula que devemos desenvolver nas escolas. Essas respostas talvez corroborem a tese de Borges (2016) que aponta uma tendência na educação moderna de demonizar a transmissão de conhecimento, enquanto privilegia atividades que valorizam a “construção” de conhecimento, ou o “aprender a aprender”, sem levar em consideração as condições sociais em que os alunos vivem, nesse caso, ignorando mesmo as próprias preferências de aprendizagem dos alunos. Deste modo, em relação a como preferem aprender inglês, 29 alunos (85,3%) disseram que preferem aprender com explicações. O segundo resultado mais expressivo também aponta práticas tidas como mais “tradicionais”, pois 24 alunos (70,6%) disseram que preferem aprender com exercícios escritos. Ficaram empatados como os terceiros resultados mais expressivos as modalidades de ensino “com vídeo” e “com conversas em grupo”, cada uma com 19 alunos (55,9%), o que aponta para tendências mais interativas de aprendizado de língua, lembrando as teorias de Vygotsky (COELHO; PISONI, 2012). 15 alunos (44,1%) preferem aprender inglês com música. 4 alternativas tiveram apenas um voto, que foram “que fosse aula presencial e não online”, “com brincadeira dinâmica”, “com professores que saibam ensinar bem” e “com perguntas orais”, o que resultou em uma porcentagem de 2,9% para cada.

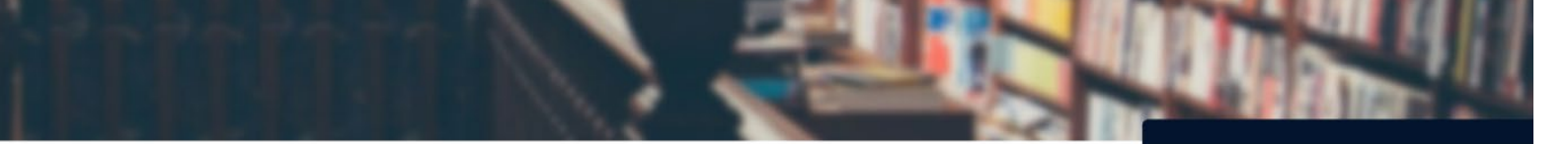
Ao aprender línguas estrangeiras ou algum outro conteúdo procedimental (ZABALA, 1998), é importante associar o aprendizado a algo prazeroso (BAMIDIS, 2017) ou a algo que faça parte da sua vivência, para gerar uma aprendizagem reflexiva (FREIRE, 2011). Deste

modo, foi feita a seguinte pergunta: “Você gosta e desenvolve atividades relacionadas à língua inglesa? Por exemplo, assistir filmes ou séries em inglês com legenda em português, jogar jogos em língua inglesa, escutar músicas em inglês, conversar com amigos em inglês, entre outros. Cite quais:”.

O que podemos perceber é que a maioria dos participantes consomem algum tipo de conteúdo em inglês, principalmente relacionados à entretenimento. Após a tabulação de decodificação das respostas, conseguimos chegar à cinco categorias: “Entretenimento”, “Aprendizagem”, “Interação”, “Desenvolve atividades em inglês fora da aula (de modo geral)” e “Não desenvolve atividades em inglês fora da aula (em geral)”. Foram um total de 25 alunos (75,7%) que relataram desenvolver alguma atividade associada à diversão e que tenha algum tipo de uso da língua inglesa. Dentre estes, os tipos de entretenimento mais comuns foram jogos eletrônicos, música, filmes e séries de televisão. Um aluno relatou desenvolver leitura em inglês. Dentre estes alunos, 4 alunos (12,1%) disseram além de divertir também aprender durante as atividades que desenvolvem em inglês. A diversão associada ao estudo é parte do que se chama de Aprendizagem Afetiva (BAMIDIS, 2017). Neste caso o aluno atesta a efetividade desse tipo de aprendizagem. Outra categoria que se repetiu foi a da Interação. Dois alunos (6,06%) relataram desenvolver atividades interativas dentro da língua inglesa, sendo que um deles foi bem enfático ao dizer: “Eu gosto muito de conversar em inglês com pessoas de outros países.”. A conversa com estrangeiros retoma tanto as teorias de Vygotsky sobre a importância da interação na aprendizagem (COELHO; PISONI, 2012), como a da associação da aprendizagem à vivência do aluno, defendida por Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (2011).

Aos participantes da pesquisa, a pergunta “Você gosta de estudar para além do que o/a professor/a de inglês passa nas aulas?” foi feita. A grande maioria dos alunos respondeu que sim (31 alunos – o que equivale a 91,1% do total). No entanto, houve divergência nos modos como esse estudo complementar é feito. 14 alunos (41,2%) responderam que “sim, sempre pesquiso coisas na internet ou em livros”. 9 alunos (26,5%) responderam que “sim, gosto de praticar com atividades de lazer”. E 8 alunos (23,5%) disseram que “sim, peço ajuda a colegas”.

Esses resultados corroboram com a pergunta anterior que averiguava se os alunos gostavam de estudar inglês ou não. A mesma porcentagem que disse gostar de inglês é a que disse que gosta de estudar inglês para além do que o/a professor/a de inglês passa nas aulas, que foi de 91,1%. Essa indicação mostra que há afinidade dos alunos com uma das principais ferramentas comunicativas para o setor do Turismo, que é a Língua Inglesa (procurar



referência). Apenas 3 alunos (8,8%) disseram não estudar para além do que é passado em sala de aula. Ao definir Trabalho e Educação, Saviani (2007) explica que esta última não se resume ao momento de estudo em sala de aula e que as duas categorias estão ontológica e historicamente imbricadas, sendo o Trabalho aquilo que define o homem antes de tudo, e é daí que surge a necessidade de saber se os alunos conseguem entender a importância do estudo da língua inglesa para além das paredes da sala de aula.

Por último, a Present Situation Analysis, ou Análise da Situação atual é uma fotografia da situação atual do aluno. Nela foram avaliados pontos fortes e fracos na língua, habilidades e experiências de aprendizado (SOBKOWIAK, 2008). Nesse sentido, foram feitas perguntas que pudessem esclarecer a realidade concreta do aluno no momento em que respondeu ao questionário. Nesse sentido, não só perguntas relacionadas diretamente ao aprendizado da língua inglesa foram feitas, como também perguntas relacionadas à vida do participante da pesquisando enquanto estudante.

Como já discutido, a educação não acontece apenas na sala de aula e, em grande parte, o aluno deve ser incentivado a ter uma atitude mais independente e proativa em relação aos seus estudos por esse motivo. Assim, a seguinte pergunta foi feita: “Quanto tempo você tem para dedicar ao estudo da língua inglesa fora da sala de aula?”. Em relação a essa pergunta, metade dos alunos (17) responderam que tem um tempo razoável para se dedicar a estudos extras. 10 alunos (29,4%) disseram que tem pouco tempo para dedicar ao estudo da língua inglesa fora da sala de aula. 4 alunos (11,8%) disseram que “quase não tem tempo” para estudos extras. 2 alunos (5,9%) disseram ter muito tempo para o estudo extra e apenas 1 aluno (2,9%) disse não ter tempo algum para estudar a língua inglesa fora da sala de aula. Isso mostra que a grande maioria dos entrevistados (97,1%) tem alguma quantidade de tempo para dedicar ao estudo extra da língua inglesa, o que pode favorecer o aprendizado, já que se trata de um conteúdo procedimental e exige prática que, muitas vezes, não cabe dentro do horário semanal de aula.

Um conteúdo procedimental - que inclui entre outras coisas as regras, as técnicas, os métodos, as destrezas ou habilidades, as estratégias, os procedimentos - é um conjunto de ações ordenadas e com um fim, quer dizer, dirigidas para a realização de um objetivo. São conteúdos procedimentais: ler, desenhar, observar, calcular, classificar, traduzir, recortar, saltar, inferir, espetar, etc. Conteúdos que, como podemos ver, apesar de terem como denominador comum o fato de serem ações ou conjunto de ações, são suficientemente diferentes para que a aprendizagem de cada um deles tenha características bem específicas. (ZABALA, p.43 e 44, 1998)

Em seguida, para averiguar as possibilidades de associação de atividades fora da sala de aula ao estudo da língua inglesa, a seguinte pergunta foi feita: Além de estudar, você se dedica

a outras atividades? Quais? Por exemplo, trabalho assalariado, trabalho doméstico, atividades religiosas, atividades de lazer, esporte, entre outras. As respostas foram bem diversas e podem ser resumidas em:

Destas respostas codificadas da tabulação inicial, foi possível encontrar duas categorias principais relativas às atividades a que se dedicam para além da sala de aula: “possível de ser associado ao aprendizado da língua inglesa” (38,3%) e “difícil de associar ao aprendizado da língua inglesa” (61,7%). Respostas como “atividades de lazer”, que envolveram desde atividades como “assistir filmes” e até “ouvir música”, podem, facilmente, ser associadas ao aprendizado da língua inglesa, já que o mercado fonográfico é um grande veículo de irradiação da língua inglesa (ORTIZ, 2004; CRYSTAL, 2003). Já as respostas associadas ao trabalho doméstico, por exemplo, dificilmente podem ser associadas a qualquer tipo de aprendizagem, já que o trabalho doméstico, quase que em sua totalidade, se presta à reprodução do trabalho que explora tanto o homem como a mulher, apesar de, em grande parte, estar principalmente associado a esta última.

A mulher trabalhadora, em geral, realiza sua atividade de trabalho duplamente, dentro e fora de casa, ou, se quisermos, dentro e fora da fábrica. E, ao fazê-lo, além da duplicidade do ato do trabalho, ela é duplamente explorada pelo capital: desde logo por exercer, no espaço público, seu trabalho produtivo no âmbito fabril. Mas, no universo da vida privada, ela consome horas decisivas no trabalho doméstico, com o que possibilita (ao mesmo capital) a sua reprodução, nessa esfera do trabalho não diretamente mercantil, em que se criam as condições indispensáveis para a reprodução da força de trabalho de seus maridos, filhos/as e de si própria. (ANTUNES, p. 108, 2009)

Logo, podemos concluir que, nesse caso, a maioria dos participantes terá dificuldade em associar as atividades que eles já desenvolvem e, por conseguinte, tem conhecimento prévio, ao aprendizado da língua inglesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, buscou-se compreender os diferentes fenômenos que envolvem as esferas do Trabalho e da Educação junto do Curso Técnico em Hospedagem do CEEP – Ministro Petrônio Portela, tendo a Necessidade como categoria central de análise. Este trabalho não seria possível sem a devida caracterização do espaço enquanto destino turístico, sobretudo o município de Parnaíba, que faz parte da Rota das Emoções, roteirização que foi feita “com o intuito de beneficiar parte do litoral nordestino brasileiro e vencer a estagnação econômica” (ARAÚJO et al., 2020, p. 43).

Como objetivo principal, esse trabalho se propôs a investigar o processo de ensino da língua inglesa, através de uma formação complementar que garanta a contextualização e a

integração entre a teoria e a vivência da prática profissional dos alunos do Curso Técnico de Nível Médio em Hospedagem, na forma integrada, do CEEP- Ministro Petrônio Portela.

Desse modo, conclui-se que ainda há muito o que ser investigado no setor do Turismo da região do Delta do Parnaíba, tendo em vista que, mesmo com uma amostra reduzida (a dos stakeholders do curso Técnico em Hospedagem do CEEP – Ministro Petrônio Portela), foi possível obter resultados enriquecedores no sentido de desvendar as particularidades dessa região quanto à necessidade da língua inglesa para o seu desenvolvimento econômico e social. Pesquisas que envolvam profissionais que já atuem na área de hospedagem ou estudantes do ensino superior (por exemplo, do curso de Turismo), poderiam nos fornecer mais respostas valiosas para esse campo de estudo.

REFERÊNCIAS:

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2.ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

ARAÚJO, L. L. B.. (2018). Turismo regional no litoral do nordeste brasileiro. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Fortaleza.

ARAÚJO, Luana & ESCOUTO, Thomas & BONELI VIEIRA, Vinicius & FERREIRA, Hanuzia & PERINOTTO, André. (2020). INFLUÊNCIA DA ROTEIRIZAÇÃO EM CENÁRIOS TURÍSTICOS BRASILEIROS: ROTA DAS EMOÇÕES- PARNAÍBA/PIAUI (2005-2018). 15. 40.

BAMIDIS, Panagiotis D. Affective learning: principles, technologies, practice. In: International Conference on Brain Function Assessment in Learning. Springer, Cham, 2017. p. 1-13.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BORGES, Liliam Faria Porto. Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 45, p. 101-126, jul/set. 2017

BRASIL. CNE/CEB. **Resolução nº6**, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866> Acesso em: 29 set. 2020.

BRASIL, Ministério do Turismo. (2017). *Mapa do Turismo do Piauí mais do que dobra em um ano*. 2017. Retirado de <http://www.turismo.gov.br/assuntos/8153-mapa-do-turismo-do-piau%C3%AD-mais-do-que-dobra-em-um-ano.html>.

_____. (2014). Marketing de destinos turísticos. Retirado de http://www.turismo.gov.br/sites/default/turismo/o_ministerio/publicacoes/downloads_publica

coes/Marketing_Destinos_Turisticos.pdf.

COELHO, Luana; PISONI, Silene. Vygotsky: sua teoria e a influência na educação, **Revista e-Ped – FACOS/CNEC Osório Vol.2, N°1**, p. 44-152, AGO/2012.

CRYSTAL, David. (2003), **English as a global language**. Cambridge, Cambridge University Press. Second Edition.

DUDLEY-EVANS, T.; ST. JOHN, M. **Developments in ESP: A multi-disciplinary approach**. Cambridge, Cambridge University Press, 1998.

DUMÉNIL, Gérard; LÉVY, Dominique. **O imperialismo na era neoliberal**. Crítica Marxista, São Paulo, Ed. Revan, v.1, n.18, 2004, p.11-36.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 6 ed. 2008.

HUTCHINSON, T.; A. WATERS. **English for Specific Purposes: a learning-centred approach**. Cambridge, Cambridge University Press, 1987.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais**. 2018. [online] Disponível: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/pesquisa/45/62585>> Acessado: 20 de Novembro de 2019.

INSTITUTO Chico Mendes de Biodiversidade. **ICMBio**. Disponível em: <<http://www.icmbio.gov.br/portal/biodiversidade/unidades-de-conservacao/biomas-brasileiros/marinho/unidades-de-conservacao-marinho/2246-apa-delta-do-parnaiba>>. Acessado: 20.11.2019.

IWAI, T., KONDO, K., LIMM, S. J. D., RAY, E. G., SHIMIZU, H., and BROWN, J. D. **Japanese language needs analysis**. 1999, disponível em: <http://www.nflrc.hawaii.edu/Networks/NW13/NW13.pdf>

JOSEPH. T. C.; MUNGHATE, R. G. Role of English in Travel. *Tourism & Hospitality Industry. Role of English Language*. In: **Travel & Tourism** Publisher: Sanjay Thakre, Shri. Sahitry Kendra, Nagpur, p.220-227, March 2012.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

Matos, F. O. (2013). **Formação e limitações regionais do Plano de Desenvolvimento Sustentável da Região Turística do Meio-Norte (Brasil)**. 190 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Departamento de Geografia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

NASCIMENTO. Ana Karina. Neoliberalismo e língua inglesa: um estudo de caso por meio do PIBID. **Ilha do Desterro**. Florianópolis, v.71, n.3, p.39-58, set/dez 2018

ORTIZ, Renato. As ciências sociais e o inglês. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, 19 (54), fev, 2004.

PRACHANANT, N. Needs Analysis on English Language use in Tourism Industry. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, n. 66, p.117-125, 2012.

RICHARDS, J. C. **Curriculum development in language teaching**. New York: Cambridge University Press, 2001.

ROMANOWSKY, P. **Proposing a comprehensive framework for needs analysis in ESP: on the integrality of needs analysis in Business English course design**. *Glottodidactica, Uniwersytet Warszawski*, 2017, v. 44, n. 2, p. 147-159. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/320946932_Proposing_a_comprehensive_framework_for_needs_analysis_in_ESP_-_on_the_integrality_of_needs_analysis_in_Business_English_course_design. Acessado: 20.11.2019.

SAVIANI, D. O choque teórico da politécnia. **Trab. educ. saúde** [online]. vol.1, n.1, pp.131-152, 2003.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.** [online]. vol.12, n.34, pp.152-165, 2007.

SIMONS, G. F., **Ethnologue: Languages of the World**. Ed. 23. Dallas, Texas: SIL International, 2020. Versão online: <http://www.ethnologue.com>.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis. Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2000.

SOBKOWIAK, P. Issues in ESP: **Designing a model for teaching English for Business purposes**. Poznań: Wydawnictwo UAM, 2008.

SONGHORI, M. H. **Introduction to Needs Analysis**. English for Specific Purposes world, **Issue**. 4, 2008.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

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

TURNBULL, B.; EVANS, M. **The effects of L1 and L2 group discussions on L2 reading comprehension**. University of Hawaii National Foreign Language Resource Center; Center for Language & Technology. v. 29, n. 1, p. 133–154, abr. 2017.

ZABALA, A. A. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução de Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

CAPÍTULO 34

O DIÁLOGO E O TRABALHO COLETIVO COMO PRINCÍPIOS E METODOLOGIA DE UM PROCESSO DE REFORMULAÇÃO CURRICULAR VISANDO A TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA

Cynara Teixeira Ribeiro
Marisa Narcizo Sampaio
Cláudia Rosana Kranz

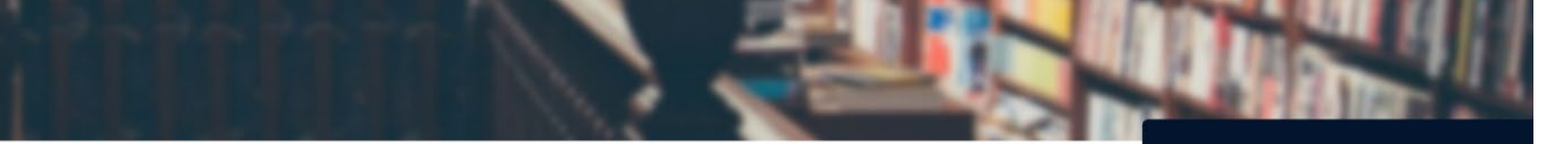
RESUMO

Nosso texto relata processo de produção coletiva e participativa de um novo projeto político pedagógico para o Curso de Pedagogia presencial da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Brasil). A necessidade da reformulação curricular surgiu de diferentes demandas externas e internas ao próprio Curso: mudanças na legislação brasileira para formação de professoras/es e nos regulamentos da universidade; identificação de lacunas e exigências formativas durante o processo de avaliação permanente do currículo do Curso realizado pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE). Este Núcleo coordenou a reformulação como amplo processo de discussões e participação de docentes e discentes, em articulação com as redes de educação do estado. Por dois anos foram estudados e analisados documentos orientadores, projetos pedagógicos de outros cursos de Pedagogia do país e pesquisas referentes ao nosso Curso e levantadas demandas e sugestões de todos os segmentos. Concomitantemente, foram realizados inúmeros encontros do NDE com os sujeitos envolvidos, organizados de diferentes formas: coletivo de docentes e discentes juntos e separados; docentes por área de atuação; discentes em suas turmas e turnos; docentes com representantes de entidades externas. O diálogo constituiu-se como princípio orientador e como metodologia do trabalho para lidar com diferentes interesses e relações de poder sempre presentes na construção de currículos. A proposta se caracteriza por uma construção coletiva, realizada colaborativamente, que visa primordialmente a transformação da prática pedagógica. Para tanto, propõe alguns dispositivos na estrutura curricular, como a organização de módulos articuladores de saberes, desenvolvidos interdisciplinarmente por período, com a vivência da pesquisa como elemento formativo. Os principais desafios dizem respeito à superação da estrutura disciplinar e da prática fragmentada. Assim, o projeto político pedagógico busca reafirmar a complexidade da construção de conhecimento na formação inicial de professores no curso de Pedagogia e reiterar a potência do trabalho coletivo e integrado entre docentes e discentes.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Inicial de Professoras/es; Projeto Político-Pedagógico; Reforma Curricular; Diálogo.

CONTEXTUALIZANDO O PROCESSO

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) é a legislação que regulamenta o sistema educacional público e privado, da educação básica ao ensino superior. Em seu artigo 12, esta lei institui que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e



executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996). Há, portanto, uma prescrição legal de confiar às instituições educacionais a elaboração, desenvolvimento e avaliação do seu projeto pedagógico, de modo que essas assumam o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa.

Devido à compreensão segundo a qual há uma relação recíproca entre a proposta pedagógica e a dimensão política (VEIGA, 2002), na medida em que aquela está intimamente articulada ao compromisso sociopolítico com a formação do cidadão para um determinado tipo de sociedade, o projeto pedagógico converte-se em Projeto Político-Pedagógico (PPP). Este, por sua vez, passa a ser compreendido como um “elemento que totaliza, em espaço micro, as relações sociais, econômicas, políticas e ideológicas desenvolvidas na sociedade” (CUNHA; FAGUNDES, 2008, p. 29).

Nessa perspectiva, o PPP pode assumir o significado de uma ação emancipatória ou edificante, extrapolando a ideia de que seria um simples produto resultante do agrupamento de planos de ensino e atividades diversas, integrando em sua concepção o próprio processo de construção coletiva que culmina na redação do documento formal (VEIGA, 2003). Assim, o PPP é concebido como dinâmico, já que construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo.

No âmbito das instituições de ensino superior brasileiras, os projetos de cada curso de graduação são orientados pelos Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelados e Licenciatura (BRASIL, 2009) e pelas Diretrizes Curriculares estabelecidas para cada curso. Tais documentos consistem em parâmetros norteadores a serem seguidos nacionalmente na elaboração dos PPP dos diversos cursos de bacharelado e licenciatura existentes no país.

No caso da licenciatura em Pedagogia, as diretrizes vigentes afirmam tratar-se de um curso de formação inicial que visa a preparação para o exercício da docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, no ensino médio na modalidade normal e em cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, além de outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006). Desse modo, as referidas diretrizes instituem uma formação generalista, pondo fim à organização anteriormente existente que previa a formação de um profissional especialista, apto para atuar em uma das habilitações que o curso oferecia: magistério, orientação educacional, supervisão escolar e administração educacional.

Na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), o curso de Pedagogia Presencial Campus Natal – foco deste artigo e doravante denominado Curso de Pedagogia – foi criado em março de 1955 e sua trajetória acompanhou as diversas mudanças ocorridas, referentes às normas de organização e funcionamento, em âmbito nacional. Após a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, em 2006, o curso da UFRN passou, em 2009, por uma reforma curricular para adaptar-se à nova lógica formativa instituída no cenário brasileiro, referente à carga horária mínima, estrutura e perfil do egresso, originando o currículo 001/2009 (UFRN, 2009).

Porém, entre os anos de 2010 e 2015, ocorreram mudanças externas e internas ao contexto da universidade, além de terem sido identificadas lacunas e exigências formativas durante o processo de avaliação permanente do currículo do Curso realizado pelo seu Núcleo Docente Estruturante (NDE). Tais fatores apontaram a necessidade de instaurar nova reforma curricular, a qual foi coordenada pelo Núcleo supracitado, que instaurou um amplo processo de discussões e debates de docentes e discentes, imprimindo uma metodologia de trabalho colaborativa.

Nesse sentido, o objetivo desse trabalho é relatar o processo de produção coletiva e participativa de um novo PPP para o Curso de Pedagogia da UFRN. Para tanto, a estrutura organizativa desse texto iniciará com uma exposição dos motivos que deram sustentáculo à reformulação. Na sequência, detalhamos o processo de elaboração do novo PPP e a metodologia do trabalho adotada, que teve como foco o diálogo, a colaboração e a construção coletiva com participação das/os docentes e discentes do Curso. Analisamos ainda as conquistas e limitações, e os desafios previstos para a implementação dos princípios que a nortearam. Por fim, tecemos algumas considerações e reflexões sobre o processo vivenciado.

MOTIVAÇÕES

As modificações na legislação de cursos de graduação, já citadas, exigiam ajustes de carga horária e alteração em algumas disciplinas no currículo vigente desde 2010 (001/2009). No entanto, ao iniciar a discussão sobre as possíveis alterações, percebemos que havia inquietações de discentes e docentes que nos impulsionavam a uma reformulação geral. Aquele pareceu-nos um momento oportuno para refletir sobre os desafios que vínhamos enfrentando cotidianamente e construir um novo PPP do Curso.

Uma das inquietações era a dificuldade de articulação, continuidade e realização de práticas interdisciplinares, apesar de algumas experiências positivas neste sentido. Como

professoras, reconhecíamos a existência desta ambivalência, agravada pelo fato de ser a interdisciplinaridade um dos princípios do PPP do Curso.

Sabemos que esta contradição não é rara nas práticas das instituições educativas, porque compreendemos currículo como um dispositivo do trabalho pedagógico, em sua versão documental, mas principalmente como o próprio trabalho pedagógico com as relações que se estabelecem entre seus sujeitos, com todo tipo de aprendizagens e de ausências no processo de formação (GIMENO SACRISTÁN, 1995).

Partimos, portanto, da concepção de currículo praticado (OLIVEIRA, 2008), que não se reduz à declaração de áreas, conteúdos e metodologias registradas no documento e na estrutura curricular. A análise da estrutura do Currículo 001/2009 também remetia à dificuldade da materialização dos princípios propostos no próprio documento. Consideramos que a escolha de uma estrutura curricular disciplinar está relacionada à força hegemônica da fragmentação e disciplinaridade em nossa tradição moderna. Ela orienta e reforça a formação de docentes e discentes já marcada por este ideário e suas práticas, inibindo, assim, o avanço no sentido pretendido e registrado nos princípios daquele PPP: interdisciplinaridade, articulação teoria-prática e indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão.

Para além do princípio democrático e das orientações teóricas sobre a necessidade da produção de um PPP ser coletiva, esta dificuldade e a fragilidade na prática interdisciplinar foram os desafios que orientaram o processo de criação do novo currículo, além de ter sido unanimemente apontada pelo grupo de docentes como um desejo para o curso. A possibilidade de construir um futuro com os sujeitos (docentes e discentes), a partir de algumas experiências que conseguiram superar a estrutura fragmentada e dos desejos expressados por eles, moveu a construção do novo PPP (002/2017). Nossa tentativa baseou-se no uso da potência desses sujeitos por acreditar que assim amplia-se a possibilidade de mudança, pois acreditamos, com Marques (1993), que uma proposta político-pedagógica se valida pela forma dialogal, na discussão argumentativa entre os sujeitos envolvidos, muito mais do que no seu próprio conteúdo.

Assim, no currículo 002/2017, os princípios para a formação e o trabalho pedagógico permaneceram praticamente os mesmos, mas o objetivo das etapas de criação foi tentar materializar as propostas e sugestões das/os participantes/sujeitos. Este trabalho durou dois anos e foi coordenado pelo NDE do curso, do qual fazemos parte.

No Brasil, o NDE dos cursos de graduação foi instituído pela Resolução nº 01/2010 da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). Na UFRN foi normatizado pela Resolução nº 124/2011 do CONSEPE. Ambas resoluções possuem o mesmo teor e atribuem ao NDE a responsabilidade de acompanhar, conceber, consolidar e atualizar continuamente o PPP do curso, definindo sua constituição por docentes efetivos do curso.

No Curso de Pedagogia, o NDE foi instituído em 2012 e é formado por oito professoras/es (quatro de cada departamento que serve ao curso), sob coordenação das/dos coordenadoras/es do curso, e conta também com a participação de uma servidora técnica, pedagoga do Centro de Educação (Terezinha Rocha, a quem agradecemos especialmente pela organização de dados e registros que tornaram possível a redação do PPP e deste artigo). Logo no início, o grupo de professores decidiu ampliar a participação para as/os estudantes, por isso o NDE de Pedagogia possui representação do Centro Acadêmico do curso e de estudantes do vespertino e do noturno. Entendemos que a participação das/os estudantes é imprescindível para o acompanhamento do desenvolvimento do currículo e especialmente na produção de um PPP, porque como defende Paiva (2004, p. 4)

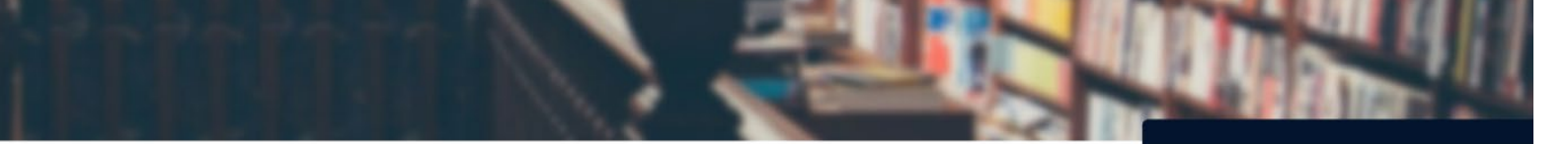
Incluir essa personagem significa reafirmar o seu inequívoco papel nesse processo de propor um projeto pedagógico, pela impossibilidade de se pensar ato educativo sem aluno/a, sem professor/a, sem conteúdo, sem relação entre eles, sujeitos em processos de aprender, em experiências de produzir saberes.

Entendemos que tal participação, de futuras/os professoras/es da Educação Básica e produtoras/es de PPP e currículos praticados, é também oportunidade de aprendizagem, na prática, do enfrentamento de conflitos por meio do diálogo, de atitudes colaborativas e de trabalho coletivo.

Com esta configuração, que abrigava representantes dos três segmentos da universidade, o NDE teve papel primordial como coordenador dos trabalhos e proponente de ações que possibilitaram a colaboração e a produção coletiva do PPP do Curso de Pedagogia de que tratamos aqui. Passamos a apresentar e discutir adiante as formas de participação e as etapas do processo.

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO

Segundo Silva (1999) currículo é território, relação de poder, discurso e produção de identidade. Partindo desta concepção, compreendemos que o PPP e sua produção está permanentemente atravessado por relações de poder, por disputa política de intenções e de concepções de formação, educação e de mundo. A construção do currículo 002/2017 não foi uma exceção, pois as relações de poder que nos atravessam na universidade se materializam na



concorrência por espaço e tempo de diferentes áreas na formação de futuras/os professoras/as. Entendendo relações de poder com Foucault (1987) como relações entre sujeitos que se produzem e produzem o mundo de maneira dinâmica, mutante e bastante complexa, conseguimos perceber nosso coletivo como sujeitos capazes de produzir e criar também outras formas de relações de poder, mais democráticas e fundadas no diálogo. Usamos o sentido de diálogo que aparece na obra de Freire (1983) como forma dos sujeitos pronunciarem o mundo, sabendo que se trata de um processo que não é linear nem simples, e que não significa consenso nem harmonia permanentes. O diálogo pressupõe conflito, embate de ideias e interesses, mas pode produzir pequenos e provisórios consensos que permitem avançar.

Construir diálogo nas relações de poder, potencializando os sujeitos na sua possibilidade de se pronunciar, foi a principal estratégia de trabalho para a produção deste Projeto. Neste sentido, tivemos oportunidade de fazer dialogar sujeitos que ocupavam diferentes posições e formas de atuação no Centro de Educação da UFRN, envolvidos em uma multiplicidade de atividades e formas de expressão de seus desejos, propostas e responsabilidades, e se tornaram coautores do PPP: docentes e discentes do curso; gestores do curso, dos departamentos, do Centro e da Pró-reitoria de Graduação; servidores técnico-administrativos; representantes de redes públicas de ensino dos municípios e do estado. O envolvimento destes últimos culminou com a criação de Fórum permanente de discussão da formação inicial e continuada com encontros semestrais e participação nos seminários de avaliação do currículo.

Dessa forma, podemos caracterizar a produção do currículo 002/2017 como um processo de negociação, colaboração e construção coletiva, possibilitada pelo diálogo e atravessada por conflitos e disputas.

Como grupo responsável por acompanhar e propor alterações no currículo do curso, a decisão de que devíamos ir além dos necessários ajustes de carga horária e oferta de disciplinas produzindo um novo PPP, foi tomada pelo NDE em setembro de 2015 e aprovada pelo Colegiado do curso no mês seguinte.

Iniciamos o trabalho no final de 2015 fazendo duas ações de estudo da realidade, primeiro passo para a construção de PPP, segundo Veiga (2002): (1) um levantamento de pesquisas realizadas anteriormente pelo NDE com estudantes dos últimos períodos do curso e que visavam conhecer impressões e sugestões destas/es alunas/os sobre o curso, bem como a pesquisa do ano de 2013 com egressos da universidade, disponibilizada pela Pró-Reitoria de

Planejamento da UFRN; e (2) um estudo dos documentos orientadores do curso: Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia (BRASIL, 2006), Regulamento dos Cursos Regulares de Graduação da UFRN (UFRN, 2013) e Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015). Com este estudo, que teve o objetivo de traçar a abrangência, as possibilidades e os limites para a reformulação, o NDE identificou os aspectos legais a serem atendidos e constatou a necessidade de aumentar as cargas horárias de disciplinas optativas, das atividades complementares e estágios obrigatórios, bem como da inclusão de aspectos das Diretrizes ainda não satisfatoriamente contemplados no currículo prescrito e praticado no Curso.

A participação ativa das/os docentes, que foram constantemente mobilizadas/os a protagonizar as propostas e decisões na construção do PPP, começou em 2016, no Seminário de Avaliação e Planejamento, promovido desde a criação do Centro de Educação da UFRN no início de cada semestre, com a participação de todo o corpo docente e de funcionários técnico-administrativos. Esses Seminários foram palco de amplas discussões, bem como de levantamento e sistematização de propostas do grupo de professoras/es para o novo PPP e sua estrutura curricular.

No primeiro Seminário de 2016, o NDE apresentou proposições, inquietações e reflexões geradas pelos estudos realizados em 2015 e propôs uma reflexão sobre o curso, perguntando o que cada um lamentava e o que sonhava para o curso. Este foi um segundo movimento no sentido de diagnosticar nossa realidade e subsidiar a prospecção de ações. As respostas, anônimas, foram dadas por escrito e revelaram unanimemente o desejo de colocar em prática a interdisciplinaridade no curso e mais proximidade entre teoria e prática, questões que coincidiam com os resultados das pesquisas com egressos do curso acima mencionadas. Esses dados foram sistematizados em um quadro apresentado e debatido com o grupo, indicando a formulação dos princípios do PPP que foram trabalhados desde então: interdisciplinaridade; relação teoria-prática; prática como fundamento da formação; adequação do curso ao contexto e aos estudantes; indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão; gestão democrática.

Buscando conhecer como outros cursos de Pedagogia no Brasil se organizavam para enfrentar o desafio da formação de pedagogas/os generalistas, conforme indicam as DCN Pedagogia, o NDE realizou uma pesquisa em PPP de treze universidades brasileiras e selecionou para um estudo mais aprofundado aqueles cujos princípios se afinavam com os nossos: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade de São Paulo

(USP) - Campus Ribeirão Preto e Campus São Paulo, Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Este estudo, somado a reuniões com a Pró-reitoria de Graduação da UFRN, a fim de conhecer melhor as possibilidades que o Regulamento de Graduação da universidade nos oferecia para concretizar nossos princípios orientadores, nos deram subsídios para criar as primeiras propostas de organização curricular.

O conjunto de subsídios gerados a partir destes estudos e levantamentos foram apresentadas e discutidas na primeira reunião geral com o corpo docente e discente, em forma de desafios e possibilidades, em maio de 2016. O desdobramento deste encontro foi a realização de reuniões do NDE individualizadas com os diferentes segmentos de sujeitos envolvidos no curso, docentes e discentes, registrando suas contribuições que subsidiaram as propostas do grupo.

Tais reuniões com o corpo docente foram realizadas de maio a outubro de 2016, num total de quinze encontros entre o NDE e os docentes organizados nas suas áreas dos departamentos que atendem ao Curso: Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação (DFPE), Departamento de Práticas Educacionais e Currículo (DPEC) e Departamento de Letras. Durante estes encontros trabalhávamos com um formulário previamente respondido pelas/os docentes da área, em que elas/es definiam a possibilidade de redução da carga horária obrigatória, oferta de optativas, formação de núcleos de aprofundamento, entre outros itens essenciais para o avanço dos trabalhos. Após a discussão com decisões tomadas em conjunto, os dados foram organizados em planilhas, facilitando a consideração das contribuições para compor a estrutura curricular.

Paralelamente, com os estudantes foram realizadas, entre maio e setembro de 2016, reuniões com onze das dezoito turmas do curso já que “optou-se por não consultar os primeiros períodos, devido à pouca vivência do currículo, e houve casos cujos horários das turmas impediram a realização da reunião” (UFRN, 2017, p.15). Este diálogo foi estabelecido com reuniões em cada turma, durante o horário de aulas cedido pelas/os professoras/es a partir de duas questões: como percebiam o atual currículo e o que sugeriam como modificações.

Foram produzidos dezessete registros, por alunas/os escolhidas/os pelas próprias turmas, e suas informações sistematizadas em uma planilha eletrônica com a criação das seguintes categorias: aumento de carga horária, inclusão de disciplina, disciplinas optativas,

currículo, avaliação, atuação docente, expectativas quanto ao curso e outras informações adicionais.

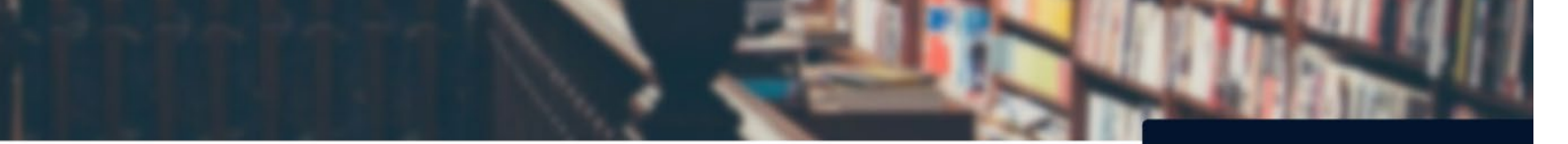
Para complementar essas contribuições, já que nem todas/os estudantes puderam participar destas reuniões, foi criado um Fórum de Discussão no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (Sigaa UFRN), que possibilitou ampliar sua participação. Mais dezoito registros foram feitos e sistematizados junto aos anteriores, pois confirmavam e completavam os resultados obtidos nas reuniões em salas de aulas. Para além destas formas de participação institucionalizadas, muitas/os estudantes contribuíram informalmente com opiniões e questionamentos durante aulas, conversas com docentes e coordenação do curso e e-mails enviados à coordenação ou membros do NDE.

Ainda um outro procedimento, definido no segundo semestre de 2016, permitiu a criação desta primeira proposta: criar três subcomissões para: 1) redação do perfil de egresso, 2) análise de pesquisas produzidas pelo CE sobre o PPC vigente e 3) construção da estrutura curricular por períodos.

A primeira proposta curricular apresentada em dezembro de 2016, a partir de todas estas contribuições, deu início a uma série de seis reuniões gerais de docentes do Curso, até maio de 2017. Nestes momentos de intenso debate, participação, e efetivo trabalho coletivo, objetivando ajustar e definir o perfil do egresso e a estrutura curricular, o envolvimento e participação das/os docentes se deu não sem dificuldades e conflitos próprios das relações acadêmicas e das disputas que representam o pensar e o fazer currículo. Foram diversas as oportunidades de debater, propor, fazer escolhas, deliberar nos campos político, pedagógico e organizacional, e viver esta experiência orientada pela noção de currículo como rede coletiva de saberes e fazeres dos sujeitos que praticam o cotidiano (FERRAÇO, 2008).

De maneira intercalada com estas reuniões gerais, no primeiro semestre de 2017, as áreas foram mais uma vez mobilizadas para sistematizar e registrar suas propostas de componentes curriculares e carga horária em fichas elaboradas e fornecidas pelo NDE.

Quando já tínhamos a 16ª versão da estrutura curricular, em maio de 2017, foram realizadas duas audiências (uma em cada turno), com a participação total de 120 alunas/os, para apresentação e discussão dos princípios do PPP e dessa proposta de organização, além de consultar sobre o melhor horário para as aulas, já que havia uma proposta de mudança nos horários de início do turno vespertino.



As/os estudantes atuaram ativamente da construção do PPP debatendo, questionando e apresentando propostas em diferentes formas de participação, para além do exercício da representação no NDE, onde levavam opiniões, críticas e sugestões próprias da vivência do curso. Estas opiniões e seu olhar sobre o curso contribuíram no sentido de problematizar o entendimento sobre carga horária, temáticas e aspectos metodológicos do nosso trabalho docente.

O PPP foi finalmente aprovado no Colegiado do Curso no mês de setembro de 2017 em sua 20ª versão.

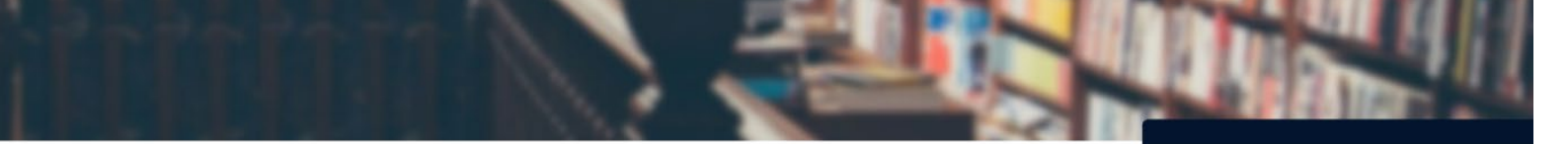
CONQUISTAS E DESAFIOS DO/NO PROCESSO

A partir da construção e aprovação do PPP do Curso de Pedagogia, cabe reflexão acerca das conquistas obtidas no decorrer do processo e no teor do documento. Ainda, consideramos relevante pautar os desafios colocados para a implementação do Projeto, de modo a concretizar seus objetivos e princípios.

A mobilização das/os envolvidas/os nas discussões possibilitou a sua implicação, tanto na construção do PPP quanto na sua implementação. O fato das/os docentes e discentes participarem e conhecerem a proposta, percebendo-a como sua, tem levado-as/os a defendê-la, atuando para sua concretização. A mobilização das áreas de conhecimento na elaboração coletiva das fichas de cada componente curricular, levou à maior aproximação entre as/os professores. Quando das discussões de tais componentes no Colegiado do Curso e nas plenárias departamentais, o corpo docente como um todo passou a conhecer as propostas das demais áreas, o que possibilitou, inclusive, um aprofundamento nas possibilidades interdisciplinares. O NDE, a partir do extenso trabalho colaborativo e dialógico proposto, ampliou e aprofundou sua atuação, sendo reconhecido pelo grupo enquanto instância articuladora do Curso.

Em relação ao PPP, podemos elencar conquistas significativas no que tange ao seu conteúdo e proposta curricular. A inclusão, no perfil do egresso, da atuação em contextos não escolares possibilita o trabalho da/o pedagoga/o em espaços educacionais significativos na realidade atual. Como consequência concreta desta decisão coletiva, temos a obrigatoriedade do componente “Práticas pedagógicas em contextos não escolares”, antes optativo, como também a inclusão, na matriz curricular, do “Estágio em contextos não escolares”, com carga horária de 100 horas.

A partir do perfil do egresso, dos objetivos e dos princípios do Curso, a matriz curricular foi construída de modo a contemplar, em cada período, um componente curricular com a função



de articular os demais, possibilitando práticas pedagógicas interdisciplinares contextualizadas, que relacionem teoria e prática por meio da pesquisa. Nos quatro primeiros períodos do Curso, tais componentes, com carga horária de 40 horas, e denominados “Ateliê articulador de saberes” I, II, III e IV, são trabalhados por todas/os as/os docentes do período em duas semanas intercaladas. Em sua ementa, os Ateliês contemplam uma temática, abordada em todos os componentes do semestre, e aprofundada nas suas aulas. No quinto período, o “Ateliê de pesquisa” assume a função de componente articulador; do 6º ao 9º períodos, os estágios obrigatórios cumprirão a função de articular os demais módulos, no que tange ao planejamento, às práticas docentes e à avaliação.

A matriz curricular contempla, ainda, um aumento da carga horária de atividades práticas nos componentes, totalizando 563 horas, o que remete também às orientações do PPP, em especial o princípio da prática como elemento da formação.

Por demanda das/os discentes, principalmente, foram incluídos dois componentes com 52 horas cada, abordando temáticas antes não contempladas no Curso: “Pedagogia do movimento” e “Arte/educação”, os quais buscam incluir relevantes discussões na formação das/os pedagogas/os, bem como referenciar teoricamente o trabalho pedagógico nestas áreas.

Após consultas públicas às/aos estudantes e discussões com as/os docentes, optou-se por uma matriz curricular única para os turnos vespertino e noturno do Curso, com carga horária diária de 4 horas de aulas. No PPP 01/2009, o vespertino possui 6 horas, enquanto o noturno, 4 horas diárias de aula, o que ocasiona a operacionalização de duas matrizes curriculares e tempos de conclusão diferenciados. Consideramos tal mudança um avanço, tendo em vista as possibilidades de trabalhos simultâneos e interdisciplinares nos dois turnos, bem como a maior pontualidade das/os alunas/os às aulas que, à tarde, passam a iniciar às 14h 55min e não mais às 13h.

Ainda como um avanço, destacamos a inclusão dos Núcleos de Aprofundamento, com componentes optativos para as/os estudantes, mas com oferta obrigatória para os departamentos. Segundo o PPP,

O objetivo desta proposta é atender à necessidade formativa em diferentes áreas de atuação da/o pedagoga/o diagnosticada no contexto atual, de modo a possibilitar que as/os estudantes possam aprofundar seus conhecimentos em áreas de maior interesse (UFRN, 2017, p.32).

A oferta dos Núcleos foi proposta pelas áreas de conhecimento, a partir das demandas dos envolvidos na elaboração do PPP, de seu interesse e disponibilidade. Os Núcleos são os seguintes: Educação Especial Inclusiva; Educação Infantil; Educação de Jovens e Adultos e

Educação Popular; Fundamentos da Educação; Gestão e Coordenação Pedagógica; Linguagem e Alfabetização; Tecnologias da Educação. Cada Núcleo comporta dois componentes, que podem ser cursados por alunos da Pedagogia, de outras licenciaturas e cursos da UFRN, bem como por professores da Educação Básica. A possibilidade de aprofundamento em área(s) de interesse, bem como de interlocução com profissionais da Educação Básica, constitui-se em avanço significativo no que diz respeito aos princípios e objetivos do Curso.

As conquistas anteriormente elencadas, consideradas por nós como as mais relevantes, trazem consigo desafios à implementação da proposta, pois sabemos que o currículo é vivo e dinâmico, é criação de praticantes que através de usos e táticas tecem redes de práticas pedagógicas e inserem na estrutura curricular criatividade, pluralidade (OLIVEIRA, 2008).

Dentre eles, podemos citar: superação da estrutura disciplinar e da prática fragmentada, componentes da formação e da prática de grande parte dos docentes do Curso; planejamento coletivo sistemático com as/os professoras/es, como necessidade para a concretização dos princípios e objetivos do Curso; acompanhamento permanente do processo de implantação, com avaliações sistemáticas envolvendo a coordenação do Curso, o NDE, o corpo docente e discente; incremento da responsabilidade do NDE, enquanto instância representativa, com a função de acompanhar, avaliar e propor ações para a implantação do PPP; garantia de oferta dos componentes obrigatórios e optativos; necessidade de envolvimento dos orientadores acadêmicos, de modo a garantir a terminalidade para as/os alunos do PPP 01/2009 e a implementação do PPP 02/2017.

Tais desafios vêm sendo contemplados com ações e propostas planejadas pela coordenação do Curso, pelo NDE e pelas chefias dos departamentos, em um trabalho articulado e coletivo.

CONCLUINDO O REGISTRO DE UM PROCESSO PERMANENTE

Ao término desse processo de construção e redação do PPP do curso de Pedagogia Presencial da UFRN, foi possível constatar que essa foi uma etapa importante capaz de contribuir para a constituição de uma nova prática pedagógica. Nesse sentido, entendemos a própria elaboração do PPP como um processo de aprendizagem e exercício de trabalho e planejamento coletivo, imprescindível para a concretização/a prática interdisciplinar tão desejada.

Este processo mostrou que as etapas de elaboração de um PPP não são estanques e lineares. O levantamento de “quem somos”, a definição de “o que queremos” e “como vamos

nos organizar” são decisões das quais vamos nos aproximando no próprio processo, frutos dos debates e embates. Nesse sentido, a escrita do PPP sintetiza, por um lado, a perspectiva de educação e sociedade dos sujeitos envolvidos no processo de criação da proposta, mas, por outro lado, delinea horizontes para os sujeitos que estão praticando e vivenciando esta proposta a cada dia, (re)criando-a.

O processo de implementação do novo currículo tem colocado para o grupo de docentes e discentes muitos desafios, porém consideramos que, pelo fato da proposta ter sido tecida e avaliada constantemente no coletivo e permeada pelo diálogo, representa um movimento de aprendizagem e crescimento constantes. Isso porque a relação entre o prescrito (documento curricular) e as práticas cotidianas que tecem o currículo praticado podem ser aproximadas na medida em que a construção da proposta considera as práticas, os desejos e as propostas dos sujeitos participantes.

À guisa de conclusão, cabe-nos refletir que os currículos são criados cotidianamente, misturando elementos formais e organizados com as possibilidades que se tem de implantá-las de acordo com o que temos, sabemos e acreditamos, nas relações com os alunos e as circunstâncias. Assim, as práticas são multicoloridas porque suas tonalidades vão depender das possibilidades dos praticantes (ALVES; OLIVEIRA, 2002).

REFERÊNCIAS:

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês B. Uma história da contribuição dos estudos do currículo para o campo do currículo. In: LOPES, A.; MACEDO, E. (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez Editora, 2002, p. 78-102.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394/1996 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura**. Resolução CNE/CP n. 01/2006 de 15 de maio de 2006. Brasília, 2006.

BRASIL. **Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelados e Licenciatura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Resolução CNE/CP n. 02/2015 de 1º de julho de 2015. Brasília, 2015.

CUNHA, Maria Isabel da; FAGUNDES, Maurício Cezar Vitória. Discutindo projetos emancipatórios no contexto da universidade pública no Brasil. **Cadernos de Educação**, 30, 25-44, 2008.

FERRAÇO, C. E. Currículos e conhecimentos em rede. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Org.). **O sentido da escola**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2008. p. 101-124.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e Punir**. Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987, 29 ed.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GIMENO SACRISTÁN, José. Currículo e diversidade cultural. IN: SILVA, T. T. E MOREIRA, A.F. (Orgs.). **Territórios contestados**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MARQUES, Mário Osório. Interdisciplinaridade: pano de fundo ou colcha de retalhos? **Espaço da Escola**, 8, 9-16, 1993.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos praticados, emancipação social e democracia no cotidiano da escola: um relato de pesquisa. In: FERRAÇO, C. E.; OLIVIERA, I. B.; PEREZ, C. L. V. (orgs.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Alii, 2008, p. 105-120.

OLIVEIRA, M. C., SOUZA, A. L. S.; VÓVIO, Claudia Lemos (2004). **Caminhos para a elaboração coletiva de um projeto político-pedagógico para educação de jovens e adultos**. Material elaborado pela equipe de EJA de Ação Educativa, (Mimeo).

PAIVA, J. (2004). **Como é que isso vira currículo?**. UERJ, Rio de Janeiro, (Mimeo).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

UFRN. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Natal, 2009.

UFRN. **Regulamento dos cursos regulares de graduação**. Natal, 2013.

UFRN. **Projeto Político Pedagógico e Curricular do Curso de Pedagogia Presencial**. Natal, 2017.

VEIGA, Irma Passos A. Projeto político pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Irma Passos A. (org.). **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2002, p. 11-35.

VEIGA, Irma Passos A. Inovação e projeto político pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos CEDES**, 23(61), 267-281, 2003.

CAPÍTULO 35

TÉCNICAS MNEMÔNICAS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO EM BIOLOGIA NAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DA BNCC

Cláudio Santos
Igor Adriano de Oliveira Reis

RESUMO

O presente artigo tem como intenção atualizar os discentes sobre os estudos, classificação e discussões das técnicas mnemônicas como estratégia no ensino de biologia, através de uma revisão bibliográfica. Pois na atualidade a neurociência e seus campos correlatos, mesmo ainda sendo recentes, tentam explicar e viabilizar os processos de ensino e aprendizagem de forma a utilizarem na contextualização dos conteúdos potencialmente exploráveis em Biologia, práticas que estimulem o raciocínio lógico e os habilitem na internalização do conhecimento e atendam as habilidades e competências da BNCC exploráveis na prática educacional, bem como no resgate hierarquizado da memória de armazenamento para a resolução de situação-problema. No Brasil ainda é incipiente a pesquisa, uso e publicações nessa área, na grande maioria o volume de informações está condicionada a poucas traduções de trabalhos internacionais.

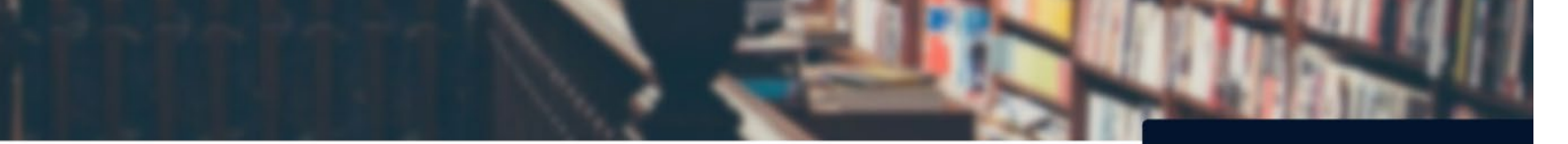
PALAVRAS-CHAVE: BNCC. Ensino Biologia. Estratégias Mnemônicas. Neurociência. Neuroeducação.

INTRODUÇÃO

Com a intenção de promover um melhor entendimento dos mecanismos envolvidos no ensino e aprendizagem, a neurociência surge recentemente com o intuito de ser cada vez mais aceita e difundida, para isso temos a neuroeducação. A neuroeducação está diretamente relacionada com os processos mnemônicos de ensino e aprendizagem na educação e envolvem técnicas bem conhecidas Oliveira e Rossi (2017). Nessa via a mnemotecnica quando aplicadas nas práticas pedagógicas podem levar a resultados satisfatórios no ensino de Biologia.

A questão problema conforme a literatura especializada, referencia que a aprendizagem se dá quando o aluno demonstra a capacidade de assimilar uma nova informação aos conceitos já presentes em sua estrutura cognitiva. E no ensino da Biologia por sua natureza em ser composta por termos científicos complexos, que muitas vezes o aluno não compreende, podem dificultar o seu aprendizado. Por isso, essas estratégias mnemônicas quando aplicadas de forma assertiva podem contribuir desmistificando esses conceitos abstratos.

As formas tradicionais de ensino baseados no autoritarismo e formalismo do professor e na passividade do aluno, não tem gerado entusiasmo aos jovens estudantes. A sociedade é



dinâmica em seus processos e conseqüentemente a escola também deve acompanhar essa mesma lógica. Dessa forma o ensino de biologia se construiu a base de mudanças significativas, tanto para a sociedade, escola, aluno e para o professor, exigindo dessas partes metodologias inovadoras que ressignifiquem o aprendizado do estudante Santos et al. (2020).

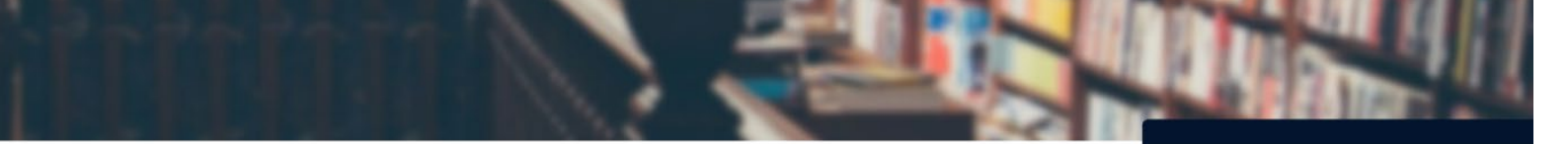
É comum nos deparamos com questionamentos demandados por docentes e discentes nas mais variadas etapas de ensino, sobre a importância do estudo de determinados conteúdos aplicados em sala de aula, pela ausência de envolvimento baseados nas experiências do cotidiano, levando ao desinteresse dos alunos. Conseqüência disso é que muitas vezes a prática que prevalece para os estudantes é o uso de memorização mecânica repetitiva (ex. leitura e releitura, cópia e reprodução de informações exatas) para atingirem a média mínima de aprovação, tendo como resultado um baixo desempenho dos alunos da disciplina em exames de avaliação. Cabe aos docentes utilizarem metodologias que favoreçam um aprender de modo harmônico e coerente, buscando usar de experiências vividas e demandadas pelos discentes e associá-las aos conteúdos de forma efetiva e duradoura Gomes et al. (2008).

Assim, estratégias de ensino que utilizam mnemotecnica têm-se apresentado como muito eficientes na contribuição de melhor aprendizagem e memória dos estudantes para novas informações Amiryousefi e Ketabi (2011) , Daugherty e Ofen (2015), sugerindo ainda que a mnemotecnica como estratégia estimula a memória episódica humana, agindo na melhoria das funções metacognitivas.

No Brasil ainda é incipiente a pesquisa, uso e publicações nessa área, na grande maioria o volume de informações está condicionada a poucas traduções de trabalhos internacionais. Justifica-se esse trabalho mediante a necessidade de revisões constantes e significativas para elucidar seu funcionamento e efetividade e com isso auxiliar professores na implementação em seus planejamentos estratégicos de ensino, bem como nos objetivos de aprendizagem a serem atingidos pelos alunos.

A BIOLOGIA NA ÁREA DE CIÊNCIA DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS

Na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) encontramos a definição de Competências como: “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e sócio emocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p.8). Conceitos esses já bem definidos por outros autores.



Com a implementação da BNCC requer a eminente necessidade de incorporar metodologias inovadoras com a finalidade de atingir os objetivos dessas competências e habilidades e conseqüentemente melhorar o desempenho dos alunos. Para isso os envolvidos nesse processo precisam adequar seus conteúdos e metodologia a fim de promoverem um ensino e aprendizagem pautado na contextualização com o cotidiano dos estudantes, envolvendo de forma prazerosa o ambiente escolar Souza (2017). As formas tradicionais de ensino, baseados no autoritarismo e formalismo do professor e na passividade do aluno, não tem gerado entusiasmo aos jovens estudantes Santos et al. (2020).

A cerca disso, o uso de metodologias ativas sinalizadas na BNCC sugeri como princípio a atuação do aluno como protagonista nesse processo de aprendizagem de forma mais direta e autônoma, rompendo com as abordagens tradicionais do que consideramos educar. Se na contextualização dos conteúdos forem usados recursos que expressem resultados positivos, promovendo uma aula dinâmica e atrativa, a relação de confiança entre aluno e professor é promissora Nicola e Paniz (2016). A exemplo disso temos as técnicas associativas como estratégias de ensino e aprendizagem dos conteúdos: a musicalização, parodia, mapas mentais, charges figuradas, as associações de palavras, vídeos, imagens etc.

Pontuamos que o uso dessas estratégias de ensino e aprendizagem exemplificadas acima, convergem para uma das 10 Competências Gerais baseadas na construção do conhecimento, habilidades, atitudes e valores, nos termos da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação).

[...] utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BRASIL, 2018, p.9).

Por esse viés a Biologia se configura como uma disciplina importante ou de certa forma pouco interessante de acordo com a metodologia adotada e dos conteúdos aplicados Krasilchik (2005), podendo incorrer ou não a um aprendizado significativo Klausen (2017). Dessa forma é preciso ao se planejar os conteúdos levar em consideração os saberes sociais construídos pelos educandos Freire (2006).

O PROCESSO DA NEUROCOGNIÇÃO E DA MEMÓRIA PARA RETENÇÃO DO CONHECIMENTO NA PRÁTICA EDUCACIONAL

Leonor B. Guerra, doutora em ciências e professora adjunta do departamento de morfologia do Instituto de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais, diz que:

[...] em uma sala de aula é muito estranho que só o professor discuta o conteúdo, deveria ser justamente ao contrário. Pois o aluno hoje tem acesso ao conhecimento de forma mais ampla e contextualizada em função da oferta desse conhecimento na era digital e que muitas vezes há mais conhecimento do que a própria escola e até mais úteis em seu dia a dia. (GUERRA, 2018).

Segue, “[...] na medida em que entendemos melhor o funcionamento e o comportamento cerebral a gente compreende melhor algumas teorias da educação pregadas por estudiosos como Piaget e Vigotsky” (GUERRA, 2018). Esses estudiosos têm conceitos e discutem aspectos da educação que boa parte deles são amparados na neurociência e elaborados com base nos conhecimentos da psicologia cognitiva de como o cérebro funciona. A interação entre um conhecimento novo e outro já existente, a simples memorização de um novo conhecimento, quando associado aos saberes da vivência do aluno, são primordiais para a manutenção da funcionalidade estrutural da aprendizagem significativa com o intuito de alcançar o equilíbrio cognitivo Piaget (1976). Portanto, não há uma necessidade de múltiplas estratégias metodológicas de ensino, contudo que esteja consciente de quais estratégias podem ser aplicadas, tendo como base o progresso e a maturidade dos estudantes Piaget (1976).

É preciso desmistificar o processo de aprendizagem associada às estratégias de memorização dos conteúdos como forma improdutiva de conhecimento ou sem base em pesquisas científicas. Para isso requer o entendimento do conceito de memória em sua abordagem histórico cultural como função psicológica superior, substituindo a relação de memorizar-decorar-reproduzir por memorizar-imaginar-criar. Diante de tais colocações, acrescentamos: “O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento” (VIGOTSKY, 2009, p.14).

A Neurociência Cognitiva aporta os campos do pensamento, da aprendizagem e da memória. Apontamos, “O estudo do planejamento, do uso da linguagem e das diferenças entre a memória para eventos específicos, e a memória para a execução de habilidades motoras, são exemplos da análise a nível cognitivo” (MULLER, 2010, p.01). Em resumo a neurociência da

cognição estuda de forma interdisciplinar a tríade medicina, psicologia e pedagogia. Complementamos ainda,

Talvez o maior desafio da neurociência seja a compreensão dos mecanismos neurais responsáveis pelos níveis mais elevados de atividade mental humana, como a consciência, a imaginação e a linguagem. Pesquisas nesse nível, chamadas de neurociências cognitivas, estudam como a atividade do encéfalo cria a mente (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2017, p.14).

O ato de aprender resulta de uma ampla e complexa ligação entre as diferentes áreas cerebrais. Há décadas os neurocientistas vêm tentando elucidar na totalidade os mecanismos que compõem o nosso sistema nervoso e pela natureza desses mecanismos ainda há muita pesquisa a ser realizada. Porém com os avanços tecnológicos como a ressonância magnética e tomografia computadorizada 3D, etc., favorecem cada vez mais a consolidação dessas informações. No entanto até o que se alcançou hoje, permite entender os caminhos do conhecimento e a aplicação de técnicas que fortalecem a compreensão do processo de aprendizagem.

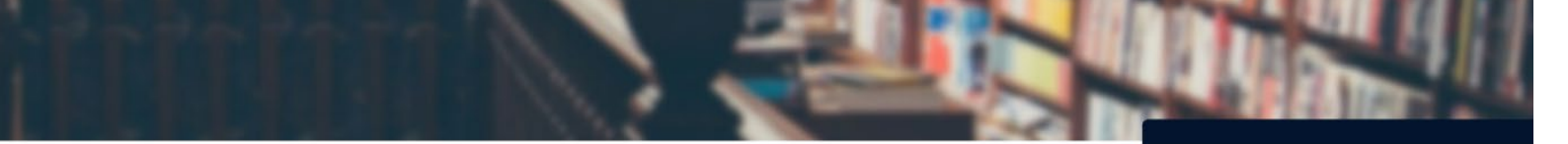
E para a retenção das informações, a neurocognição procura entender a formação do aprendizado no cérebro. Partindo disso é possível estabelecer condições que favoreçam as funções cognitivas que estão envolvidas na consolidação do conhecimento. Esses processos se dão através da combinação entre diferentes regiões do sistema nervoso, trabalham mutuamente entre conexões das diversas regiões cerebrais desempenhando metas comuns. De forma simplificada, a divisão segue as etapas:

[...] A primeira delas é a existência do estímulo externo a ser captado por meio dos sentidos: visão, audição, tato, etc. após a sensação, os córtex visual e auditivo processam as imagens e os sons. Assim, criamos consciência das sensações em andamento. Posteriormente, gravamos os dados com a ajuda do hipocampo, estrutura capaz de transformar memória de curto prazo em longo prazo. Na parte emocional da memória, a amígdala desempenha um forte papel, contextualizando os dados (CAMPOS; PICCINATO, 2020, p. 34).

No processo da aprendizagem o fator emocional influencia muito na retenção do conhecimento, vejamos ainda a citação: “Aprender deve ser um processo dinâmico, criativo, gerar motivação, curiosidade e, para isto, precisam ser utilizadas também a emoção e os sentimentos” (CAMPOS; PICCINATO, 2020, p. 34). Processos de aprendizagem que utilizem estratégias que envolvam emoções podem favorecer lembranças mais prolongadas nos alunos.

NEUROBIOLOGIA DA MEMÓRIA E DA APRENDIZAGEM

Vejamos, “[...] o nosso cérebro se desenvolveu durante a evolução com a propriedade e capacidade de aprender coisas diferentes, novos comportamentos e dessa forma melhora a nossa chance de se adaptar a um determinado contexto para sobreviver” (GUERRA, 2018). A lógica



da aprendizagem tem isso como meta, o aluno vai ficar motivado na medida que o professor consegue dar significado para aquilo que ele está compartilhando e para o que ele deseja ensinar e tornar o aprendizado mais interessante. “Quando esse aluno compreender e perceber o que está sendo apresentado tem relação com a vida dele, ele vai aderir ao processo de aprendizagem de forma mais entusiasmada” (GUERRA, 2018).

A neurobiologia compreende o estudo das células, do sistema nervoso e da organização dessas células nos circuitos funcionais responsáveis pelo processamento da informação e mediação do comportamento, é um sub-ramo da biologia e da neurociência e esta última se define como uma área de campo muito mais ampla, logo a neurobiologia se dedica ao estudo da anatomia, da fisiologia e da evolução do sistema nervoso relacionadas à memória e retenção de conteúdos.

O nosso cérebro é dividido em quatro lobos, o lobo frontal de forma simplificada é responsável pela parte físico-motora, aprendizagem, pensamento abstrato, fala e memória. Nele também encontramos o córtex motor e o córtex pré-frontal. Sendo que cada um deles possui um tálamo, um hipocampo, uma amígdala, um córtex cerebral e os gânglios basais. Suas funções são:

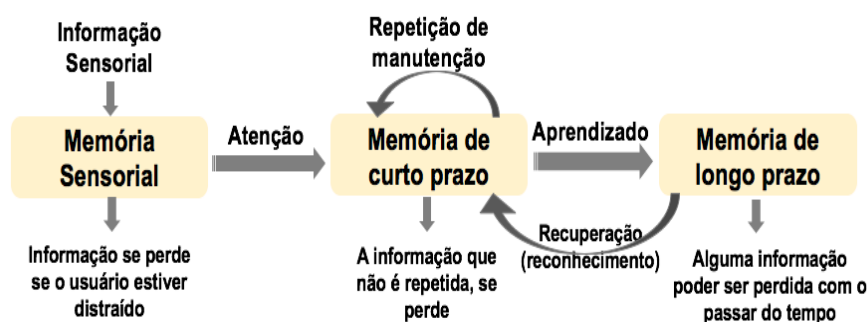
O tálamo é o portão de entrada para o prosencéfalo: quase todas as informações sensoriais precisam passar pelo tálamo antes de atingir o córtex. [...] O tálamo parece desempenhar um papel na atenção [...] Duas estruturas dentro do prosencéfalo são essenciais para a memória e para as emoções, respectivamente: o hipocampo (do latim hippocampus “cavalo marinho”, por seu formato distintivo) e a amígdala (do latim amygdala “amêndoa”) (GAZZANIGA; HEATHERTON, 2005, p. 131-132).

A região hipocampal tem função primordial no armazenamento de novas memórias Gazzaniga e Heatherton, (2005). Ao hipocampo se atribui a função de criar as novas interconexões com a área cortical quando somos expostos a uma nova experiência. De acordo com a Teoria do Processamento da Informação (TPI), a amígdala é essencial para a transmissão da informação da memória sensorial para a memória de longa duração Sarter e Markowitsch, (1985). Afirma outro autor que, “[...] as amígdalas estimuladas pela ação de hormônios periféricos (principalmente os corticoides) liberados no sangue pelo estresse ou pela emoção excessiva” (IZQUIERDO, 2014,p.34), permitindo que memórias desencadeadas pelo fator emocional fiquem gravadas mais efetivamente que outras. Acrescenta ele:

[...] além de modular, a amígdala também armazena memórias, principalmente quando estas têm componentes de alerta emocional. Basta lembrar que os axônios dessas quatro estruturas inervam o hipocampo, a amígdala e o córtex entorrinal, o cíngulo e o parietal, e liberam, respectivamente, os neurotransmissores dopamina, noradrenalina, serotonina e acetilcolina (IZQUIERDO, 2014, p. 34).

O sistema de memória é dividido em três estágios básicos: memória sensorial, memória de curto prazo e memória de longo prazo (Figura 1). Quando o indivíduo está atento ao estímulo recebido, a informação passa a ser codificada e enviada do registro sensorial para o armazenamento, então um componente essencial para que isso ocorra é a atenção e o interesse, ao contrário a informação será perdida.

Figura 1: Modelo modal de memória sobre os estágios básicos da memória



Fonte: Adaptado de ATKINSON e SHIFFRIN (1968) por SILVA et al. (2016).

Ainda sobre a importância da atenção, reforça:

Através da atenção, o sistema nervoso seleciona as diferentes informações sensoriais e mnêmicas, eliminando umas e concentrando-se em outras. Nesse sentido, a atenção é uma espécie de foco específico da consciência. Este caráter seletivo da atividade consciente manifesta-se tanto na percepção externa (sensorio-motora), como na interna (pensamento, imaginação, sonhos). Atenção e consciência são, portanto, funções complementares. (MELLO, 2006, p.16).

Mais de 100 bilhões de neurônios compõem o cérebro humano. A formação, armazenagem, evocação e modulação da memória são realizadas por essas células através de redes neurais, mediadas por mecanismos eletroquímicos nas sinapses. Descreve Izquierdo:

Os neurônios têm prolongamentos, às vezes de vários centímetros, por meio dos quais estabelecem redes, se comunicando uns com os outros. Os prolongamentos que emitem informação em forma de sinais elétricos a outros neurônios denominam-se axônios. Os prolongamentos sobre os quais os axônios colocam essa informação se chamam dendritos. A transferência de informação dos axônios para os dendritos é feita através de substâncias químicas produzidas nas terminações dos axônios, denominadas neurotransmissores. Os pontos onde as terminações axônicas mais se aproximam dos dendritos se chamam sinapses, e são os pontos reais de intercomunicação de células nervosas. (IZQUIERDO, 2014, p 15).

TÉCNICAS MNEMÔNICAS OU MNEMOTECNIA NO ENSINO DE BIOLOGIA

A etimologia da palavra mnemônica advém da derivação da palavra grega *Mnemosyne* (Deusa Grega da Memória). De forma simples e direta define-se mnemotecnia ou técnicas mnemônicas como um sistema formado por métodos e regras de associações de memória para recordar ou aprender algo em específico, como: nomes, regras, fórmulas, datas, classificações, conceitos, etc. A mnemotecnia usa como base o conhecimento prévio para incorporar a outro

novo, em termos do ensino e aprendizagem de Biologia seria uma estratégia para auxiliar alunos e professores na internalização a médio e longo prazo um conhecimento, usando a aprendizagem associativa e significativa, que posteriormente possam ser retomadas de forma hierarquizada, quando se fizer necessário à resolução de uma situações-problema. Para se fazer entender de forma prática citaremos dois exemplos (Figuras 2 e 3) de mnemotecnica no ensino de biologia, baseadas conforme a classificação proposta por Thompson, que veremos mais adiante.

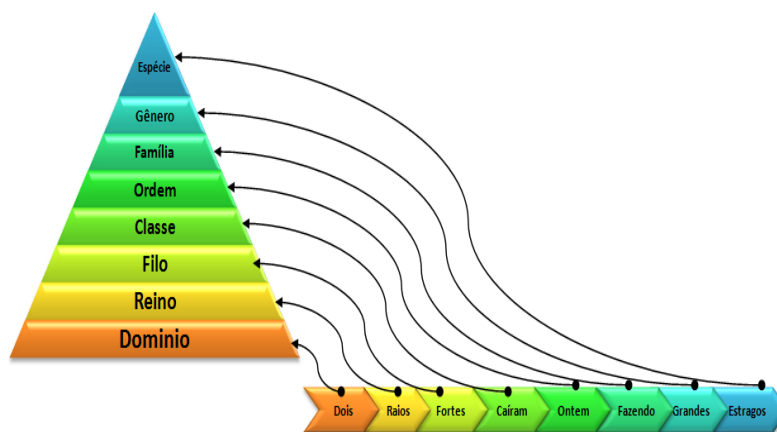
Figura 2: Associação mnemônica tipo “Imagem ou Pictorial”



Fonte: Idealização dos autores. Com uso da marca Listerine[®] by Johnson & Johnson (2021).

Contextualizando: o exemplo ilustrado na figura 2 utiliza a estratégia classificada, segundo Thompson, na categoria de mnemônicos visuais do tipo “Imagem ou Pictorial”. Essa estratégia serve para associar o produto antisséptico com o cientista Joseph Lister, um médico, cirurgião e pesquisador britânico, pioneiro nas técnicas de antissepsia nas cirurgias, considerado o "pai" da cirurgia moderna. O professor pode explorar com esse exemplo os princípios relacionados à microbiologia de Lues Pasteur sobre bactérias, contemplados nas ementas da matriz curricular de Biologia.

Figura 3: Associação mnemônica tipo “Organização semântica ou semantic organization”



Fonte: <https://guiadoestudante.abril.com.br>. Arte e adaptação dos autores, 2021.

Contextualizando: no segundo exemplo, usa-se para relacionar a sequência de classificação taxonômica dos seres vivos proposta pelo botânico Sueco Carl Von Linné em 1735, as letras iniciais em negrito codificam sequencialmente: **D**omínio, **R**eino, **F**ilo, **C**lasse, **O**rdem, **F**amília, **G**ênero e **E**spécie.

Os primeiros registros que abordam o assunto perpassam na época do Império Romano quando o poeta Simônides de Ceos sobreviveu a um desmoronamento de um restaurante ao qual foi convidado por Scopas para um banquete. Simônides conseguiu identificar os corpos em função das lembranças de suas posições nas mesas em que se encontravam na hora do desastre. E essa experiência mnemônica sugeriu ao poeta os princípios da arte da memória, da qual se intitulou inventor. Posteriormente passou a ser usado como forma de associação nos discursos de retórica na Grécia antiga Yates (2007).

Considerando para que a memória seja recordada é preciso o comando e participação da integração temporal (função executiva), que para a visão construtivista, na interação sujeito e objeto, para o aluno aprender, guardar e lembrar um novo conceito, é necessário que haja um desempenho contínuo de sua memória já formadas e que vão ser moldadas e fundidas aos novos conceitos recentemente adquiridos Schacter, (2000), Denniston et al. (2001), Smith e Jonides (2003) e Garner,(2009).

É sabido que para a organização temporal de novas e complexas sequências de comportamentos requer a interação entre o sensorial (estímulos externos) e os de memorização armazenada (estímulos internos) na região do córtex pré-frontal, que necessitam acessar o conjunto de informação sensorial, motora e mnemônica e levam à estruturação do comportamento Mourão e Melo (2011), assim a percepção, eficácia e precisão do sujeito em recuperar e acessar os conteúdos da sua memória, define o nível de certeza sobre sua capacidade na realização de determinada tarefa Yassunda e Neri (2005), Friedman (2007) e Andretta et al. (2010). Desse modo entende-se que um bom desempenho da memória está atrelado a um adequado número de estratégias eficientes e de uma maior vivência do aluno para o resgate do conhecimento Ribeiro (2002), e com isso uma maior probabilidade de adaptar e otimizar a resolução dos problemas envolvidos nos conteúdos. No sentido da metacognição, que compreende a capacidade do indivíduo em demonstrar, monitorar e autorregular os processos cognitivos, facilita e norteia o estudante na condução de sua aprendizagem, conforme as ideias de Peixoto, Brandão e Santos, (2007).

Partindo dessa premissa, as estratégias mnemônicas estão sendo referenciadas como positivas e promissoras Mastropieri e Scruggs (1989), Bulgren, Schumaker e Deshler (1994), Andretta et al. (2010) e Amiryousefi e Ketabi (2011) no processo que envolve a aprendizagem em consonância com a própria metacognição do estudante. Estratégias mnemônicas são por definição formas técnicas instrucionais que reforçam e auxiliam a memória na retenção de conteúdos de forma que estimulam os alunos pelo uso de dispositivos verbais ou visuais no armazenamento dessas novas informações e quando se fizer necessário, resgatá-las sistematicamente Amiryousefi e Ketabi (2011). A mnemotecnia se divide em três componentes críticos: a recodificação, a relação e a recuperação da memória. Sendo que a primeira se relaciona à transformação dos estímulos desconhecidos ou informações abstratas, convertendo-as em informações reconhecidas e concretas. Estas representações passam então a serem relacionadas aos seus referentes ou informações similares, ordenando para uma via de recuperação sistêmica partindo do estímulo ao seu referente, com isso recuperando a memória Levin (1983).

Então esse artigo visa de forma prática auxiliar os docentes e discentes do melhor uso de mnemônicos, relaciono-os às informações formais dos livros didáticos previamente aplicados no ambiente estudantil, que muitas vezes são vistos como abstratos e complexos e com isso, resgatando a memória de arquivo previamente armazenadas.

Por muito tempo pesquisas e estudos vêm tentando classificar e caracterizar esses dispositivos mnemônicos, a exemplo Oxford (1990) apud Vanniarajan (1990); Baddeley (1999); Thompson, (1987) apud Amiryousefi e Ketabi (2011), com o intuito melhor esclarecer e organizar seu funcionamento e elaboração. No entanto a mais compreensiva das compilações até hoje publicada é a de Thompson (1987) apud Amiryousefi e Ketabi (2011), onde foram classificadas em 5 categorias básicas, vide (Quadro 1).

Quadro 1: Classificação das estratégias mnemônicas conforme Thompson (1987).

NOME DO MÉTODO	CATEGORIA DAS ESTRATÉGIAS
Mnemônicos Linguísticos-<i>Linguistic Mnemonics</i>	
Palavra-cavilha ou pegword	Utilizado para recordar de informações numéricas ou ordenadas a partir de rimas de palavras familiares com números.
Palavra-chave ou keyword	Utilizado para recordar de informações não-familiares a partir da similaridade acústica entre palavras.
Mnemônicos Espaciais-<i>Spatial Mnemonics</i>	
Local ou loci	Utilizado para recordar de informações não-familiares a partir do resgate de itens dispostos ao longo de um lugar familiar por onde se perfaz uma caminhada imaginária.
Agrupamento espacial ou spatial grouping	Utilizado para recordar dos padrões de formato relacionados as palavras que estruturam as informações a serem resgatadas através de sua escrita.
Dedo ou finger	Utilizado para recordar de informações relacionando-as com nossos dedos
Mnemônicos Visuais-<i>Visual Mnemonics</i>	
Fotografias ou pictorial	Utilizado para recordar de informações verbais não-familiares através de seu pareamento com

	fotografias ou objetos para estimular a compreensão de seus significados.
Imagem ou pictorial	Utilizado para recordar de informações verbais não-familiares através de seu pareamento com imagens ou ilustrações que estimulem a compreensão de seus significados.
Mnemônicos Verbais-<i>Verbal Mnemonics</i>	
Organização semântica ou semantic organization	Utilizado para recordar de informações não-familiares a partir da organização de palavras-chave (ou as letras que as compõem) dispostas de maneira alternativa (ex. em lista, em grupos, por significado, aglomeradas, etc.) para facilitar o resgate íntegro e sistemático do conjunto que compreende os elementos assessores (ex. palavras-chave) e semânticos (ex. informações não-familiares) deste sistema.
História contada ou story-telling	Utilizado para recordar de informações não-familiares a partir da disposição de palavras-chave em meio a uma história contada ou cadeia narrativa, que facilitem o resgate íntegro e sistemático do conjunto que compreende seus elementos assessores (ex. palavras-chave) e semânticos (ex. informações não-familiares) ao longo da recitação da história de maneira sequencial.
Paródia musical ou musical parody	Utilizado para recordar de informações não-familiares ao cantar uma música ou paródia que contenha palavras-chave em sua letra para facilitar o resgate literal e sistemático de sua composição, que compreende seus elementos assessores (ex. palavras-chave) e semânticos (ex. informações não-familiares), ao ser reproduzida, quando respeitado seu padrão rítmico e melódico.
Mnemônicos Físicos-<i>Physical Responses Methods</i>	
Resposta física ou physical response	Utilizado para recordar de informações relacionando-as com movimentos corporais para ilustrá-las fisicamente.
Sensação física ou physical sensation	Utilizado para recordar de informações relacionando-as com movimentos corporais mimetizem sensações física.

Fonte: Adaptado de THOMPSON (1987) apud AMIRYOUSEFI e KETABI (2011, p. 179-180).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dispositivos mnemônicos podem ser bem eficazes e motivarem os alunos por meio de uma aula mais interessante. No entanto, algumas colocações precisam ser pontuadas para o professor que se interesse por esse tipo de estratégia: a) os alunos devem ser estimulados a encontrarem seus próprios dispositivos mnemônicos, caso não possam, o professor pode sugerir-lhes utilizando várias técnicas simultaneamente, pois combinações específicas complementam com maior eficácia o processo da instrução e uso mnemônicos; b) para cada dispositivo escolhido implica em determinado nível de proficiência, estudantes com variados níveis de proficiência exigem na mesma proporção técnicas diferentes; c) os alunos devem ser encorajados a avaliarem suas próprias técnicas mnemônicas, por último, d) quando professor já tiver certeza das melhores estratégias adotadas, estas devem ser abordadas e instruídas para os alunos sobre sua importância e eficácia.

O campo da neurociência contribui para que os professores utilizem novas estratégias de ensino, dessa forma os alunos podem ser estimulados e valorizados em suas ações através da dinâmica e do estímulo ao aprendizado, favorecendo o surgimento de quantidades e qualidades das conexões sinápticas. Isso resulta em um processo de metacognição positivo, aumentando as possibilidades de resultados mais eficazes na resolução de situações problemas. Portanto as técnicas mnemônicas quando aplicadas aos conteúdos de Biologia de forma

dinâmica por esses métodos estimulam os cinco sentidos do aluno e exploram as competências e habilidades sugeridas pela BNCC na prática educacional em sala de aula.

Finalizamos sinalizando a importância da compreensão da neurociência como base contemporânea na formação dos educadores e educandos no aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS:

AMIRYOUSEFI, Mohammad; KETABI, Saeed. Mnemonic instruction: A way to boost vocabulary learning and recall. **Journal Of Language Teaching And Research**. Finland, p. 178-182. jan. 2011. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/228990463>. Acesso em: 23 jun. 2021.

ANDRETTA, Ilana et al. **Metacognição e Aprendizagem: como se relacionam?** PSICO, Porto Alegre, PUCRS, v. 41, n. 1, p. 7-13, jan./mar. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/3879>, Acesso em: 13 jun. 2021.

BEAR, Mark F.; CONNORS, Barry W.; PARADISO, Michael A. **Neurociências: desvendando o sistema nervoso**. 4. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2017. p.14.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. p. 8-9.

CAMPOS, Viviane; PICCINATO, Ricardo (ed.). **Para entender a neurociência: conceitos fundamentais para compreender o funcionamento do cérebro e seus distúrbios**. Bauru: Astral Cultural, 2020. p. 34.

DAUGHERTY, A. M.; OFEN, N. That's a good one! Belief in efficacy of mnemonic strategies contributes to age-related increase in associative memory. **Journal of experimental child psychology**. Amsterdam, v.136, p.17-29, aug. 2015.

DENNISTON, James C.; SAVASTANO, Hernán I.; MILLER, Ralph. R. In MOWRER, Robert R.; KLEIN, Stephen B. (Eds), 2001. **The extended comparator hypothesis: learning by contiguity, responding by relative strength**. Handbook of contemporary learning theories. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001. P. 65-117.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FRIEDMAN, William. J. The development of temporal metamemory. **Child Development**, v. 78, n. 5, p. 1472-1491, set. /out. 2007. Disponível em: <https://sred.onlinelibrary.wiley.com>. Acessado em: 16 jun. 2021.

GARNER, JK. Conceptualizing the relations between executive functions and self-regulated learning. **J Psychol**. 2009 Jul;143(4):405-26. doi: 10.3200/JRLP.143.4.405-426. PMID: 19606646. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19606646/>. Acesso em 23 jul. 2021.

GAZZANIGA, M. S.; HEATHERTON, T. F. **Ciência Psicológica**. Mente, Cérebro e Comportamento. 2. Imp. rev. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 131-132.

GOMES, Andréia Patrícia et al. A educação médica entre mapas e âncoras: a Aprendizagem Significativa de David Ausubel, em busca da arca perdida. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 1, p. 56-59, jan./mar. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/Jvp7BwgbddmBSVSkJd9fGj>. Acesso em: 03 jul. 2021.

GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação**. [S.I: s.n.], 13 jun. 2016. 1 vídeo (23 min 58 s). Publicado pela UFV. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zpC0bldPx0k>. Acesso em: 12 jul. 2021.

IZQUIERDO, Iván. **Memória**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 15-34.

KLAUSEN, Luciana dos Santos. **Aprendizagem significativa: um desafio**. In: EDUCERE – Congresso Nacional de Educação, 13., 2017, Curitiba. Anais Curitiba: Champagnat/PUCPR, 2017. p. 6403-6411. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25702_12706.pdf. Acesso em: 19 jun. 2018.

KRASILCHIK, Myriam. **Práticas de ensino de biologia**. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2005.

LEVIN, Joel R. Pictorial strategies for school learning: Practical illustrations. In: PRESSLEY, Michael; LEVIN, Joel R. **Cognitive strategy research: Educational applications**. New York: Springer-Verlag, 1983. p. 213-237. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-1-4612-5519-2_8. Acesso em: 26 jun. 2021.

MELLO, M. J. G. de. **O efeito da privação do sono no desempenho da atenção não interativa (extrínseca) em estudantes universitários**. Orientador: Sylvia Beatriz Joffily. 2006. f. 16. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp128800.pdf>. Acesso em: 6 de maio 2021.

MOURÃO-JÚNIOR, Carlos Alberto; MELO, Luciane Bandeira Rodrigues. Integração de três conceitos: função executiva, memória de trabalho e aprendizado. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 27, n. 3, p. 309-314, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/6DKfm4zCwj6QRtrXGqjGtQ>. Acesso em: 12 jul. 2021.

MULLER, Roberto. **Neurociência cognitiva e a nossa realidade**. 2010. Disponível em: <https://www.sbneurociencia.com.br/drrobertomuller/artigo1.htm>. Acesso em: 19 jul. 2021.

NICOLA, Jéssica Anese; PANIZ, Catiane Mazocco. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no Ensino de Ciências e Biologia. **Infor**, v. 2, n. 1, p.355-381, 2016. Disponível em: <https://ojs.ead.unesp.br/index.php/nead/article/view/InFor2120167/pdf>. Acesso em: 11 set. 2021.

OLIVEIRA, Angélica Moreira; ROSSI, Mara Shirley. **NEUROEDUCAÇÃO: UM NOVO CONCEITO DE APRENDIZAGEM**. **Uniplac**, Lages, v.5, 2017. Disponível em: <http://revista.uniplac.net>. Acesso em: 16 maio 2021.

PEIXOTO, Maurício de Abreu Pinto; BRANDÃO, Marcos Antônio Gomes; SANTOS, Gladis dos. Metacognição e tecnologia educacional simbólica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 31, n. 1, p. 67-80, 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbem/a/S37BSpD3dsYsnFrrGqpGHXL/abstract/?lang=pt>. Acesso: 13 jun. 2021.

PIAGET, Jean. **A equilibrção das estruturas cognitivas**: Problema Central do Desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar; 1976.

RIBEIRO, Célia. Aprender a aprender: algumas considerações sobre o ensino de estratégias de estudo. **Máthesis**, v. 11, p. 273-286, 2002. Disponível em: https://digitalisdsp.uc.pt/bitstream/10316.2/23684/1/mathesis11_artigo12.pdf. Acesso em: 16 set. 2021.

SANTOS, Ana Laura C. dos et al. Dificuldades apontadas por professores do programa de mestrado profissional em ensino de biologia para o uso de metodologias ativas em escolas de rede pública na Paraíba. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n.4, p.21959-21973, abr. 2020. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/download/9324/7869>. Acesso em 30 maio 2021.

SARTER, Martin; MARKOWITSCH, Hans J. The amygdala's role in human mnemonic processing. **Cortex**, n. 21, p. 7-24, 1985. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/3886288/>. Acesso em: 6 de jul. 2021.

SCHACTER, Wagner. Learning and memory. In: KANDEL, Eric R. et al. **Principles of neural Science**.4. ed. New York: McGraw-Hill, 2000. Cap. 65.

SMITH, Edward E.; JONIDES, John. Executive control and thought. In: SQUIRE, Larry et al. (Eds.). **Fundamental neuroscience**. San Diego: Academic Press, 2003. Cap. 54.

SOUZA, A. R. Práticas de ensino contextualizadas: uma ferramenta pedagógica eficiente e eficaz. In: **IX Encontro ANPAE-ES**, 2017. Disponível em: <https://eventos.ufes.br/EEPAAE/IX-anpaees/paper/view/2410> Acesso em: 14 maio 2021.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009. p. 14.

YASSUNDA, Mônica Sanches; LASCA, Valéria Bellini; NERI, Anita Liberalesco. Metamemória e autoeficácia. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 18, n. 1, p. 78- 90. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/rF3vWMDr6BXk69znYnCSsMq>. Acesso em: 13 jun. 2021.

YATES, Frances Amelia. **A arte da memória**. Tradução de Flavia Bancher. Ed. São Paulo: UNICAMP, 2007.

CAPÍTULO 36

PROCESSO DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: BREVES CONSIDERAÇÕES ACERCA DE GÍRIAS E EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS INTERPRETADAS PARA LIBRAS

Anderson de Souza
Edcarlos Paz de Lucena

RESUMO

Em nossa pesquisa, buscamos realizar um debate acerca dos fenômenos do processo comunicativo relacionados à variação linguística, a exemplo das gírias e expressões idiomáticas. Por objetivos deste estudo buscamos: Discutir alguns conceitos sobre variação linguística na Língua Brasileira de Sinais (Libras) e refletir acerca das gírias e das expressões idiomáticas no contexto da variação linguística na Libras. O interesse por essa temática justifica-se pela necessidade de aprofundar os conhecimentos relacionados à variação linguística na Libras, além da necessidade de aprendizagem para compreender o processo de comunicação do sujeito surdo. O presente estudo representa uma pesquisa bibliográfica sobre a variação linguística na Libras. Para dar conta da discussão teórica, nossa pesquisa está ancorada em Albres (2006), Júnior (2012), Pereira (2012), Xavier e Barbosa (2014), Silva (2015), Oliveira e Figueiredo (2017), Dantas (2018), Oliveira (2018), Cruz (2020), Duarte (2020), Rigonatto (2020), dentre outros. Podemos concluir em nosso estudo que o processo de variação linguística significa um fenômeno de diversificação dos sistemas de uma língua, em relação às possibilidades de mudança de seus elementos, e a Libras, por ser uma língua natural, não está fora desse contexto. Além disso, as expressões idiomáticas e as gírias, como em outras modalidades de comunicação, estão presentes na Língua de Sinais Brasileira e precisam ser observadas e estudadas nos meios acadêmicos.

PALAVRAS-CHAVE: Libras. Variação Linguística. Expressões Idiomáticas. Gírias.

INTRODUÇÃO

Estudar temas direcionados ao fenômeno de variação linguística é de suma importância, para verificarmos o quanto uma sociedade modifica o seu processo comunicativo com o passar do tempo. Como afirma Dantas (2018), esse contexto representa a diversificação dos sistemas de uma língua em relação às possibilidades de mudança de seus elementos (vocabulário, pronúncia, morfologia, sintaxe).

Compreendemos que ocorrem problemas comunicativos em qualquer língua, o mesmo pode ser verificado no sistema da Libras. Contudo, devemos lembrar que um vício não representa um sinônimo para gíria e sim como um dos problemas do processo comunicativo. Nesse sentido, Rigonatto (2020, p.1) afirma que “toda variação linguística é adequada para atender às necessidades comunicativas e cognitivas do falante”. A necessidade de comunicação

é determinante para a forma como será realizada a expressão pelo sujeito falante. Por isso, sugerimos, juntamente com Rigonatto (2020, p.1), que “quando julgamos errada determinada variedade, estamos emitindo um juízo de valor sobre os seus falantes e, portanto, agindo com **preconceito linguístico**”.

Acreditamos que realizar esse estudo acerca da variação linguística, nos proporciona uma profunda compreensão de uma comunidade, a exemplo das pessoas surdas, que também passa por esse processo, visto que, a língua é viva e a comunicação exige diferentes modos de expressão. Portanto, os diferentes modos de uso de uma mesma língua não interferem na eficiência da comunicação (DANTAS, 2018), pois cada uso é ajustado a funcionalidade exigida para a situação.

Compreendemos o quanto é importante que os usuários da língua tenham um processo de comunicação construído a partir dos diálogos interlocutivos, e que esse processo dialógico ocorra em qualquer língua, no nosso caso, na Língua Brasileira de Sinais, porque é o espaço de investigação de nossa pesquisa.

Nesse sentido, nossa pesquisa busca compreender a variação linguística na Libras considerando a ocorrência de gírias e de expressões idiomáticas sinalizadas pelos usuários dessa língua. E, para dar conta do trajeto discursivo buscamos: I) Discutir alguns conceitos sobre variação linguística na Língua Brasileira de Sinais (Libras) e II) Refletir acerca das gírias e das expressões idiomáticas no contexto da variação linguística na Libras.

O interesse por essa temática justifica-se, por um lado, pela necessidade de aprofundar os conhecimentos relacionados à variação linguística na Libras, visto que é uma temática pouco explorada nas práticas de pesquisa, portanto, precisamos ampliar esses conhecimentos. Por outro, pela necessidade de aprendizagem para compreender melhor o processo de comunicação do sujeito surdo.

Para fundamentar a discussão teórica acerca da temática, nossa pesquisa está ancorada em Albres (2006), Júnior (2012), Pereira (2012), Xavier e Barbosa (2014), Silva (2015), Oliveira e Figueiredo (2017), Dantas (2018), Oliveira (2018), Cruz (2020), Duarte (2020), Rigonatto (2020), dentre outros.

Por fim, ao longo deste artigo, apresentamos algumas discussões que se encontram organizadas da seguinte forma: além dessa introdução, na qual contextualizamos a temática, apresentamos a justificativa pela escolha dessa abordagem e apontamos nossos objetivos de pesquisa, temos uma fundamentação teórica organizadas em dois tópicos: no primeiro

momento, trazemos algumas considerações sobre variação linguística; no segundo, apresentamos considerações sobre a variação linguística na Libras considerando as gírias e as expressões idiomática como nosso objeto de estudo. Em seguida, apresentamos o percurso metodológico utilizado na pesquisa e, por fim, nossas considerações finais.

DISCUSSÃO TEÓRICA

Variação linguística: algumas considerações

Para iniciarmos nossa discussão, devemos compreender que o processo de variação linguística compreende um campo macro de representações comunicativas presente nas línguas naturais. Além disso, variações de cunho regional e social significam um leque de possibilidades, que também constituem as variações regionais desse contexto.

De acordo com Silva (2015, p. 24), a variação linguística se constrói em uma sociedade de forma democrática, em que há identidade cultural “[...] a variação linguística faz parte da construção democrática de uma sociedade, a qual mostra a identidade cultural da comunidade e dos indivíduos em suas particularidades”.

Além disso, compreendemos que o processo de variação linguística é originado em contextos onde os sujeitos, que possuem formações intelectuais distintas, apresentam novas maneiras de se comunicar. Esses indivíduos também estão relacionados a grupos minoritários, que buscam novas formas de expressão:

A ocorrência de variação, vista principalmente por fatores geográficos ou regionais, é desmitificada pelos autores, pois apontam para outras formas variantes como as relacionadas às produções de indivíduos com diferentes formações acadêmicas indicando, inclusive, possíveis diferenças em relação a *status* linguísticos e relacionadas a grupos que pertencem a grupos minoritários, que compartilham determinados sinais, como grupos de indivíduos pertencentes a diversas religiões e de diferentes identidades sexuais (JÚNIOR, 2011, p. 57).

Sabemos que é importante analisar como as pessoas em nosso país podem utilizar as diversas formas de linguagem, para que possam obter maior fluidez no processo comunicativo, seja na linguagem oral, como também na Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Compreendemos que saber identificar os elementos variantes mais utilizados pelas pessoas surdas, ou não, no processo de variação linguística, pode oferecer ao indivíduo mais facilidade de compreensão durante o fenômeno comunicativo, no uso da Libras. Assim, tanto no processo comunicativo oral, quanto na comunicação através dos sinais, existe uma infinidade de elementos, signos ou expressões que inevitavelmente instrumentalizam o processo de variação linguística, como também o uso de expressões idiomáticas. Xavier e

Barbosa (2014, p. 402) reforçam que a infinidade de sinais pode dificultar o processo comunicativo, pois “a complexidade da variação nos sinais da Libras se manifesta, entre outras coisas, em razão de muitos sinais variarem”.

Devemos levar em consideração os fatores sociais e culturais, que fazem parte de um processo de variação linguística, ou seja, esse fenômeno se desenvolve em meio a determinado contexto de maneira natural e precisa ser respeitado por todos nós. É importante salientar que esse processo ocorre devido a fatores sociais, a exemplo da faixa etária das pessoas:

A variação sociolinguística leva em consideração o fato de diferentes variantes linguísticas poderem estar relacionadas com fatores sociais, incluindo idade, classe econômica, gênero, etnia, região e orientação sexual. Por exemplo, as pessoas mais velhas podem fazer uso mais frequente de uma determinada variante que pessoas mais jovens; mulheres podem usar uma determinada variante em menor frequência que homens (PEREIRA, 2012, p. 31).

Ao analisarmos o processo de variação linguística quanto à Libras, precisamos ter a consciência de que estudos acerca do tema ainda precisam de um grau maior de profundidade, pois, como já mencionado nesse trabalho, assim como as línguas orais, as línguas de sinais apresentam variações, além da presença de expressões idiomáticas.

Assim, apontam Xavier e Barbosa (2014, p. 341) acerca do processo de variação linguística presente na Libras:

Estudos fonético-fonológicos sobre a língua de sinais americana (ASL) demonstraram que os itens lexicais dessa língua se constituem de unidades distintas (parâmetros) e que essas, por sua vez, podem apresentar variação em sua manifestação concreta.

Contudo, devemos lembrar o quanto o assunto divide opiniões, quanto à aceitação do processo de variação linguística e a sua importância, quanto ao desenvolvimento de pesquisas de cunho científico:

O preconceito linguístico é tanto mais poderoso porque, em grande medida, ele é “invisível” no sentido de que quase ninguém se apercebe dele, quase ninguém fala dele com exceção dos raros cientistas sociais que se dedicam a estudá-lo (BAGNO, 1999, p. 23-24, apud PEREIRA, 2012, p. 24).

Para Júnior (2011, p.72), no que se refere aos estudos sobre a variação linguística, “a variação não é vista como uma desviante, mas como um processo linguístico e um fenômeno com toda a sua complexidade, que faz parte da organização da gramática de uma língua”. Em outras palavras, podemos dizer que o estudo acerca da variação linguística representa um fenômeno que precisa identificar os graus de complexidade de maneiras de se comunicar, como também algo necessário para a melhor fluidez da comunicação, seja oral, ou por sinais.

Desse modo, entendemos que variações linguísticas ocorrem de acordo com o processo dinâmico que uma determinada língua passa conforme seus contextos históricos, econômicos e

sociais. Além disso, não devemos deixar de mencionar que, em Libras, a situação não é diferente. Portanto, faz-se necessária a discussão acerca desse assunto nos meios acadêmicos:

Termos são signos que encontram sua funcionalidade nas linguagens de especialidade, de acordo com a dinâmica das línguas, são entidades variantes por que fazem parte das situações variantes distintas; são itens de léxico especializado, que passa por evoluções, por isso devem ser analisados no plano sincrônico e no plano diacrônico das línguas (FAUSLTICH, 1998, p. 93, apud JÚNIOR, 2011, p. 73).

Com isso, compreendemos que, historicamente, a população de maneira geral sempre buscou utilizar diversas formas de comunicação, a exemplo de gírias e expressões idiomáticas, ou seja, novas maneiras de comunicar significam um mecanismo dinâmico na sociedade. Logo, podemos entender que o estudo das modalidades de variação linguística instrumentaliza mais oportunidades de compreensão de uma língua, sendo ela de sinais, ou oral.

Em consonância com os exemplos que serão elencados em nossa revisão bibliográfica, discutiremos acerca dos tipos de variação linguística e expressões idiomáticas e em quais cenários podem ser utilizados de maneira coerente.

Em meio a uma sociedade cada vez mais com oportunidade de acesso as inúmeras maneiras de se comunicar, consideramos de extrema importância estudarmos as potencialidades desse processo verificando quais possibilidades as variações linguísticas podem oferecer, no processo de entendimento entre emissor e receptor da mensagem, seja ela oral, ou em sinais.

Diante disso, sabemos que, ao longo dos anos, as pessoas buscam formas de comunicação que proporcionem um processo rápido de entendimento, sendo assim, surgem as expressões idiomáticas. Segundo Oliveira e Figueiredo (2017, p.23), “as expressões idiomáticas e as metáforas são construídas a partir do contexto linguístico, social e cultural de seus falantes”.

Dessa forma, precisamos ter a consciência de que o indivíduo surdo possui em seu cotidiano vivências culturais e físicas, os quais vão influir em seu modo de comunicar-se, uma vez que:

[...] é incontestável que surdos e ouvintes vivenciam experiências físicas e culturais de maneira diferente. Para os surdos, o sentido da visão é mais influente no processo de significação do mundo e aquisição de conhecimento do que o sentido da audição, uma vez que estes compreendem o mundo predominantemente através de experiências visuais (tanto é assim que fazem uso de uma língua visuo-espacial) (OLIVEIRA, 2010, p. 2836-2837, apud OLIVEIRA e FIGUEIREDO, 2017, p. 11).

Desse modo, é pertinente lembrar que o processo de variação linguística em uma determinada sociedade representa um fenômeno constituído basicamente pela utilização de uma linguagem que se baseia em fatores culturais, sociais e econômicos.

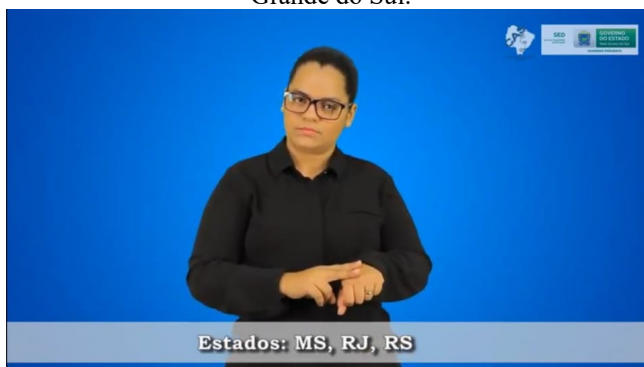
Além disso, vale salientar que em relação ao processo de variação linguística da Língua Portuguesa, mesmo com a mudança da palavra, o significado é mantido, semelhante ao que ocorre na Libras, pois, mesmo com a alteração do sinal, o significado permanece o mesmo. Como exemplo de variação linguística em Libras, podemos citar o sinal correspondente à cor verde, que no Estado do Paraná é realizado na forma exposta na Imagem 01, enquanto que nos Estados de Mato Grosso do Sul, São Paulo e Rio Grande do Sul é representada de outra maneira, como podemos verificar na Imagem 02:

Imagem 01- Representação do sinal para a cor verde no Estado do Paraná.



Fonte: Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento das Pessoas com Surdez, (2018).¹¹

Imagem 02 – Representação do sinal para a cor verde nos Estados do Matogrosso do Sul, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul.



Fonte: Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento das Pessoas com Surdez, (2018).¹²

Ao discorrermos acerca da temática, verificamos o quanto é consensual a valorização do estudo das variações linguísticas e das expressões idiomáticas, pois, para que qualquer sociedade possa realizar o processo comunicativo, é preciso a presença de um mínimo de entendimento daquilo que esteja sendo comunicado.

¹¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=U5j3KRhdPtW>>. Acesso em: 08 de Jan. de 2021.

¹² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=U5j3KRhdPtW>>. Acesso em: 08 de Jan. de 2021.

Diante do exposto, observamos o quanto é importante para o meio acadêmico buscar a instrumentalização de estudos, que possam viabilizar melhores compreensões acerca da temática relacionada à variação linguística e expressões idiomáticas em Libras. Portanto, compreendemos ser necessário que o pesquisador seja desprovido de qualquer espécie de preconceito linguístico.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA LIBRAS: UM DIÁLOGO COM A LITERATURA

Gírias

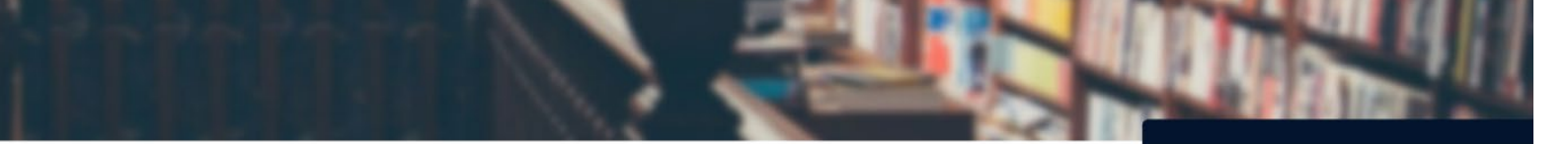
A utilização de gírias como forma de comunicação entre os indivíduos varia de acordo com o contexto em que se está inserido. Além disso é importante salientar que uma determinada gíria pode ter seu sentido alterado de acordo com o grupo de pessoas que a utiliza:

Através do conhecimento adquirido, podemos fazer bom uso da gíria em toda sua contextualização, abrangendo a área da sociolinguística, procurando saber suas diferenças entre as formas usadas, os conflitos existenciais da sociedade e seus conceitos na linguística, tendo a oportunidade de fazer comparação dando ênfase à ação da gramática na gíria (SILVA, 2015, p. 77).

Entendemos que as gírias, se utilizadas de maneira coerente com o contexto em que estão inseridas, podem se tornar um importante elemento de construção de opiniões e expressão de sentimentos do indivíduo. Conforme Cruz (2020 p. 37), “as gírias também se tornam um recurso importante para expressar crítica, ironia, desprezo e humor”, o que sugere ser um recurso eficiente em muitas situações, se adequadas ao contexto de aplicabilidade. Dessa forma, ainda de acordo com Cruz (2020, p. 37), “as gírias têm uma relação com a visão de mundo do falante e expressa, de alguma forma, o mundo em que vive”.

Nessa perspectiva, compreendemos que as gírias podem ser reconhecidas com poder crítico e representação de mundo do sujeito falante (CRUZ, 2020), visto que o sujeito se constitui na e pela linguagem, em relação com os outros sujeitos. Essa constituição não ocorre desvinculada das questões sociais, portanto, do contexto de mundo e de vivência do falante, o que sugere que, muitas vezes, as gírias funcionam como instrumento de luta e reivindicações entre as classes sociais.

Desse modo, é possível observar que os surdos podem utilizar a gíria para aumentar as suas possibilidades comunicativas na conversação possibilitando, assim, novas ferramentas linguísticas nesse processo. Sendo assim, a gíria tem por finalidade, no contexto dos surdos, ampliar o processo de conversação entre os indivíduos os quais poderão tornar aquele assunto, de teor mais “pesado”, em algo mais leve e até mesmo com um tom sigiloso:



A Gíria para os surdos serve, contudo, para ampliar sua conversação, para torná-la um tanto mais graciosa e, ademais, como se fosse para forjar uma situação sigilosa. Entretanto, sua conversação na interação dos surdos, tem seu sentido englobando à pragmática, no entre face; à face do olhar, pelas estratégias, como também pelas semelhanças dos sinais e o que acontece nestas diversificações de sinais na LSB é que sua tendência vem ampliando através dos tempos e das pessoas (SILVA, 2015, p. 77).

Assim, Silva (2015, p. 92) define gíria como “Forma sinalizada usada com infinitos aspectos pelos grupos sociais da comunidade surda”. Em outras palavras, os surdos utilizam a gíria no momento comunicativo, para que sejam abertas novas possibilidades de sentido de um termo fazendo uso de aspectos presentes em seus contextos sociais:

As gírias em Libras são usadas por um grupo social e permitem expressar sensações, apelos, humor, resistência, lutas e oposição, de acordo com a cultura e as normas do grupo. Grupo de surdos criam e usam gírias de maneira contínua. As interações específicas em grupo, permeadas pelas relações de saber e poder, fazem com que atuem no mundo e com outras pessoas, por meio dessa linguagem de grupo (CRUZ, 2020, p. 41).

Nessa ótica, podemos constatar que, com o passar do tempo, novas formas comunicativas surgem, assim como as já existentes passam por transformações de acordo com o contexto da sociedade. Sendo que:

Num período curto, surgem novas palavras e novas expressões, pela necessidade que o grupo tem de se proteger e de se comunicar. O caráter secreto da gíria, enquanto signo de grupo, é efêmero, uma vez que os meios de comunicação em massa promovem, dia a dia, um alcance cada vez maior de informações e fazem com que essas gírias de grupo desapareçam ou adquiram um novo *status* (gíria comum). As gírias podem ainda ser passíveis de esquecimento, quando o grupo deixa de usá-las (MURATA, 2008, apud CRUZ, 2020, p. 41).

Portanto, com base no exposto acima, compreendemos que os indivíduos estão inseridos em um contexto onde sempre surgem novas palavras ou expressões. Entretanto, é importante salientar que a gíria possui um caráter passageiro, ou seja, são facilmente esquecidas pelo grupo que, em um espaço de tempo, a utilizou.

Como exemplo de “gírias” da Libras, podemos utilizar o sinal “TRANQUILO” apresentado por Silva (2015), conforme o quadro a seguir:

Quadro – 01 (Representação do “sinal formal” em Libras e a “gíria” equivalente).

A) SINAL (Libras) = “Tranquilo”

B) GÍRIA (Libras) = “Tranquilo”



Fonte: Imagens (A e B) retiradas do acervo do autor, reproduzidas com base em Silva (2015, p. 29).

Podemos observar, no Quadro 01 acima, que na imagem “A” (à esquerda), é realizado o sinal “Tranquilo” em sua representação “FORMAL”, enquanto que na imagem “B” (à direita), é realizado o sinal “Tranquilo” em sua representação “INFORMAL”, ou seja, o que Silva (2015) nos apresenta como “Gíria”. Podemos observar também, que há uma clara diferença visual nos sinais apresentados. Porém, apesar dessas diferenças, a representação semântica (relaxar, não se preocupar, ficar calmo etc.), permanecerá a mesma. Isso implica dizer que, dependendo do grupo social, faixa etária e contexto, serão utilizados um dos sinais exemplificados ou até mesmo, os dois. Com isso, para que seja possível o entendimento total de uma comunicação, em que apareça em seu conteúdo a gíria, o interlocutor precisará analisar o contexto em que o sinal está sendo utilizado, além disso é importante frisar que cada gíria (como também cada Expressão Idiomática) possui, muitas vezes, um sinal específico, como no caso do exemplo apresentado no Quadro 01, “Tranquilo”.

Portanto, destacamos que, tanto nas gírias, quanto nas expressões idiomáticas (como veremos à frente) a interpretação e a tradução de um determinado termo, em Libras, não devem ser realizadas de forma literal, ou seja, o Português sinalizado. Além disso, cada Expressão Idiomática e cada Gíria possui o seu sinal dentro do contexto de explicação.

Expressões idiomáticas

Utilizada através do meio visual-espacial, a Libras assim como as outras línguas, possui um amplo leque de formas de expressão, que se transformam de acordo com o contexto em que se está inserido (OLIVEIRA, 2018). E, conseqüentemente, cada situação de interação exige uma adequação, uma forma de expressão que considere a necessidade comunicativa.

Antes de propriamente apresentar definições acerca das Expressões Idiomáticas, é importante salientar que essas são utilizadas no cotidiano, e que podem não ser reconhecidas em um determinado contexto e passar pelo processo inverso, em outras situações. Nesse sentido, algumas Expressões Idiomáticas podem ser entendidas de maneira errada, em um determinado contexto em que os participantes do processo comunicativo estão inseridos:

Algumas delas soam estranhas quando substituímos algum de seus constituintes e podem nem ser reconhecidas como expressões idiomáticas. É o que acontece com a expressão pular a cerca, que raramente seria expressa como saltar a cerca (OLIVEIRA, 2018, p. 65).

Assim, Duarte (2020) define ou conceitua Expressões Idiomáticas:

Conceituam-se como expressões idiomáticas aquelas que, perante os estudos linguísticos, são destituídas de tradução. Pode considerar-se que fazem parte daquilo que chamamos de variações da língua, uma vez que retratam traços culturais de uma determinada região. Dotadas de um evidente grau de informalismo são geradas por meio das gírias e tendem a se perpetuar ao longo de toda uma geração.

Assim, essas expressões não podem ser traduzidas em uma determinada análise linguística. Além disso, refletem características culturais de uma região onde são utilizadas pelos sujeitos. Reiteramos que aquelas não são dotadas de formalismo e se originam a partir de gírias.

Devemos lembrar que a Libras oferece recursos comunicativos que não encontram nenhuma equivalência com o Português, assim como possui outras formas que possuem similaridade de sentido. Entretanto, é recorrente que Expressões Idiomáticas em Libras sejam similares às expressões na Língua Portuguesa, ainda sim existem expressões que possuem a mesma forma sem necessariamente terem o mesmo sentido:

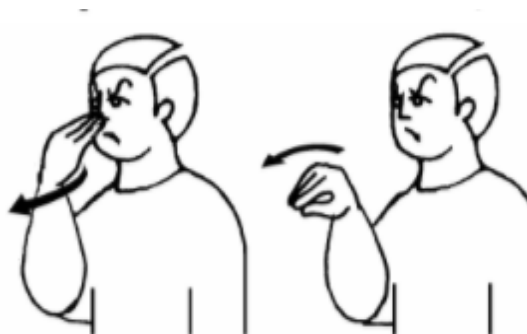
Existem expressões idiomáticas nas Libras que são equivalentes às expressões no Português, tanto na forma quanto no sentido. Há ainda expressões que compartilham a forma, mas diferem no sentido ou compartilham o sentido, mas diferem na forma. A Libras apresenta muitas expressões que são específicas dessa língua de sinais e que não encontram nenhum equivalente em Português, tanto na forma quanto no sentido (COUTINHO, 2012, apud OLIVEIRA, 2018, p. 65).

Não podemos esquecer que, em Libras, a interpretação da Expressão Idiomática possui dependência com o contexto em que estão os participantes no processo comunicativo. Além disso, devemos mencionar que, interpretar ou traduzir uma Expressão Idiomática de uma língua para outra, na forma literal, pode ocasionar numa incompreensão da mensagem, por parte do receptor, resultando, portanto, em uma quebra ou falha na comunicação dos falantes envolvidos.

Como exemplo de Expressão Idiomática da Libras, apresentamos o quadro a seguir:

Quadro 02 – (Representação da Expressão Idiomática – E.I. própria da Libras).

C) SINAL (Libras) = “Ignorar”



Fonte: Imagem “C” (CAPOVILLA, 2009, p. 1243)

D) E.I. = “Ignorar/Não dar ouvidos”



Fonte: Imagem “D” (CAS/MS, 2017)¹³

Assim como no exemplo sobre as gírias, ao observar as imagens apresentadas no Quadro 02, podemos perceber que também há uma diferença visual na execução dos sinais. Contudo, na imagem “C”, conforme é apresentado por Capovilla (2009), representa-se o sinal “IGNORAR” em seu sentido literal (desprezar, não ligar, desconsiderar etc.). Já na imagem “D”, o sentido do sinal é de caráter metafórico, ou seja, o sinal é reproduzido como se as informações transmitidas pelo sinalizador emissor, passassem direto pelo interlocutor sem o alcançar. Portanto, podemos observar o quanto é importante a utilização das Expressões Idiomáticas no processo comunicativo em Libras, e que o significado delas dependerá do contexto e dos envolvidos na conversação.

METODOLOGIA

A pesquisa representa um estudo bibliográfico, pois está ancorada em estudos científicos, acerca do tema proposto já concretizados. Referenciando com o que nos informa Gil (2002), ao mencionar que a pesquisa bibliográfica é implementada partindo de materiais já concretizados e publicados, que nos possibilitam melhor entendimento da problemática que está sendo analisada, e esses se encontram registrados através de livros, revistas, artigos, entre outros recursos, preparados para contribuir com o conhecimento científico.

Sabemos que o pesquisador precisa lançar mão de vários materiais, com a finalidade de transmitir em sua pesquisa um conteúdo confiável, que esteja ancorado em autores com credibilidade na comunidade científica, ou seja, com produções de qualidade comprovada e que contribuam com futuras pesquisas de cunho acadêmico.

¹³ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=65hK_H2NuM4&list=LL

De acordo com Gil (2002, p. 60), “a pesquisa bibliográfica requer habilidade do pesquisador, pois exige profundidade nas leituras para desenvolver a discussão com os teóricos que sustentaram o estudo”. Assim, é necessária a capacidade de compreensão que possibilite uma reflexão com base na discussão travada durante a pesquisa.

Para que possamos concretizar a pesquisa, lançamos mão de procedimentos metodológicos baseados em materiais já publicados, tais como revistas e artigos, ou seja, conteúdos que instrumentalizassem uma construção de conhecimento, que provocasse um verdadeiro debate entre vozes em torno do conteúdo considerando as concepções dos estudiosos e pesquisadores selecionados para a discussão. E, que dessa maneira, os diálogos constituídos entre os estudiosos e esse pesquisador permitisse, no final da pesquisa, a realização de uma reflexão que apresentasse uma compreensão da temática capaz de responder aos questionamentos da pesquisa e de contribuir para futuros estudos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de nosso estudo, buscamos analisar temas voltados ao fenômeno de variação linguística considerado em nossa pesquisa como de extrema importância, para compreendermos o quanto a sociedade contemporânea altera as suas formas de se comunicar levando ao longo do tempo.

No intuito de compreender a variação linguística na Libras considerando a ocorrência de gírias e de expressões idiomáticas sinalizadas pelos usuários da língua, nossa pesquisa dialogou com Albres (2006), Júnior (2012), Pereira (2012), Xavier e Barbosa (2014), Silva (2015), Oliveira e Figueiredo (2017), Dantas (2018), Oliveira (2018), Cruz (2020), Duarte (2020), Rigonatto (2020), dentre outros, para uma reflexão que aprofundasse nosso conhecimento em relação à temática.

Entendemos que estudos acerca da variação linguística são importantes para que possamos compreender a evolução da língua, e como esse processo interfere no processo comunicativo. Além disso, pesquisas como essa são importantes para o meio acadêmico, que ao analisar novas formas de expressão, poderá formular ideias e propor discussões acerca das transformações pelas quais a Libras passa.

Ao realizar esse debate, verificamos que o processo de variação linguística oferece aos usuários de uma língua de sinais, a exemplo da Libras, a possibilidade de utilização de desvios informais, que representam uma “fuga” da forma culta de sinalizar.

No decorrer do estudo, percebemos a importância para que os usuários da Libras, possuam um processo em que a comunicação se desenvolva de forma eficiente, para a formação dos diálogos entre os sujeitos.

Ao longo da pesquisa, buscamos formular um debate acerca da conscientização da comunidade surda, para que essa possa, através da Libras, ter um processo comunicativo de forma eficiente, com o qual os indivíduos possam usufruir de uma língua com o menor índice possível de falhas, no processo comunicativo.

Ainda traçamos um debate acerca do papel das gírias e das expressões idiomáticas no processo comunicativo, sobretudo em relação à Libras, que assim como qualquer língua, possui suas características, assim como falhas em algumas situações. Diante do exposto, verificamos o quanto é significativo analisar as diversas formas de comunicação em uma língua, sendo assim sofre alterações de acordo com contexto histórico e social em que os indivíduos estão inseridos. Percebemos que a comunidade surda não está fora desse processo, ou seja, a sua língua de sinais apresenta modificações com o passar do tempo, seja em forma de gírias ou relativas as expressões idiomáticas.

Logo, é importante a comunidade acadêmica implementar estudos que possam verificar essas transformações servindo como base para o desenvolvimento cada vez maior do processo comunicativo, a partir do uso de Libras. Assim, esperamos que nossa pesquisa provoque inquietações e que outros estudiosos e pesquisadores possam promover novos debates que contribuam com os estudos sobre a temática.

REFERÊNCIAS:

ALBRES, Neiva de Aquino. Tenha “OLHO CARO”: a interpretação de expressões idiomáticas da Língua de Sinais Brasileira Campo Grande – MS: EPILMS 17 e 18 de novembro, 2006. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/19395.pdf>. Acesso em: 14 de Dez de 2020.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte; MAURICIO, Aline Cristina L. Novo Deit-Libras dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas-v. 2. In: Novo Deit-Libras dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas-v. 2. 2009.

CRUZ, Cristiano Pimentel. Gírias na Língua de Sinais Brasileira: Processo de criação e contexto de uso, 2020. Disponível em: <http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/2057>. Acesso em: 14 de Dez de 2020.

DANTAS, Cristina Regina Silva. Variações Linguísticas em Libras: Um estudo das variações diatópicas das cidades de Macaé e Rio de Janeiro. Campos dos Goytacazes – RJ. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF. Fevereiro. 2018. Disponível em: http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/2018_cristiane_dissertacaopgcllibras_020920191542.pdf. Acesso em: 10 de Dez. de 2020.

DUARTE, Vânia Maria do Nascimento. Expressões idiomáticas. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/portugues/expressoes-idiomaticas.htm>. Acesso em 14 de Dez. de 2020.

GIL, Antônio Carlos. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 4ª Ed. São Paulo. Editora Atlas, 2002. Disponível em: http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gil_como_elaborar_projeto_de_pesquisa.pdf. Acesso em: 08 de Jan. de 2021.

Gírias em Libras. 2017. 1 Vídeo (9min 45seg). Publicado pelo Canal Mãos e Línguas. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=nt4VjHjR_o&feature=youtu.be. Acesso em: 08 de Jan. de 2021.

JÚNIOR, Gláucio de Castro. Variação linguística em Língua de Sinais Brasileira – Foco no Léxico. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília – UnB. Brasília – DF. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8859/1/2011_Gl%c3%a1uciodeCastroJ%c3%banior.pdf. Acesso em: 03 de Dez. de 2020.

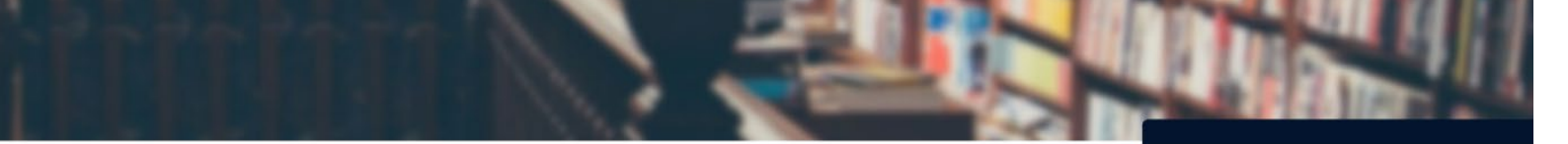
OLIVEIRA, Ágata Jéssica Avelar. Compreensões das expressões idiomáticas do PB por falantes de línguas orais e de sinais como L1: Um estudo experimental. 2018. Disponível em: https://btdt.ibict.br/vufind/Record/UFJF_409426c1ca631e30f9160ce7e999ab41. Acesso em: 14 de Dez de 2020.

OLIVEIRA, Quintino Martins; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma. Aprendizagem de Libras e Português em contexto de tandem: Um estudo realizado com uma aluna surda e uma ouvinte da Universidade Federal do Tocantins. Caderno Seminal Digital, ano 23, nº 28, v. 1 (JUL-DEZ/2017). Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cadernoseminal/article/view/28833>. Acesso em: 07 de Dez de 2020.

PEREIRA, Karina Ávila. Variação linguística das Libras no contexto da educação dos surdos. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, RS. Disponível: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/190681/PEREIRA%20Karina%20%c3%81vila%202012%20%28disserta%c3%a7%c3%a3o%29%20UFPel.pdf?sequence=3&isAllo wed=y>. Acesso em: 03 de Dez. de 2020.

RIGONATTO, Mariana. O que é variação linguística? Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/portugues/o-que-e-variacao-linguistica.htm>. Acesso em 10 de dezembro de 2020.

SILVA, Isaack Saymon Alves Feitoza. Gíria em Língua de Sinais Brasileira: Processo e Interpretação. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Universidade Federal de Santa Catarina, SC. Disponível em:



<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/158399/336872.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 de Dez de 2020.

XAVIER, André Nogueira; BARBOSA, Plínio Almeida. Diferentes pronúncias em uma língua não sonora? Um estudo da variação na produção de sinais da Libras. DELTA, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 371-413, dez. 2014. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/delta/v30n2/0102-4450-delta-30-02-0371.pdf>>. Acesso em 21 jan. 2021.

Variação Linguística. CAS/MS. 2018. 1 Vídeo (4 min e 16 seg). Publicado pelo canal Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCvQrv5yz6ALIRUStMk8mgNw>. Acesso em: 08 de Jan. de 2021.

CAPÍTULO 37

A IMPORTÂNCIA DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NA SALA DE AULA REGULAR, NA VISÃO DO ALUNO SURDO

Caio dos Santos Farias
Edcarlos Paz de Lucena
Joseilda Alves de Oliveira

RESUMO

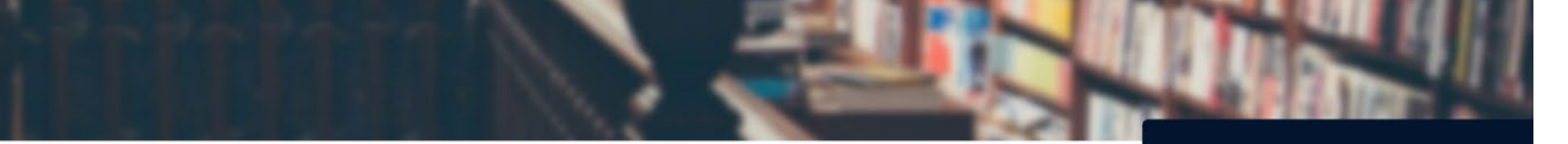
O presente trabalho tem como objetivo analisar a importância do intérprete de Libras, dentro da sala de aula regular, a partir da voz do surdo. Assim, esse estudo se justifica pela necessidade de se (re)pensar a educação de surdos, a partir da ótica do próprio surdo, e pela necessidade de a pessoa surda ter acesso, de fato, a uma educação igualitária e de qualidade. Pensando nisso, esta pesquisa parte do seguinte questionamento: Qual a importância do intérprete de Libras, dentro da sala de aula regular, para o desenvolvimento escolar e social do aluno surdo? Para tentarmos responder a esse questionamento, discutimos com autores como: Damázio (2007), Gesser (2009), Quadros (2004, 2019), Kotaki e Lacerda (2018), Ramos (2010), dentre outros. Optamos por fazer um estudo de caráter exploratório, descritivo com abordagem qualitativa e análise interpretativa. E, como forma de ter esse olhar, do próprio surdo, sobre a importância do Intérprete de Libras, analisamos algumas experiências vivenciadas, sobre a temática, e narradas por Strobel (2016) em seu livro *A imagem do outro sobre a cultura surda*. Os resultados das discussões apontam que, na visão do surdo, o intérprete de Libras, devidamente capacitado e qualificado, é um profissional essencial para acessibilidade linguística do aluno surdo, dentro e fora da sala de aula, bem como de grande relevância no processo de ensino e aprendizagem desse aluno, além de corroborar para desenvolvimento linguístico, cultural e social do educando surdo.

PALAVRAS-CHAVE: Sala de aula regular. Intérprete de Libras. Aluno surdo. Inclusão.

INTRODUÇÃO

A presença de pessoas com deficiência, nas escolas regulares, tem sido claramente percebida, principalmente, em se tratando de escolas públicas, no Brasil. É notável que as políticas de inclusão, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) têm, de fato, contribuído para inserção das pessoas com deficiência nos espaços escolares. Mas, apenas introduzir o aluno com deficiência, nesses ambientes educacionais, é suficiente para seu desenvolvimento escolar e social?

Ao se pensar na inclusão do aluno surdo dentro de uma escola regular, mais especificamente, nas salas de aulas regulares, é possível refletir sobre como esse aluno surdo interage com seus colegas e professores, ouvintes, e como estes interagem com ele. Visto que, sua comunicação fluirá, na maioria das vezes, por meio de uma comunicação de modalidade



gestual visual, que o aluno surdo traz consigo. Pensando nisso, elencamos o seguinte questionamento: Qual a importância do intérprete de Libras, dentro da sala de aula regular, para o desenvolvimento escolar e social do aluno surdo? Partindo dessa questão, o presente trabalho tem como objetivo analisar a importância do intérprete de Libras, dentro da sala de aula regular, a partir da visão do surdo.

Assim, esta pesquisa se justifica pela necessidade de se (re)pensar a educação de surdos, a partir da ótica do próprio surdo, e pela necessidade de a pessoa surda ter acesso, de fato, a uma educação igualitária e de qualidade que é um direito de todos. O que implica ter, no mínimo, acesso às informações e conteúdos em língua de sinais, no caso, a Libras, o que se torna possível com a presença de um profissional especializado para atender a essa necessidade, no caso, o intérprete de Libras.

Para contribuir com essa discussão, o presente trabalho fundamenta-se em autores como: Damázio (2007), Gesser (2009), Quadros (2004, 2019), Kotaki e Lacerda (2018), Ramos (2010), dentre outros. E, como caminho metodológico para realização da pesquisa, optamos por fazer um estudo de caráter exploratório, descritivo com abordagem qualitativa e análise interpretativa.

E, para uma melhor compreensão da temática abordada, este trabalho está organizado com essa introdução, em que apresentamos a temática, o objetivo da pesquisa e nossa justificativa pela escolha do tema, em seguida trazemos uma abordagem teórica, em que discutimos sobre a Libras como artefato essencial para o sujeito surdo, e, logo após sobre o Intérprete de Libras e sua importância no processo educacional da pessoa com surdez. Após essas abordagens apresentamos nosso percurso metodológico, na sequência, trazemos nossas análises e, por fim, as considerações finais e referências.

LIBRAS: UM ARTEFATO ESSENCIAL PARA O SUJEITO SURDO

Os surdos utilizam uma língua peculiar, de modalidade gestual-visual que, conforme os estudos do linguista norte-americano, William Stokoe, em 1960, apontados por Gesser (2009), contempla todos os requisitos de uma língua natural e, portanto, é relevante que esta seja reconhecida e valorizada como um artefato essencial e indispensável para o povo surdo. Visto que, na maioria das vezes, é através da língua de sinais, ou seja, sua língua natural, que o sujeito surdo interage com o meio em que vive, expressando suas ideias, seus costumes, sua identidade e sua cultura, assim como, qualquer outro povo, nação ou grupo social. (GESSER, 2009)

Tomando como base as leituras realizadas em Quadros e Karnopp (2004), podemos entender que as línguas de sinais, antigamente, não tinham o status de língua, sendo considerada, apenas, como linguagem, mímica, gestos ou algo parecido. Porém, conforme apontado pelas autoras, a partir dos estudos de Stokoe, nos anos de 1960, tornou-se possível observar um aumento considerável no entendimento acerca das línguas de modalidade gestual-visual ou, conforme o termo utilizado pela autora, visoespacial¹⁴, o que contribuiu, conseqüentemente, para o surgimento de uma “quantidade razoável de investigações na área da linguística, não apenas sobre a estrutura, mas também sobre a aquisição, o uso e o funcionamento dessas línguas”. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 29)

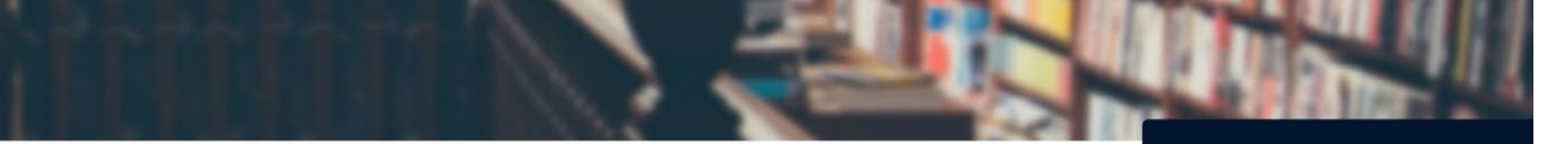
Coadunando com Gesser (2009), compreendemos que, como língua, a Libras é composta de todos os componentes pertinentes às línguas orais, como gramática, semântica, pragmática, sintaxe e outros elementos preenchendo, assim, os requisitos científicos para ser considerada instrumento linguístico de poder e força. Contudo, historicamente, esse instrumento linguístico, a Língua de Sinais, tem sido negado ao sujeito surdo, conforme menciona Gesser (2009, p. 25) “os surdos foram privados de se comunicarem em sua língua natural durante séculos. Vários estudos têm apontado a difícil relação dos surdos com a língua oral majoritária e com a sociedade ouvinte”.

Como sabemos a Libras é reconhecida, no Brasil, como língua natural da comunidade surda brasileira, pela força da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, sendo esta lei regulamentada pelo decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que estabelece diretrizes para o seu uso e difusão, em todo território nacional (BRASIL, 2002, 2005). Com isso, compreendemos que a comunidade surda brasileira tem o direito de ter sua língua, a Libras, amplamente difundida e valorizada e, além disso, que esse direito lhe seja garantido e, preservado.

Partindo dessa compreensão, podemos entender, com base em Santana (2007), como sendo essencial para a criança surda, ter a língua de sinais como sua língua materna. Pois, nas palavras da autora:

Se há um dispositivo de aquisição da linguagem em todos os seres humanos, que deve ser acionado mediante a experiência linguística positiva, então a criança *surda* brasileira deveria ter acesso à língua brasileira de sinais o quanto antes, para ativá-lo de forma natural. A língua portuguesa não será a língua a acionar naturalmente esse dispositivo devido à falta de audição da criança. Esta até pode adquirir essa língua, mas nunca de forma natural e espontânea, como ocorre com relação à língua brasileira de sinais. (SANTANA, 2007, p. 98)

¹⁴ Termo usado por Quadros e Karnopp (2004, p.29)



Nessa perspectiva, torna-se possível compreender que, quanto mais cedo a criança surda tiver acesso a língua de sinais, como primeira língua (L1), mais aumentará as chances de adquiri-la de forma natural, o que contribuirá, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento linguístico, cognitivo, social e cultural, além de facilitar na aprendizagem de uma segunda língua (L2). No entanto, de acordo com Quadros (2019), a maioria dos surdos nasce em famílias com os pais ouvintes que desconhecem a Libras o que, “dependendo da posição desses pais e das orientações que recebem ao tomarem conhecimento da surdez de seu filho, essas crianças contarão com a aquisição da língua de sinais precocemente ou não” (QUADROS, 2019, p.42).

Com isto, consideramos, portanto, de fundamental relevância que os pais incentivem seus filhos surdos a utilizarem a língua de sinais desde pequenos, para que estes tenham a oportunidade de adquirir a sua língua natural de forma espontânea.

Desse modo, ainda na perspectiva de Quadros (2019), entendemos que a língua de sinais é para os surdos, ou pelo menos deveria ser, o que a língua oral é para os ouvintes, ou seja, um artefato essencial tanto na constituição do ser surdo, quanto na interação comunicativa com seus pares e com o meio em que vivem, e que essa língua possa estar, também, acessível nas escolas do nosso país, sendo reconhecida e valorizada, como a primeira língua (L1) dos alunos surdos.

Assim, acreditamos que uma das formas de promover essa acessibilidade linguística ao aluno surdo, é a presença do Intérprete de Libras dentro do ambiente escolar, principalmente, dentro da sala de aula regular.

O INTÉRPRETE DE LIBRAS

Segundo Damázio (2007), o Intérprete de Libras é uma pessoa, capaz de transpor, em tempo real (simultaneamente) ou com um pequeno intervalo de tempo (consecutivamente), as informações da Língua Portuguesa para Libras e vice-versa, ou seja, é um profissional com habilidades e fluência nas duas línguas e que tem a capacidade de viabilizar a comunicação entre sujeitos surdos e ouvintes de maneira efetiva, assumindo um papel de mediador nas interações entre os sujeitos envolvidos.

No Brasil, a profissão do intérprete de Libras foi regulamentada pela lei nº 12.319 de 01 de setembro de 2010, apesar de seu protagonismo, de acordo com Quadros (2004), já ser percebido anteriormente a essa data, em trabalhos voluntários, por volta de 1980, inicialmente em espaços religiosos.

Com base em Damázio (2007), com o reconhecimento da Libras enquanto língua natural e oficial da comunidade surda brasileira, as políticas de inclusão e os movimentos sociais pelo uso e difusão dessa língua, na busca de uma acessibilidade linguística, os profissionais intérpretes de Libras têm se tornado cada vez mais necessário nos mais diversos seguimentos da sociedade. Com isso, é possível perceber a importância desse profissional para a inserção e promoção dessa acessibilidade linguística e comunicacional do sujeito surdo.

Para isto, faz-se necessário que este profissional esteja qualificado e capacitado para atender as demandas que surgem, diariamente, nos vários setores e contextos sociais relacionados à comunidade surda. Assim, no que diz respeito à formação do intérprete de Libras, no Brasil, Kotaki e Lacerda (2018, p. 206) afirmam que:

A história da formação do ILS no Brasil vem se dando de maneira informal, frequentemente ofertada pelas organizações religiosas (igrejas de diversas religiões), como pela própria convivência com a comunidade surda. Nesses espaços, adquire-se o domínio da LIBRAS para posterior atuação profissional, porém não é suficiente para se tornar um intérprete de língua de sinais.

Podemos perceber que as autoras apontam para forma de como, ainda, alguns intérpretes de Libras adquirem sua “formação profissional”. No entanto, deixam claro que isto não é suficiente para ser considerado um profissional da área e que sua formação não se resume, apenas, no conhecer ou dominar a língua em si, mas “[...] deve ser uma formação plural e interdisciplinar, visando seu trânsito na polissemia das línguas, nas esferas de significação e nas possibilidades de atuação frente à difícil tarefa da tradução/interpretação” (KOTAKI e LACERDA, 2018, p. 206).

Contudo, a formação profissional do intérprete de língua de sinais, de acordo com o decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a lei de Libras nº 10.436/2002, tornou-se aceitável a partir do nível médio, desde que aprovado em exame de proficiência e com certificação reconhecida por instituições credenciadas pelas secretarias de educação. Essa aceitação em nível médio, como formação mínima exigida, para atuação na educação básica, também está prevista no Art. 4 da lei nº 12.319/2010, que regulamenta a profissão e no Art. 28 da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146/2015.

Desse modo, coadunando com Kotaki e Lacerda (2018), podemos entender que isto se dá pela necessidade de atendimento à grande demanda do povo surdo, em ter seu direito de acessibilidade linguística garantido, e pela escassez de profissionais em nível superior. Porém, diante de cenários como este, alguns questionamentos a respeito da formação e atuação desses profissionais acabam por surgir, uma vez que, segundo Thoma e Lopes (2017, p. 36), “[...] ainda

hoje são contratados tradutores e intérpretes com formação em nível médio para atuar em universidades [...]”. E isto, pode ser considerado como algo preocupante no processo de ensino e aprendizagem do sujeito surdo, tendo em vista, que a atuação do profissional, em nível incompatível com sua formação, pode interferir diretamente nesse processo e acarretar prejuízos incalculáveis. Para Damázio (2007, p. 51):

[...] o tradutor/intérprete deve conhecer com profundidade, cientificidade e criticidade sua profissão, área em que atua, as implicações da surdez, as pessoas com surdez, a Libras, os diversos ambientes de sua atuação a fim de que, de posse desses conhecimentos, seja capaz de atuar de maneira adequada em cada uma das situações que envolvem a tradução, a interpretação e a ética profissional.

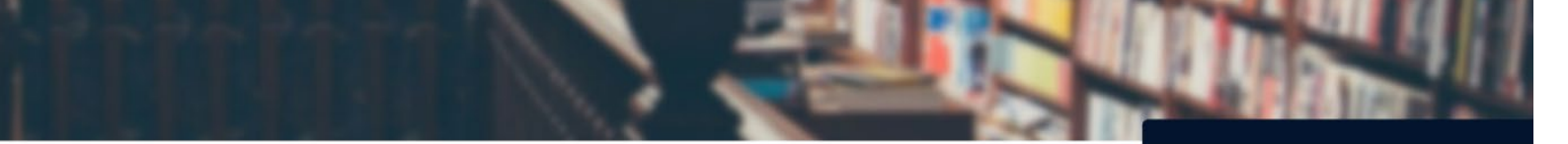
Nessa ótica, faz-se necessário, portanto, que o intérprete de Libras tenha total consciência de seu papel enquanto profissional e que este, possa atuar apenas em níveis compatíveis com sua formação e para os quais esteja apto.

O INTÉRPRETE EDUCACIONAL

O intérprete de Libras educacional, de acordo com Quadros (2019), é um profissional que atua na área da educação, com a função de intermediar as relações entre os professores e os alunos, surdos e ouvintes. Nesse sentido, o profissional intérprete de Libras atua como mediador entre o aluno surdo e o professor titular da disciplina, propiciando aos envolvidos, uma troca de conhecimentos durante todo o processo de ensino e aprendizagem.

Para Damázio (2007), essa mediação, por parte do profissional, torna-se fator indispensável para a interação pedagógica entre os elementos básicos desse processo, ou seja, os alunos e professores, envolvendo, portanto, os conteúdos e a aprendizagem. Desta forma, ainda coadunando com Damázio (2007), podemos entender que não cabe ao intérprete de Libras o papel de tutor do aluno surdo, pois, segundo a autora, “com relação à sala de aula, devemos sempre considerar que este espaço pertence ao professor e ao aluno e que a liderança no processo de aprendizagem é exercida pelo professor, sendo o aluno de sua responsabilidade. (DAMÁZIO, 2007, p. 50)

Assim, ainda com base em Damázio (2007), para que haja uma boa interação aluno-aluno, professor-aluno, professor-intérprete e intérprete-aluno, faz-se necessário que cada um desses, (re)conheça o seu papel e busque estabelecer essa interação por meio da Libras, embora, essa realidade pareça, ainda, ser algo distante. Para a autora, o intérprete “deverá saber o valor e limites de sua interferência no ambiente escolar, para dar esclarecimentos e orientação aos que necessitam de seus conhecimentos específicos”. (DAMÁZIO, 2007, p. 51)



Desse modo, percebemos a grande importância que tem a atuação, desse profissional, para processo de inclusão tanto educacional como social, do aluno surdo. Para isto, de acordo com Lacerda (2014), é imprescindível que o intérprete educacional esteja preparado para atuar no ambiente escolar, estando atento as possíveis dificuldades, mediando e favorecendo a construção do conhecimento dos educandos surdos.

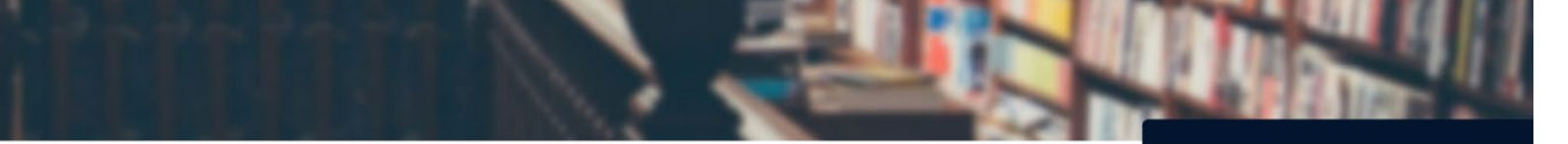
Assim, ainda com base em Lacerda (2014), podemos compreender que a formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa é garantia legal, no que tange à educação das pessoas surdas. Com isso, é possível entender que a presença desse profissional passa a ser de fundamental importância para a vida social e acessibilidade linguística, dos sujeitos Surdos, nos diversos setores da sociedade.

Para Damázio (2007) é importante para os alunos surdos terem e manterem uma relação com outros alunos sejam surdos ou não, cabendo ao intérprete e o professor incentivar os alunos surdos a se relacionar com seus demais colegas ouvintes, participando das relações sociais na escola, dessa forma os surdos não irão se restringir a interagir somente com outros surdos ou com o intérprete, mas irão se incluir de fato no ambiente escolar, tiver uma participação ativa no convívio social da escola.

De acordo com o Sousa (2015), na fase de escolarização da criança surda, a falta de intérprete de língua de sinais torna-se um ato de privação de cidadania, uma vez que nas instituições educacionais não têm as línguas de sinais como idioma corrente, ou seja, como língua de instrução. Nessa ótica, podemos compreender que os intérpretes da língua de sinais, que atuam nas instituições educacionais, são os suportes que não podem mais ser negados aos alunos surdos, tendo em vista, que o trabalho do intérprete educacional é fundamental na vida desses alunos. Pois, é por meio deste profissional que o aluno surdo tem acesso aos conteúdos e informações, dentro da sala de aula, diretamente em língua de sinais, quando o professor regente não apresenta qualquer fluência em relação à essa língua.

Contudo, apesar da importância do intérprete de Libras no ambiente educacional, para acessibilidade do aluno surdo, é preciso lembrar, com base em Damázio (2007), que este profissional é responsável, apenas, por mediar a comunicação entre os sujeitos surdos e ouvintes dentro da escola, não sendo de sua competência assumir o papel de professor. Diante disto, Junior e Zancanaro (2016, p.3) colocam que:

A questão do ensino de Libras pelo intérprete dentro da escola é uma problemática, pois sua função é interpretar/traduzir para a língua portuguesa o que o surdo sinaliza em Libras e/ou interpretar/traduzir para a Libras o que o professor e os alunos ouvintes falam/escrevem em português. Porém, muitas vezes acontece o fato de o intérprete



educacional realizar aulas ou cursos de Língua de Sinais dentro da escola para os alunos, percebe-se que alguns intérpretes estão sobrecarregados com trabalhos além de sua função, alguns deles atua como professor.

Nesse contexto, podemos entender que se faz necessário que tanto a escola quanto os profissionais que atuam nela, precisam estar cientes de seus papéis para que, cada um, possa exercer sua função respeitando o espaço, as habilidades e competências de cada profissional envolvido no processo, de forma que venha a contribuir com a qualidade da educação evitando, com isso, assumir responsabilidades que não lhe cabem.

Desta forma, ainda com base em Junior e Zancanaro (2016), o intérprete de Libras deverá estar inserido na equipe educacional, favorecendo as trocas de informações, encontros, planejamento e, principalmente, garantindo uma eficaz parceira com o professor de sala de aula, e não assumindo o papel deste.

Portanto, diante do exposto, faz-se necessário reconhecer a importância e o papel do intérprete de Libras, não apenas no ambiente educacional, mas em outros espaços da sociedade. Contudo, é preciso também, que este profissional tenha consciência de seu papel e que esteja constantemente capacitado e qualificado para o exercício de sua função.

METODOLOGIA

Para realização da pesquisa, optamos por fazer um estudo bibliográfico que, de acordo com Severino (2007), é realizado a partir de registros já disponíveis como livros, artigos, revistas, teses, dentre outros, seja por meio de material impresso ou digital. A pesquisa também apresenta uma abordagem qualitativa e análise interpretativa, tendo em vista que, para Creswell (2007), a pesquisa qualitativa tem base na realidade construída por indivíduos interagindo com seus membros sociais. “Na pesquisa qualitativa, a literatura ajuda a substanciar o problema de pesquisa” (CRESWELL, 2007, p. 61). Em relação ao tipo de análise, o autor ainda afirma que “a pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa. Isso significa que o pesquisador faz uma interpretação dos dados” (CRESWELL, 2007, p. 186).

Assim, no intuito de alcançar o objetivo proposto, recorreremos aos materiais já concretizados e publicados. E, para nos auxiliar na discussão da temática, tomamos com base autores como, Damázio (2007), Gesser (2009) e Quadros (2004, 2019).

Como forma de ter o olhar, do próprio surdo, sobre a importância do Intérprete de Libras, analisamos algumas experiências vivenciadas sobre a temática e narradas por Strobel (2016) em seu livro *A imagem do outro sobre a cultura surda*. Para seleção do Corpus, fizemos a leitura das narrações apresentadas no texto e após algumas releituras nos concentramos em

04 (quatro) fragmentos que apresentam elementos para responder ao nosso questionamento de pesquisa. Para melhor compreensão e clareza no processo de coleta e organização do corpus, os textos foram codificados com a palavra Texto e o número da sequência de apresentação para análise. Portanto, os fragmentos destacados apresentam-se com a seguinte codificação (Texto 01, Texto 02, Texto 03 e Texto 04). Dadas essas informações passamos para nosso momento de análise.

A VOZ DO SURDO SOBRE A IMPORTÂNCIA DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NO PROCESSO EDUCACIONAL

Nessa seção voltaremos nossa atenção para a análise dos textos selecionados para nossa pesquisa, no intuito de apresentar a voz do sujeito surdo sobre a importância do intérprete de Libras para o processo educacional do educando com surdez.

Para uma melhor compreensão a respeito dessa temática passamos para nossas análises. Assim, podemos apresentar o primeiro fragmento a ser analisado.

Texto 01

Eu estava sentada em sala de aula, em uma classe com outros alunos ouvintes, “olhando” distraidamente para os movimentos dos lábios da professora que estava falando; de repente, a professora parou subitamente de movimentar os lábios e virou o rosto assustado para a janela. Percebi que toda a turma fazia o mesmo e todos correram para olhar pela janela. Eu, meio desorientada e curiosa, fiz o mesmo para ver o que provocou toda a algazarra da turma e percebi tardiamente que tinha acontecido uma batida de carro lá fora.

Fonte: Retirado de Strobel, (2016, p.46).

O trecho apresenta o relato de uma aluna surda a respeito de uma experiência em sala de aula e a forma como o texto apresenta a vivência da aluna, deixa transparecer que se trata de uma pessoa surda. Ao perceber que todos correram para visualizar o que se passava, a aluna surda, sem entender o que se passava, copiou a ação dos demais colegas, o que pode sugerir que não tinha intérprete na sala de aula.

Na fala da aluna podemos compreender a importância do profissional intérprete de Libras para a comunicação do surdo, uma vez que, em um momento como esse, a aluna teria acesso à informação sobre o acontecimento, juntamente com os outros alunos, e não tardiamente como mencionado no relato. A falta de acessibilidade linguística pode causar, além de situações como esta, atrasos no desenvolvimento escolar do surdo, pois fica sem acesso aos conteúdos, aos conhecimentos (QUADROS, 2019). Sem o intérprete, como sugere o texto, o aluno surdo fica curioso ao perceber alguma movimentação diferenciada na turma e fica, na maioria das vezes, sem poder se comunicar, pois, se trata de um ser visual, que "escuta" com olhos.

A exclusão não ocorre apenas quando não há um intérprete, mas também quando um professor e até mesmo os colegas esquecem do aluno surdo, deixando-o de lado, diante do que está acontecendo ao seu redor. No caso relatado no texto, entendemos que os colegas e a professora esqueceram a aluna surda, quando ela diz que só “tardamente” soube o que estava acontecendo, sugere que ela foi deixada sem comunicação e que só conseguiu entender o acontecimento depois que pode visualizar.

Seja durante o ensino da disciplina ou em algum fator externo, é essencial a introdução do aluno surdo naquele meio (GESSER, 2009). Ele faz parte do contexto da sala e tem o direito de participar da mesma maneira que os alunos ouvintes.

Texto 02

Uma vez entrei na sala de aula e todos entregaram trabalho para o professor; eu fiquei surpresa e perguntei: “que trabalho”? Os colegas disseram que o professor avisou verbalmente na última aula, só que ninguém se lembrou de me avisar. Isso também aconteceu com as provas marcadas e depois, na hora, me dava mal por não ter estudado.

Fonte: Retirado de Strobel, (2016, p.126).

O texto apresenta uma realidade que, infelizmente, insiste em acontecer nas salas de aula regulares, quando não tem a presença do intérprete. Essa é uma prática comum nos ambientes educacionais e até em outros ambientes, onde os profissionais dão avisos de forma oral, sem atentar para o fato de que se tenha algum surdo naquele espaço e que ele precisa receber a informação (DAMÁZIO, 2007). Entendemos, que isso acontece pela falta de conhecimento dos ouvintes quanto às singularidades do sujeito surdo.

No texto apresentado, o fato de ninguém lembrar que naquele espaço tem um sujeito que se comunica em outra língua, demonstra a invisibilidade do surdo no processo educacional, visto que, entendemos que, no mínimo, o professor era para lembrar do aluno surdo que ele tem em sala. Por essa razão, o relato mostra que a pessoa surda, na maioria das vezes fica prejudicada pela falta de comunicação. Isso porque os ouvintes esquecem que há algum aluno surdo na sala de aula quando fazem avisos de provas e trabalhos. Dessa forma, o surdo fica surpreso por não ter recebido essa informação. Enquanto o professor está sobrecarregado de funções, talvez, por isso acabe não lembrando, falta empatia e atenção também por parte dos colegas de sala.

A falta de acessibilidade bem como de intérprete de Libras prejudica o surdo, por não ouvir ele perde informações importantes. Acessibilidade é um direito garantido por lei, mas infelizmente muitos surdos não tem o intérprete e ficam prejudicados. Por isso a importância

de se lutar pela divulgação da Libras e do direito ao intérprete, para que seja garantido a acessibilidade linguística (KOTAKI; LACERDA, 2018).

Na fala final do relato fica evidente que a falta de intérprete pode causar sérios prejuízos ao desenvolvimento educacional do surdo, visto que, a falta de acesso às informações faz com que ele deixe de realizar atividades que são constitutivas do seu processo de aprendizagem.

Texto 03

Faço menção a um exemplo de uma surda que, depois que passou no vestibular para o Curso de Pedagogia, batalhou para conseguir um intérprete de língua de sinais para um melhor acompanhamento das aulas e o reitor da universidade nega.

Fonte: Retirado de Strobel, (2016, p.101-102).

No texto a autora menciona uma aluna surda que precisa lutar por um intérprete de língua de sinais após entrar na faculdade, o que já aponta para as dificuldades enfrentadas pela estudante surda, que além de estudar em escolas onde a língua majoritária é a Língua Portuguesa, ainda lhe é negado o acesso à Libras, sua língua natural.

Este caso, relatado no texto, também acontece com frequência em todos os níveis da educação, da escola básica ao ensino superior. Receber o aluno na escola não é suficiente, é preciso ter intérprete, acesso linguístico, e garantir a identidade e a cultura surda. No entanto, ter esse direito garantido, ainda, é complicado, e isso acaba por causar atraso no desenvolvimento do aluno surdos pois eles não conseguem entender o conteúdo que os professores estão tentando transmitir e, mesmo sendo um direito ter o intérprete, o aluno precisa estar em constante busca por esse direito (GESSER, 2009).

Por essa razão é muito importante a participação do tradutor/intérprete de Libras em sala de aula, pois garante a inclusão dos alunos surdos entre os alunos ouvintes e garante um melhor processo de aprendizagem. Além disso, eles ajudam de outras formas, como na realização de atividades, dando um suporte mais próximo, o que às vezes, o professor não consegue dar por não dominar a língua de sinais.

Quando por alguma razão a instituição não garante o profissional de Libras para o aluno surdo, o desempenho escolar/acadêmico cai bastante, e isso acontece em todos os níveis de escolaridade, por isso a importância do intérprete desde cedo, na educação infantil (QUADROS, 2019). Como podemos observar na leitura do texto, a negligência com o aluno surdo acontece dentro das universidades também.

Desse modo, é fundamental que o aluno seja apoiado por seus pais em casa e que eles possam interceder pelos filhos em caso de não haver intérprete no seu local de ensino

(QUADROS, 2019), visto que, todo cidadão ouvinte têm direitos e deveres, na comunidade surda é da mesma forma. Portanto, é dever das instituições acolherem os alunos surdos de maneira adequada, facilitando seu aprendizado com a ajuda de um intérprete e diminuindo suas dificuldades, pois com a ajuda de um intérprete fluente, o aluno surdo entenderá bem os conteúdos (KOTAKI; LACERDA, 2018), seja na escola básica ou na universidade.

Texto 04

Além disso, há a acessibilidade de sujeitos surdos em variados espaços, como em congressos, julgamentos, aulas e cursos, possibilitada por intérpretes de língua de sinais, telão e cartazes, etc.

Fonte: Retirado de Strobel, 2016 (p. 97).

Esse texto fala sobre a existência da acessibilidade para o surdo, por meio do intérprete de Libras em diversos ambientes. Isso é importante porque o surdo precisa ser visto e respeitado como sujeito ativo de uma sociedade e, isso só é possível quando ele tem acesso a sua língua natural, visto que, o acesso a língua permite que o sujeito construa conhecimentos e participe de todos os contextos da sociedade (GESSER, 2009).

Essa inclusão abre várias possibilidades para o surdo poder ter acesso aos espaços sociais como educação, saúde, trabalho, pois os surdos, como cidadãos comuns que são, devem ter seus direitos assegurados em todos os ambientes. A presença do intérprete nesses ambientes é fundamental para que esse processo de inclusão seja muito além do espaço educacional.

Para que esse processo seja melhor trabalhado é preciso respeito aos direitos do surdo, já que todos devem receber informações de maneira igualitária sem perda nem prejuízo de conteúdo, ou seja, é preciso entender que o sujeito surdo tem os mesmos direitos que o ouvinte, e que o direito à educação, a informação, ao conhecimento precisa ser respeitado, como mencionado por Gesser (2009, p.47), “o surdo precisa de intérprete em espaços institucionais em que as pessoas não falam a sua língua”.

Apesar dos avanços na inclusão social através do uso da Libras, ainda sentimos a necessidade de acessibilidade de sujeitos surdos em alguns espaços da atividade humana. Muitos surdos vivem à margem, desses espaços, sem escolaridade e sem fazer uso de sua língua natural. E mesmo com os avanços da tecnologia, que oferece alguns recursos que aproximam um pouco a comunicação entre surdos e ouvintes, ou entre a comunidade surda, ainda existe a carência da efetiva acessibilidade. Muitas barreiras inibem esse progresso, uma delas é a falta de acessibilidade linguística para surdo (QUADROS, 2004). Nesse sentido, a acessibilidade aos contextos de educação, saúde, trabalho, lazer são mais acessíveis ao surdo, através do intérprete de Libras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa teve como objetivo analisar a importância do intérprete de Libras, dentro da sala de aula regular, a partir da visão do surdo. E, para sustentação teórica que nos ajudasse nesse objetivo de estudo, buscamos uma discussão com Damázio (2007), Gesser (2009), Quadros (2004, 2019), Kotaki e Lacerda (2018), Ramos (2010), dentre outros que discutem sobre a temática abordada.

Nossas análises apontam que, na visão do surdo, o intérprete de Libras, devidamente capacitado e qualificado, é um profissional essencial para acessibilidade linguística do aluno surdo, dentro e fora da sala de aula, visto que, sua ausência pode causar atraso no recebimento das informações, falta de acesso ao conhecimento e acarretar em alguns prejuízos no desenvolvimento intelectual e social do sujeito.

Os resultados sugerem também, que a presença do intérprete pode contribuir para uma maior visibilidade ao surdo no espaço educacional, considerando que, em algumas situações, esse sujeito parece invisível para a comunidade escolar, bem como, pode promover a comunicação entre o surdo e os demais sujeitos da sala de aula, colegas e professores.

Portanto, compreendermos que o profissional Intérprete de Libras necessita conhecer a cultura e identidade surda, para assim, atuar com mais consciência e agilidade, usando habilidade e estratégia de tradução e interpretação que melhor esclareça o entendimento dos interlocutores, das pessoas envolvidas na comunicação, e assim viabilize o ensino e aprendizado do sujeito surdo.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dez. 2005.** Presidência da república, Casa Civil, Brasília, DF, 22 de dez. 2005. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> acesso em 26 de fevereiro de 2021.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2002. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm> acesso em 26 de fevereiro de 2021.

_____. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Brasília: Diário Oficial da União, 2010. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm> acesso em 26 de fevereiro de 2021.

_____. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm> acesso em 26 de fevereiro de 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2014-pdf/16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014>> acesso em 26 de fevereiro de 2021.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Tradução de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Educação. Educação Escolar da Pessoa com Surdez: uma proposta inclusiva.** Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2007.

GESSER, Audrei. **LIBRAS: Que língua é essa? : crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda.** – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

JUNIOR, Luiz Antonio Zancanaro; ZANCANARO, Tatiane Maria Lui. **A atuação dos intérpretes de Libras com educandos surdos no ensino fundamental.** Revista Educação Especial, v. 1, n. 1, p. 83-94, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3131/313144398007>. Acesso em 03 de março de 2021.

KOTAKI, Cristiane Satiko; LACERDA, Cristina Broglia Feitoza de. **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos /** Organizadoras: Cristina Broglia Feitoza de Lacerda, Lara Ferreira dos Santos. – São Carlos: EduFSCar, 2018. 254 p. (Cap. 12 – Pág. 201-218)

LACERDA, C. B. F. **Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental.** 6ª ed. Porto Alegre: Medição, 2014. 95 p.

QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEESP, 2004.

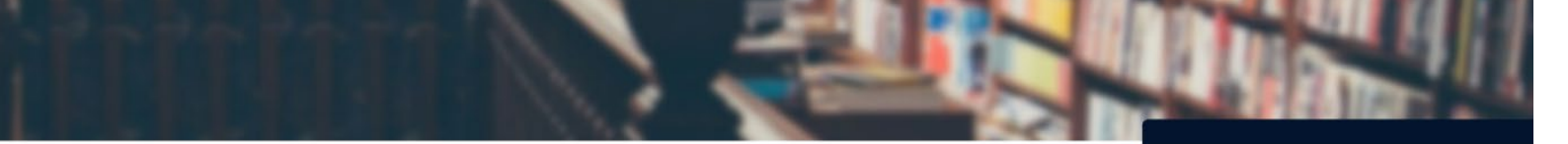
QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos.** – Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de. **Libras. (Linguística para o ensino superior; 5) /** Ronice Müller de Quadros; editores científicos Tommaso Raso, Celso Ferrazzeri Jr. – 1 ed. – São Paulo: Parábola, 2019.

RAMOS, Rossana. **Inclusão na prática: estratégias eficazes para educação inclusiva.** 2. ed. – São Paulo: Summus, 2010.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas.** – São Paulo: Plexus, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.



SOUSA, Viviane. **A Importância do Papel do Intérprete de Libras no Processo de Aprendizagem do Aluno Surdo em Sala de Aula nas Escolas de Ensino Comuns.** Cadernos da Fucamp, v.14, n.20, p.168-181/2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Edcarlos/Downloads/635-2315-1-PB%20(1).pdf> acesso em 03 de março de 2021.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** 4 ed. – Florianópolis: Ed. da UFSC, 2016.

THOMA. Adriana da Silva; LOPES. Luciane Bresciani. **Libras em diálogo: interfaces com a tradução e interpretação.** Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros / Hector Renan da Silveira Calixto / Karine Albuquerque de Negreiros (Orgs.) – Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. (Pág. 17-41)

CAPÍTULO 38

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA PARA O DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DO SURDO

Duana Deys Gonçalves de Souza Ferreira
Edcarlos Paz de Lucena

RESUMO

A família tem o papel de cuidar, de zelar pelo bem-estar, pela saúde e de proteger o desenvolvimento educacional do surdo. O estudo busca discutir especificamente a relação entre surdez, surdo e família e ainda compreender a importância da interação familiar para o desenvolvimento educacional do sujeito surdo. A pesquisa se constitui de estudo bibliográfico com abordagem qualitativa e está pautada em autores como Gesser (2009), Santana (2007), Pereira et al. (2011), Strobel (2009), dentre outros. Nossas discussões apontam que a interação familiar constitui um aspecto fundamental para o desenvolvimento linguístico e social da pessoa surda com surdez e que essa interação pode proporcionar o reconhecimento de identidades surdas.

PALAVRAS-CHAVE: Família. Surdo. Interação. Educação.

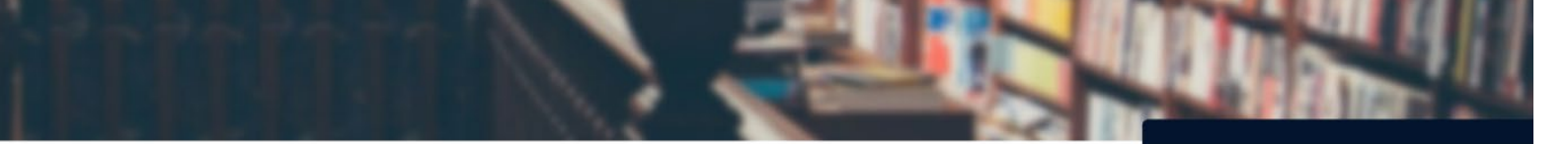
INTRODUÇÃO

A família é o primeiro contato social do surdo com o mundo e é a partir dela que o sujeito é inserido na vida, na sociedade, pois é o primeiro grupo social do qual um sujeito faz parte. O seio familiar é de fundamental importância para o indivíduo, visto que é na família que nossas relações se iniciam e nossos valores e costumes são construídos inicialmente.

Assim, o presente trabalho teve como objetivo refletir sobre a importância da família para o desenvolvimento educacional do surdo. Este trabalho se justifica por compreender a importância da participação da família na vida educacional da pessoa surda e por entender que a família é base indispensável para a formação do indivíduo enquanto ser social e intelectual. Nesse sentido, tivemos a seguinte questão norteadora: Qual a importância da família para o desenvolvimento educacional do surdo?

Para tentarmos responder a essa questão, optamos por realizar uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, por compreendermos que melhor se adequa, no momento, ao nosso trabalho. Desta forma, buscamos dialogar com teóricos: Gesser (2009), Santana (2007), Pereira et al. (2011), Strobel (2009), dentre outros.

Para uma melhor visão e compreensão do que iremos discutir, organizamos o nosso trabalho da seguinte forma: além desta introdução, temos a seção teórica que discute sobre



Surdez, surdez e educação e o papel da família na educação do surdo. Na sequência, temos a metodologia, em que apresentamos a caracterização do nosso estudo e, por fim, as considerações finais.

SURDEZ: ALGUNS APONTAMENTOS

Inicialmente, é importante compreendermos que, de acordo com Gesser (2009, p. 63), existem “duas grandes formas de conceber a surdez: patologicamente ou culturalmente”. Para a autora, a visão patológica ou clínica tende a ver a surdez como um problema, um “defeito” (no sentido) relacionado à audição, que necessita ser corrigido, para que o sujeito surdo possa usufruir de uma vida “normal”. Ou seja, dentro de um padrão de “normalidade” considerado aceitável pela sociedade, já que o indivíduo só é completo quando dispõe de todos os seus sentidos intactos, caracterizando, portanto, o indivíduo fora desse padrão como um sujeito deficiente. Biologicamente, o ser humano dispõe de cinco sentidos: visão, audição, tato, paladar e olfato que integram o sistema sensorial do corpo humano.

Assim, com base em Resende (2011), quando o sistema auditivo não está funcionando corretamente, ou seja, recebendo os estímulos sonoros previstos nos níveis aceitáveis pela audiometria, quer dizer que há uma perda auditiva, o que pode ser entendido a partir da visão clínica como algo que precisa ser corrigido. Essa perda auditiva, no indivíduo, pode ocorrer de diversas formas e fatores, que vão desde a sua formação, durante a gravidez, por consequência de algum fator genético ou doença adquirida no período de gestação, até mesmo após o nascimento da criança, podendo ser acometida por algum acidente ou doença no decorrer da sua vida (GESSER, 2009).

Para Resende (2011), a presença de qualquer perda auditiva na primeira infância pode comprometer o desenvolvimento da criança, pois existe um período crítico para a aquisição de uma linguagem/língua. A respeito disto, Pereira et al. (2011, p. 21) afirma que:

Nessa concepção de surdez, a linguagem oral é vista como imprescindível para o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo- emocional e linguístico do surdo. A educação converte-se em terapêutica (reparadora e corretiva), e o objetivo do currículo escolar passa a ser dar ao sujeito o que lhe falta – a audição – e sua consequência mais visível – a fala.

Nesse sentido, é possível sugerir que a visão clínica lança um olhar estereotipado em que condiciona o desenvolvimento intelectual da criança surda à aquisição da língua oral. Isso parece reproduzir o pensamento de Aristóteles, pois acreditava-se que só por meio fala (oralidade) seria possível desenvolver o pensamento (STROBEL, 2009).

Em relação à perda auditiva, a partir da visão clínica, Gesser (2009) explica que a surdez pode ser classificada de acordo com o tipo e o grau da perda de audição por parte do indivíduo. Nesta mesma perspectiva, Lima (2006, p. 19) já afirmava que “a surdez consiste na perda maior ou menor da percepção normal dos sons. Verifica-se a existência de vários tipos de pessoas com surdez, de acordo com os diferentes graus de perda da audição”, sendo considerada, tradicionalmente, tanto pela área da saúde como pela área educacional da seguinte forma:

Tabela I: Classificação dos graus de perda auditiva

➤ Parcialmente surdo (com deficiência auditiva – DA)		
Descrição	Grau de perda auditiva em decibéis (dB)	Características
a) Pessoa com surdez leve	(Até 40 dB)	Indivíduo que apresenta perda auditiva de até quarenta decibéis. Essa perda impede que o indivíduo perceba igualmente todos os fonemas das palavras.
b) Pessoa com surdez moderada	(De 41 até 70 dB)	Indivíduo que apresenta perda auditiva entre quarenta e setenta decibéis. Esses limites se encontram no nível da percepção da palavra, sendo necessária uma voz de certa intensidade para que seja convenientemente percebida.
➤ Surdo		
Descrição	Grau de perda auditiva em decibéis (dB)	Características
a) Pessoa com surdez severa	(De 71 até 90 dB)	Indivíduo que apresenta perda auditiva entre setenta e noventa decibéis. Este tipo de perda vai permitir que ele identifique alguns ruídos familiares e poderá perceber apenas a voz forte, podendo chegar até aos quatro ou cinco anos sem aprender a falar.
b) Pessoa com surdez profunda	(Acima de 91 dB)	Indivíduo que apresenta perda auditiva superior a noventa decibéis. A gravidade dessa perda é tal que o priva das informações auditivas necessárias para perceber e identificar a voz humana, impedindo-o de adquirir a língua oral.

Fonte: Tabela elaborada a partir de Lima (2006, p. 19-20).

Portanto, a partir dos graus apresentados, na visão clínica, os indivíduos que se enquadram em uma dessas classificações são considerados como pessoas com deficiência auditiva, ou seja, independente do grau da perda de audição, acabam sendo denominados deficientes auditivos (Lima, 2006).

Aos tipos de surdez e suas classificações, podemos compreender que estes estão relacionados com a localização da lesão tanto por via aérea e óssea, sendo os tipos denominados como: condutiva, neurosensorial ou mista (GESSER, 2009). Na definição da autora (2009, p. 72):

A condutiva ocorre por uma “alteração na orelha externa (meato acústico) e/ou média (membrana timpânica, cadeia ossicular, janela oval e redonda e tuba auditiva)”. Já o tipo neurosensorial afeta a cóclea e/ou o nervo auditivo. As perdas auditivas mistas, por sua vez, englobam alterações condutivas e neurosensoriais.

Assim, diante do exposto, faz-se necessário reconhecer os diferentes tipos de surdez e diferenciar este termo ao de deficiente auditivo, pois o não entendimento dos termos corretos levam-nos a cometer alguns erros nas definições, podendo gerar preconceito e exclusão para com o outro, afastando-o do meio social e lhe causando sofrimento.

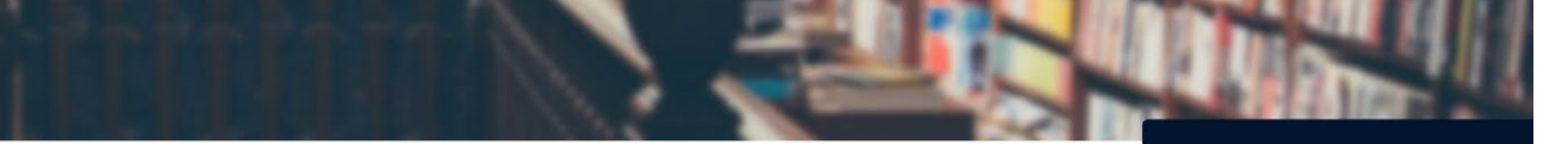
No que se refere à visão cultural, Gesser (2009) afirma que a surdez, definitivamente, não é considerada uma deficiência. Mas, ao contrário disto, a autora aponta que a surdez não compromete o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos surdos.

Para Gesser (2009), os processos culturais que se referem à comunidade surda, na qual os surdos não se identificam como deficientes, podem ser um primeiro passo para entendermos um pouco mais sobre o que é ser surdo a partir de diferentes perspectivas. Ainda sobre essa linha de pensamento, Gesser (2009) acrescenta que:

O problema começa a existir quando queremos torná-los ouvintes e falantes de uma língua oral. Ver a surdez como deficiência é inscrever-se no paradigma da normalidade ouvinte, que rejeita as outras culturas e outras identidades que o indivíduo constrói, ou seja, outras formas de se relacionar com o mundo (p.82)

Desta forma, com base na autora, podemos compreender o surdo não como um sujeito deficiente, mas diferente na forma de se comunicar/interagir com o meio em que vive, expressando sua identidade, seus costumes e sua própria cultura. O que também é reafirmado por Pereira et al. (2011, p. 21), em que, na perspectiva da visão cultural, “a surdez não é concebida como uma deficiência que impõe inúmeras restrições [...], mas como uma diferença na forma como o indivíduo terá acesso às informações do mundo”. Para estes autores, uma vez que os surdos passam a ser representados como deficientes, parece não haver, por parte da família, nem por uma grande parcela da sociedade, uma atenção devida que favoreça o seu desenvolvimento enquanto ser autônomo, capaz de realizar suas próprias conquistas.

Portanto, apesar das diferentes concepções de surdez apresentadas neste tópico, podemos compreender, a partir de Santana (2007, p. 23), que “definir o que é normal ou anormal não diz respeito apenas a questões biológicas, mas, principalmente, a questões sociais”. Nesta



ótica, torna-se imprescindível compreender que ser surdo vai além de uma condição meramente fisiológica, mas representa a identidade de grupo minoritário, de um povo com sua própria marca cultural.

SURDEZ E EDUCAÇÃO

A educação de surdos sempre teve discussões sobre qual era o método correto para utilizar na vida educacional do surdo e, em meio a tantos dilemas, surgiram as filosofias educacionais para o surdo: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo. Cada uma dessas filosofias teve seu momento de contribuição e de prejuízos nesse processo educacional do surdo (ROCHA, 2008).

O Oralismo, de acordo com Rocha (2008), foi considerado, a partir do Congresso de Milão, em 1880, como o método mais adequado para a educação do surdo; as instituições educacionais e também os surdos ficaram proibidos de usar a língua de sinais.

A Comunicação total, para Strobel (2009), é uma filosofia educacional que se utiliza de diferentes recursos para a comunicação. Portanto, compreende que, ao se comunicar, a pessoa surda deve oralizar e sinalizar ao mesmo tempo. Para Capovilla (2000), essa filosofia, mesmo apresentando um certo progresso no processo educacional do surdo, também acarretava prejuízos, pois sinalizar e oralizar ao mesmo tempo não permitiam o desenvolvimento da língua natural do surdo e dificultavam o desempenho intelectual e a comunicação.

Já em relação ao Bilinguismo, Carvalho et al. (2019, p.7) afirma que:

A educação bilíngue para surdos se caracteriza, na atualidade, como a filosofia educacional mais adequada, tendo em vista que respeita a condição da pessoa surda e sua experiência visual como constituidora de cultura singular, sem, contudo, desconsiderar a necessária aprendizagem escolar do português. Demanda o desenho de uma política linguística que defina a participação das duas línguas na escola em todo o processo de escolarização de forma a conferir legitimidade e prestígio da Libras como língua curricular e constituidora da pessoa surda. A apropriação desse artefato cultural se faz importante para esses sujeitos, uma vez que possibilita o acesso aos saberes historicamente construído pela humanidade.

Com base na afirmação de Carvalho et al. (2019), podemos sugerir que esta filosofia bilíngue tem a responsabilidade de suprir as lacunas existentes nas filosofias anteriores e de proporcionar ao surdo uma mudança significativa no seu desenvolvimento educacional. Nessa mesma linha de pensamento, Goldfeld (2002) sugere que uma das contribuições mais importantes da filosofia bilíngue fosse a de que os surdos formassem uma comunidade com cultura e língua próprias, ou seja, eles não teriam que ser forçados a oralizar para que fossem considerados normais. Mas, ao contrário disso, os surdos passam a ser vistos como cidadãos

comuns, que dispõem dos mesmos direitos e deveres dos ouvintes, inclusive, o direito de se comunicarem na sua língua natural.

No Brasil, a comunidade surda tem como língua natural de comunicação e expressão a Língua brasileira de sinais (Libras), que foi reconhecida oficialmente em 24 de abril de 2002 pela lei federal nº 10.436/02 (BRASIL, 2002), sendo esta lei regulamentada pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que garante ao surdo, em seu Art. 22, o direito a uma educação bilíngue, diante da qual se reconhece a importância da precocidade da língua de sinais na vida social do surdo desde cedo (BRASIL, 2005).

Acerca da língua de sinais, Schneider (2006) defende que seja oferecido ao aluno surdo um ambiente que lhe propicie possibilidades de aquisição, desenvolvimento e uso da língua de sinais de forma natural e espontânea, sendo priorizadas, ainda, no âmbito do ensino regular, condições que possam garantir uma escolarização com qualidade.

Diante do exposto, podemos observar a dificuldade enfrentada nas escolas quando não se tem o domínio da língua de sinais. Essa falha na comunicação, provocada pelo não domínio da língua, dificulta a interação surdo/família e surdo/escola. (STROBEL, 2016).

O PAPEL DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO DO SURDO

A família constitui a esfera em que ocorrem os primeiros contatos e trocas sociais de uma criança (KELMAN, 2011), ou seja, a família é o primeiro contato social do ser humano com o mundo. A partir dela, são construídos seus valores, seus saberes, seus sentimentos. Este vínculo familiar proporciona o desenvolvimento do indivíduo no seu tempo e espaço.

A família, segundo Guarinello (2000), pode ser compreendida como o primeiro espaço social em que as capacidades das crianças são desenvolvidas e que recebem a formação de valores e crenças. Sobre esses aspectos, Negreli e Marcon (2006) apontam que no espaço familiar os valores e as crenças são transmitidos de geração em geração, de modo que o empreendimento conjunto entre criança e adulto é determinante para o desenvolvimento da criança surda. Para Dessen e Polonia (2007), a família pode ser considerada como a matriz da aprendizagem humana, pois nesse ambiente o sujeito aprende a lidar e resolver conflitos sociais, a controlar suas próprias emoções, a expressar seus desejos e sentimentos, ou seja, a lidar com a diversidade de acontecimentos positivos ou negativos da vida, que se estabelecem a partir das relações com outras pessoas.

Para Schneider (2006), tudo que é vivido no seio familiar é lavado para fora desse espaço e um deles é a escola onde a criança pode ter o segundo maior contato da vida e onde tem um

encontro de pessoas, de culturas, hábitos, linguagens e conceitos diferentes. Enfim, são dois ambientes distintos, mas que têm uma relação forte de companheirismo, compromisso, socialização, formação e informação, como pontua Perez (2008):

Na sociedade contemporânea, família e escola são dois contextos de promoção de desenvolvimento, socialização e educação da criança, que se definem e são diferenciados por padrões de comportamento, de objetivos, de procedimentos para transmissão de informações que lhes competem (p. 12).

Por isso, de acordo com a fala de Perez (2008), a família necessita estar presente na vida escolar da criança não só em aceitando que o indivíduo esteja no ambiente escolar, mas participando ativamente desse processo, buscando com a equipe docente a melhor forma de aprendizagem e selando uma parceria que permita que o indivíduo tenha, em casa, a continuidade do que se mostra e se vive na escola. Quando não acontece essa parceria, fica muito difícil de se obter um desenvolvimento do aprendizado do aluno surdo. Como pontua Schneider (2006),

A escola sozinha não pode dar conta da educação de todos e, particularmente, dos alunos surdos se não contar com a participação da família, pois, se quiser desenvolver uma educação emancipadora, deve-se considerar o mundo da vida da criança (p. 176).

Portanto, faz-se necessário uma relação de confiança, de interação e de objetivos educacionais alinhados numa mesma direção. Para ver esse aluno surdo ir mais longe e ter sua percepção de mundo, sua cultura e seus desejos respeitados no seu processo de aprendizagem, a integração família e escola e a construção de uma rede de relações e de apoio ao desenvolvimento do surdo são fundamentais, pois o trabalho escolar proporcionará maior êxito se os familiares acompanharem diretamente esse processo (FALEIRO; FARIAS; SILVA, 2017).

O acompanhamento familiar, a segurança, o apoio moral e instrucional deve fazer parte de todo o processo escolar do aluno surdo, visto que uma pessoa se tornará mais segura para desenvolver suas habilidades e também construir relações comunicativas quando lhes são ofertados todos os recursos para um bom desempenho, tanto por parte da família quanto por parte da escola. E, para Faleiro, Farias e Silva (2017), a integração entre a família e a escola é essencial para o desenvolvimento saudável de qualquer ser humano; no nosso caso, reportamo-nos ao processo nas particularidades da pessoa surda e evidenciamos a importância desses espaços, entrelaçados, no processo educacional e social do aluno surdo.

De acordo com Perez (2008), o processo educativo é dividido em socialização primária e socialização secundária. E, em consonância com o pensamento de Perez (2008), Faleiro, Farias e Silva (2017) dizem que:

Socialização primária diz respeito ao movimento social que ocorre em âmbito familiar, são os contatos iniciais que a pessoa possui na infância, pelos quais se torna membro da sociedade e incorpora aspectos culturais, normativos, morais, afetivos e sociais (p.597).

Socialização secundária se dá por meio da escola, pois é um ambiente em que a pessoa é introduzida já socializada, porém interage com novos grupos e setores da sociedade. É o lugar onde se estabelece o conhecimento formal, mas também se estimula criação e legitimação de habilidades sociais em âmbito cultural e moral (p.597).

Diante do exposto, podemos perceber que, quando falamos das relações do surdo, temos sempre que considerar a família ligada à socialização e à escola. A família aponta sempre como socialização primeira e a escola acolhe a criança após o seu contato familiar e lhe propicia um conhecimento de mundo além do já visto no seu seio familiar. Por isso, é preciso ter um elo para um resultado efetivo na vida social, pessoal e acadêmica do surdo.

METODOLOGIA

Para a realização do presente trabalho, partimos da seguinte questão norteadora: Qual a importância da família para o desenvolvimento educacional do surdo? Tentando responder a essa questão, buscamos refletir sobre a importância da família para o desenvolvimento educacional do surdo.

O presente artigo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, pois é realizada a partir de materiais já publicados como livros, coletânea de textos, teses e dissertações e artigos buscados em periódicos e sites da internet. Para Gil (2002), a pesquisa bibliográfica exige do pesquisador um aprofundamento na temática, de forma que o deixe preparado para uma reflexão aprofundada do conteúdo, discutindo com os teóricos utilizados na pesquisa. Ainda na perspectiva de Gil (2002), a pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto.

Nossa reflexão é de cunho qualitativo que, na perspectiva de Creswel (2007), é uma abordagem de pesquisa que estuda aspectos subjetivos de fenômenos sociais e do comportamento humano. Portanto, nossas leituras e reflexões consideram as regularidades e singularidades e estudam os aspectos contextualizados, as subjetividades e os fenômenos sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a realização do presente trabalho, partimos da seguinte questão norteadora: Qual a importância da família para o desenvolvimento educacional do surdo? Tentando responder a

essa questão, buscamos refletir sobre a importância da família para o desenvolvimento educacional do surdo. Para isso, optamos por realizar uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, com base em teóricos já consagrados como: Gesser (2009), Santana (2007), Pereira et al. (2011), Strobel (2009), dentre outros.

Assim, partindo das leituras e reflexões, embasadas no aporte teórico deste trabalho, pudemos identificar que uma família ativa e presente na vida da criança/adolescente surda fornece segurança e sensação de pertencimento, sentimentos que são fundamentais nesse período da vida, estimulando o convívio social e a autoconfiança. E isso é imprescindível para o auto reconhecimento e aceitação de sua própria identidade por parte da criança surda e, também, de seus familiares.

Por fim, com base nestas discussões, consideramos a necessidade de um maior número de pesquisas sobre a interação da família com a criança/adolescente surdo e das condições de seu ambiente familiar que permitam melhorar essa relação.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dez. 2005. Presidência da república, Casa Civil, Brasília, DF, 22 de dez. 2005. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> acesso em 09 de junho de 2021.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2002. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm> acesso em 26 de fevereiro de 2021.

CAPOVILLA, Alessandra GS; CAPOVILLA, Fernando C. Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico. *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 13, n. 1, p. 07-24, 2000.

CARVALHO D, Manzini EJ. Aplicação de um programa de ensino de palavras em Libras utilizando tecnologia de realidade aumentada. *Rev Bras Educ Esp*. 2017;23(2):215-32.

CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativo e misto. Tradução de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A, da C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia, Ribeirão Preto*, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

FALEIRO, W.; FARIAS, M.; DA SILVA, L. Interação família-escola no desenvolvimento do aluno surdo. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 24, n. 3, p. 596-609, 19 dez. 2017.

CESSER, Audrei. LIBRAS: Que língua é essa? : crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GIL, Antônio Carlos. Como Elaborar Projetos de Pesquisa, 4ª Ed. São Paulo. Editora Atlas, 2002. Disponível em: http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gil_como_elaborar_projeto_de_pesquisa.pdf. Acesso em: 08 de Jan. de 2021.

GOLDFELD, Márcia. Análise crítica das filosofias educacionais para surdos. A Criança Surda–Linguagem e Cognição numa Perspectiva Sociointeracionista. São Paulo: Plexus, 2002.

GUARINELLO, A. C. A influência da família no contexto dos filhos surdos. *Jornal Brasileiro de fonoaudiologia*. Curitiba, n.3, p.28-33, 2000.

KELMAN, Celeste Azulay et al. Surdez e família: facetas das relações parentais no cotidiano comunicativo bilíngue. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 17, n. 33, p. 349-365, maio/ago. 2011.

LIMA, Daisy Maria Collet de Araujo. Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização : surdez. [4. ed.] / elaboração profª Daisy Maria Collet de Araujo Lima – Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal... [et. al.]. – Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

NEGRELI, M. E. D.; MARCON, S. S. Família e criança surda. *Ciência, Cuidado e Saúde*. Maringá, v.5, n.1, p.98-107, 2006.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; CHOI, Daniel; VIEIRA, Maria Inês da S.; OLIVEIRA, Priscilla Roberta Gaspar de; NAKASATO, Ricardo. LIBRAS: conhecimento além dos sinais. – 1. ed. – São Paulo : Pearson Prentice Hall, 2011.

PEREZ, Márcia Cristina Argenti. Família-escola: discutindo finalidades, rupturas e desafios no processo educativo. In: CAPELLINI, V. L. M. F. (Org.). *Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental*. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. p. 12-15.

RESENDE, Inês Marques Castro. A importância de despiste auditivo em Terapia da Fala. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso. [sn].

ROCHA, Solange Maria da. O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. 2008. p. 140-140.

SANTANA, A. P. Surdez e Linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SCHNEIDER, R. Educação de surdos - inclusão no ensino regular. Passo Fundo: Ed. Universitária de Passo Fundo, 2006.

STROBEL, Karin. História da educação de surdos. Florianópolis: UFSC, 2009.

_____, Karin. As imagens do outro sobre a cultura surda. 4 ed. – Florianópolis: Ed. da UFSC, 2016.

CAPÍTULO 39

ACESSIBILIDADE CURRICULAR: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES QUE LECIONAM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE OURINHOS/ SP

Edilania Reginaldo Alves
Priscilla Frida Salles Tojeiro
Rosemary Pereira Costa e Barbosa

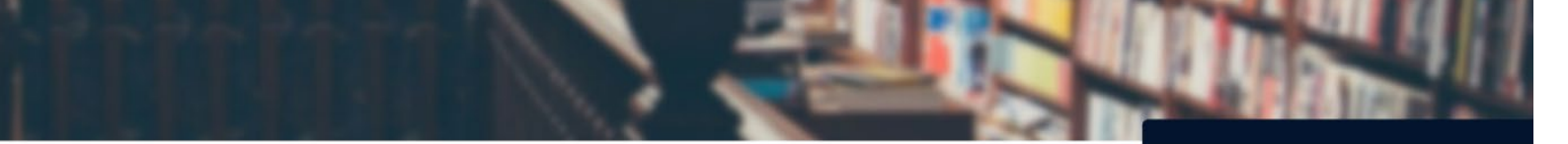
RESUMO

A pluralidade do educando e as atuais políticas de inclusão evidenciam a necessidade de uma organização curricular coerente com a diversidade. Assim, a acessibilidade curricular se apresenta como uma possibilidade de concretização da escola inclusiva. Frente ao exposto, este artigo visa apresentar um estudo de caso de cunho qualitativo e descritivo que objetivou identificar a percepção de professores que lecionam em salas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental em escolas municipais na cidade de Ourinhos / São Paulo em relação à acessibilidade curricular. O instrumento de pesquisa utilizado foi o questionário semi-estruturado disponibilizado de forma *online*. Tal análise nos permitiu perceber que há uma fragilidade e incoerência em relação às concepções sobre acessibilidade curricular trazidas pelos professores. Na busca da melhor maneira de promover um ensino na perspectiva inclusiva os mesmos ora demonstram práticas pedagógicas que levam a acessibilidade curricular e inclusão, ora apresentam práticas pedagógicas que não coadunam com essas práticas e tendem a uma educação tradicional marcada pela exclusão. Esses resultados refletem a necessidade de repensar a formação de professores incluindo a temática da acessibilidade curricular como ferramenta importante para a inclusão nos cursos de formação inicial e continuada.

PALAVRAS-CHAVES: Currículo; Educação Inclusiva; Acessibilidade.

INTRODUÇÃO

O sentido de currículo tem se modificado ao longo dos anos. Etimologicamente a palavra currículo é de origem latina, *succurre* e significa correr, no sentido de curso, pista de corrida, percurso a ser realizado (SILVA, 2007). Na educação, segundo estudos de Lopes e Macedo (2011), o termo aparece pela primeira vez em 1633 em registros da Universidade de Glasgow e já, naquele momento, apresentava sentido de sequenciação da experiência educacional. Do ensino tradicional ao movimento da Escola Nova seguido da teoria educacional de Pedagogia Tecnicista e sob influência de movimentos surgidos nos EUA os interesses educacionais vão se modificando e dessa forma também o currículo. Sob este prisma, suas concepções e percepções são reconstruídas trazendo a marca cultural e das relações estabelecidas ao longo da história.



Na atualidade, a pluralidade dos educandos e as atuais políticas de inclusão evidenciam a necessidade de uma organização curricular coerente com a diversidade. Sendo assim, neste artigo, optamos por discutir o currículo à luz da perspectiva histórico-crítica, entendendo esta como a mais condizente com as interfaces que permeiam a inclusão. Pensar um currículo nesta perspectiva é pensar um currículo que se destina a um ser social que está inserido em uma determinada concepção de mundo, e neste sentido, que seja capaz de conduzi-lo à emancipação, buscando conhecer qual sua percepção a respeito do mundo, bem como seu papel nele. Desta forma, o currículo deve proporcionar um ensino que se pautem em conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos elaborados com profundidade e objetividade e não privilegiar um currículo esvaziado, com conceitos do senso comum e pragmáticos do cotidiano.

Cabe então pensarmos na acessibilidade curricular para atender com competência a clientela diversa que a escola abarca. Segundo Correia (2016, p. 160), a acessibilidade ao currículo tem por objetivo “promover o acesso ao conhecimento, proporcionando diferentes formas de acessar as informações/conteúdos, de interação com estes conteúdos e com os pares para explorá-los e ressignificá-los e de expressão do conhecimento construído.”

A acessibilidade curricular vai ao encontro da proposta histórico-crítica porque entende que o currículo escolar precisa garantir igualdade de oportunidades a todos, bem como, contribuir para a humanização do ser social sem que para isto haja prejuízos como o empobrecimento dos conteúdos, objetivos e avaliações escolares.

Utilizando-se do conceito de currículo escolar acessível como um ponto de partida para o enriquecimento pedagógico, o presente estudo teve como objetivo identificar a percepção de professores em relação à acessibilidade curricular. Vinte e um professores que lecionam em salas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental na cidade de Ourinhos / São Paulo, se voluntariaram a participar desse estudo.

CURRÍCULO E INCLUSÃO

Para Saviani (2003, p.13) o trabalho educativo é “o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, dito isto, pressupõe-se que não existe uma natureza humana pronta, mas que o homem se faz a partir de sua convivência com outros homens, assimilando os conhecimentos produzidos pelos seus. Assim, é possível afirmar que:

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2003, p. 13).

Diante disso, o trabalho educativo tem como função maior formar o homem. Um currículo na perspectiva crítica explicita que cabe à educação escolar identificar quais conteúdos produzidos historicamente devem ser incluídos no currículo escolar. Estes, são fundamentais e necessários para a formação humana assim como encontrar a melhor maneira de realizar este ensino. Segundo Saviani (2003, p.18) o ensino deve ser disponibilizado de forma sistematizada em que “o ponto de partida seja a cultura popular e o ponto de chegada o conhecimento elaborado, sistematizando o que de melhor a humanidade produziu até o momento”.

O conhecimento então deve ser considerado como um elemento fundamental para efetividade de uma educação inclusiva, posto que, para que haja inclusão é necessário que as escolas tenham uma organização curricular dinâmica suscetível a modificações, para assim responder às diversas necessidades dos educandos, visto que:

O currículo determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar, proporcionando os elementos daquilo que entenderemos como desenvolvimento escolar e daquilo que consiste no progresso dos sujeitos durante a escolaridade. (SACRISTÁN, 2000, p.18)

É importante enfrentar o desafio de pensar o currículo aberto às diferenças de toda a natureza a fim de enriquecer o âmbito cultural escolar através de uma organização curricular capaz de atender a todos. Corroborando esta ideia, Bueno (2008), questiona o discurso democrático que ampara políticas compensatórias de inclusão que escondem a seletividade escolar. O autor avalia a “dicotomia entre os saberes destinados aos “bem aquinhoados” e os saberes destinados aqueles apenas capazes das “necessidades básicas de aprendizagem”, nesse sentido incorremos na possibilidade da inclusão desses educandos ser simplificada a um mero ato de tolerância, no qual o aspecto educativo é secundarizado.

Sob este prisma, o simples anúncio de acesso ao ensino regular para os alunos público alvo da Educação especial- PAEE não remete necessariamente à expansão de oportunidades educacionais, já que viabiliza mais a exclusão do que a inclusão, propagando dessa forma uma visão reducionista de ensino.

Nesta condição, é preciso notar os mecanismos de poder que permanecem implícitos nestas propostas curriculares que de certa forma ainda denunciam a exclusão deste segmento social, de modo que em seu contexto emergem barreiras práticas, culturais, econômicas dentre

outras, que inviabilizam a garantia de aprendizagem proposta por lei. Sacristán (2000, p.23) em seu estudo salienta,

[...] temos de nos fazer as perguntas sobre o valor que o currículo escolhido tem para os indivíduos e para a sociedade, bem como qual valor permanece dentro dessa opção. O conteúdo que regula os aspectos estruturadores sobre os quais falamos tem o mesmo valor para todos? Frequentemente, temos de considerar que toda essa máquina reguladora, junto com seus conteúdos, tem de ser movida por alguém ou algo, ela precisa de energia para funcionar, um impulso ou motivo.

Frente ao exposto, o currículo não pode ser considerado apenas como um documento impresso o qual apresenta os conteúdos prontos a serem passados para os educandos. O currículo reflete um complexo de relações sociais, políticas e econômicas. “É um campo de batalha de outras lutas” (APPLE,1986,1989,1996 *apud* SACRISTÁN, 2000, p. 29). Diante disso, ponderamos notadamente como o Público Alvo da Educação Especial - PAEE é marginalizado, haja vista que a maioria das práticas escolares direcionadas aos mesmos se apresenta muitas vezes como algo pronto e acabado e que não contempla a diversidade (PADILHA, 2007).

Em substituição a esses dogmas tradicionais, o qual remete a uma prática pedagógica que desvaloriza a apreensão dos conceitos científicos a este educando, compreendemos que a educação do PAEE deve atribuir um valor de destaque ao conhecimento, condicionando-o para uma educação emancipatória. Em conformidade, Carvalho (2009), aponta a necessidade de se lutar pela garantia do acesso ao conhecimento, a fim de que, através deste, os educandos possam se tornar atuantes na mudança de sua condição de marginalizados, e ainda, de oprimidos quando pertencentes às classes baixas. Concebendo a prática escolar sob esta ótica, o conhecimento torna-se algo fulcral para a instauração de uma nova realidade, no qual o educando estabeleça uma relação consciente com o meio que o cerca, e dessa forma supere as relações sociais que geram as desigualdades.

Acessibilidade curricular - o conceito e como vem ocorrendo no Brasil

O conceito de deficiência pode ser entendido de duas formas distintas e a partir deste olhar as práticas pedagógicas também se diferenciam. O conceito biomédico de deficiência “atribui desvantagens sociais vivenciadas pelas pessoas com deficiência por destacar unicamente seus impedimentos corporais” (DINIZ, BARBOSA, SANTOS, 2009, *apud* CORREIA, 2016, p. 146) e desta forma as adaptações curriculares para esses educandos centram nas suas limitações o que reforçam a ideia de incapacidade. A outra perspectiva de compreender a deficiência adota o modelo biopsicossocial que “não nega os impedimentos biológicos e psíquicos, mas dá especial relevo para a função do ambiente social como produtor

da desvantagem que pode advir de barreiras que obstaculizam a plena participação da pessoa com deficiência” (CORREIA, 2016, p. 145).

A ideia de acessibilidade ao currículo está relacionada com a manutenção de um currículo comum para todos e não um currículo selecionado, individualizado a partir das limitações do educando. O currículo torna-se acessível por meio de práticas pedagógicas oportunizadas de diferentes formas, pelo uso de instrumentos, estratégias e artefatos permitindo ao educando interações e atuações diante dos conteúdos, neste sentido ele é acompanhado individualmente e comparado apenas consigo mesmo, avanço por avanço.

Acredita-se que, quanto mais acessibilidade ao currículo for proporcionada pela metodologia utilizada, menos adaptações individuais serão necessárias. Não está se falando de um modelo de acessibilidade ideal, tampouco elencando medidas a serem tomadas para tornar o currículo acessível. A ideia de “quanto mais acessibilidade pedagógica, menos adaptações individuais” não tem pretensão prescritiva, pois pode abarcar uma variedade de práticas, admite o processo com seus avanços e retrocessos, assume que a prática escolar é resultado de temporalidades diferentes e de interpretações variadas, enfim, abraça o processo, a invenção, a criatividade. Mas convida à reflexão e ao investimento constante. (CORREIA, 2016, p. 154)

Uma das formas de proporcionar um currículo acessível seria oferecer o conteúdo de diferentes maneiras, tais como por meio de avaliações formativas, trabalho colaborativo, apresentando um conteúdo, abordando-o por meio de diferentes estratégias pedagógicas. Por exemplo, ao ensinar a multiplicação, fazê-la por meio de “soma de parcelas iguais”, “multiplicação na malha quadriculada”, uso de materiais manipulativos, utilizando softwares, vídeos, contextualizando o assunto. Neste sentido,

[...] é preciso cuidado ao pensar nas adaptações curriculares; sob justificativa de adequar o ensino e o currículo às especificidades dos alunos que apresentam necessidades especiais, muitas vezes, se abre mão dos conteúdos formais, pressupondo que não estariam ao alcance desse aluno, especialmente daquele em que as dificuldades são mais acentuadas. Concluiu-se que é a aprendizagem – aprendizagem de conceitos científicos – que alavanca o desenvolvimento cognitivo, então é nesse ponto que a escolarização deve investir. É imperativo lutar por uma escola inclusiva onde, de fato, se aprenda – aprenda conteúdos (CENCI; DAMIANI, 2013, p.713).

É por meio do ensino dos conceitos científicos que ocorre o desenvolvimento cognitivo, acredita-se que ao proporcionar diferentes formas de expressar o conhecimento em aula, as possibilidades de compreensão dos conceitos por parte de todos se potencializam Saviani (2009, p. 50 – 51) assevera:

[...] os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas

populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação.

Xavier (2018) corrobora a afirmação de Saviani (2009) afirmando a necessidade da oferta de um currículo comum a todos, “tendo como característica a preocupação de garantir a igualdade nas oportunidades escolares, sem causar nenhum prejuízo à pessoa com deficiência, em relação a sua interação com seus pares e ao acesso ao conhecimento” (XAVIER, 2018, p. 67).

Um currículo inclusivo “reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas” (ROPOLI, 2010, p.9).

Entende-se na acessibilidade curricular uma forma de se efetivar a escola inclusiva, pois, nesta perspectiva não se comparam os educandos, não se esvaziam os currículos e a acessibilidade se dá por meio de estratégias de ensino, em que o educando é comparado apenas consigo mesmo. O modelo ideal não existe, o que se faz necessário é a permanente reflexão de como proporcionar um currículo acessível, por meio de práticas pedagógicas que favoreçam a todos, implementando estratégias variadas que contemplem as diferentes formas de aprendizagens.

METODOLOGIA

O presente estudo apresenta uma abordagem qualitativa uma vez que esta requer a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significado aos dados (GIL, 2012). Pesquisas de abordagem qualitativa, segundo Malheiros (2011, p. 31) “tentam compreender os fenômenos sob a ótica do sujeito”.

Quanto aos objetivos, caracteriza-se como descritiva. Este formato de pesquisa visa coletar opiniões, atitudes e crenças de uma determinada população e conforme Gil (2012, p. 28), pesquisas descritivas são “as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática”. Neste sentido, o trabalho se adequa ao tema pois, utilizando-se do conceito de currículo escolar acessível, o presente estudo teve como objetivo identificar a percepção que os professores, que atuam no 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental no município de Ourinhos / São Paulo possuem a respeito da acessibilidade curricular. Assim, a pesquisa pode ser também identificada como um estudo de caso que segundo Malheiros (2011, p. 94), “é uma estratégia adequada quando o fenômeno estudado relaciona-se com uma

situação cotidiana, [...], a frequência de respostas similares pode levar o pesquisador e a sociedade, por indução, à generalização”.

Para o desenvolvimento do estudo utilizou-se como referencial teórico os trabalhos de Xavier (2018), buscando conceitos e ideias relacionadas aos termos “flexibilidade”, “adequação”, “adaptação” curricular, adaptações razoáveis e acessibilidade curricular; Saviani (2003) com a perspectiva crítica do currículo e Correia (2016) abordando o conceito de acessibilidade curricular.

Como instrumento de pesquisa elegeu-se o questionário semi-estruturado, baseado na obra de Santos (2015). O questionário foi constituído por três seções. A primeira abordou o perfil dos respondentes, a segunda seção contendo duas questões dissertativas relacionadas a concepção sobre a acessibilidade curricular e estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores, finalizando com a terceira que abordou questões relativas à forma com que os professores promovem a acessibilidade curricular.

O questionário foi transcrito no Formulário Google Forms e disponibilizado de forma *online*, ficando disponível para os professores no período de 25 de outubro a 25 de novembro de 2021. A pesquisa foi disponibilizada para professores da rede municipal em Ourinhos / SP que lecionam para turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, destes foi possível contar com a participação de 21 professores que se voluntariaram a participar mediante o aceite do termo de consentimento livre e esclarecido, disponibilizado no mesmo formulário.

A Análise das questões discursivas foi realizada a partir da perspectiva da Análise de Conteúdo que segundo Bardin (1977, p.42), caracteriza-se em,

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

Realizou-se análise nas respostas dos professores buscando ideias comuns a respeito da acessibilidade curricular, estas foram agrupadas em categorias, ou percepções, para que se realizasse uma análise comparativa entre elas. “Os dados coletados são recortados de acordo com temas, expressões ou partes do discurso. Para uma posterior categorização dos conteúdos e análise de acordo com a percepção e sensibilidade do pesquisador” (SILVA; GOBBI; SIMÃO, 2005, p. 76). Para a abordagem das questões objetivas, observou-se os gráficos propostos pelo Formulário Google Forms e fez-se a interpretação dos mesmos com base na literatura estudada.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O objetivo da pesquisa foi identificar a percepção de professores que lecionam em turmas de 1º ao 5º do Ensino Fundamental da rede municipal na cidade de Ourinhos/ São Paulo, sobre acessibilidade curricular, de forma que as respostas obtidas foram apresentadas conforme elencadas no questionário.

Inicialmente buscou-se compreender o perfil dos professores, observou-se que quanto ao gênero os 21 (vinte e um) professores respondentes da pesquisa, 95,2% são do gênero feminino e 4,8% são do gênero masculino. Essa percepção se confirma no Censo Escolar 2017 divulgado em janeiro de 2018 que apontou que cerca de 80% dos 2,2 milhões de docentes da educação básica brasileira são do sexo feminino.

Quanto à faixa etária, a maioria 23,8%, estão entre 45 a 49 anos, seguido de 19% que compreende a faixa entre 30 a 34 anos, as faixas de 50 a 54 anos, 40 a 44 anos e 35 a 39 anos obtiveram 14,3% cada uma delas; 9,5% são professores de 55 a 59 anos e 4,8% são professores acima de 60 anos. Quanto à formação acadêmica, observou-se que 90,5% possui além da graduação, pelo menos uma especialização, 81% desta é na área da Educação Especial, e 57,1% destes professores não atuam no Atendimento Educacional Especializado.

Os professores têm na maioria de 6 a 15 anos de profissão, 23,8% no intervalo de 6 a 10 anos e 23,8% entre 11 a 15 anos. Nos intervalos de 16 a 20 anos, 21 a 25 anos e acima de 25 anos, encontram-se 14,3% em cada. E apenas 9,5% são professores com menos tempo de carreira, de 1 a 5 anos.

No ano de 2021, dos professores entrevistados 23,8%, encontrava-se lecionando para o 1º ano, 23,8% para o 2º ano e 23,8% para o 5º ano compreendendo desta forma a maioria. Observou-se ainda que 19% lecionou para o 4º ano e 9,5% para o 3º ano.

Em relação a carga horária 61,9% trabalham em apenas um período enquanto que os outros 38,1% trabalham em dois períodos.

É relevante observar que quando questionados sobre a formação continuada acerca da acessibilidade curricular, 28,6% dos professores responderam “Sim” (que receberam) e 71,4% responderam “Não”. O percentual apresentado nos dados da pesquisa assegura a necessidade de momentos formativos nesta temática a fim de que os mesmos possam repercutir no desenvolvimento de ações que incluam os estudantes nas propostas educativas desenvolvidas no âmbito escolar. Como pontua Freire (2001, p.72) “A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores.”

Em resumo, foi possível perceber que os professores entrevistados são na maioria mulheres entre 45 a 49 anos que possuem especialização na área da Educação Especial, contudo mais da metade não atua nesta área. Os respondentes possuem experiência no ensino fundamental e trabalham na maioria em apenas um dos períodos e é importante frisar que os mesmos não tiveram formação em relação à acessibilidade curricular.

Cabe salientar que o sistema municipal de educação da cidade de Ourinhos não possui um currículo próprio, utilizam-se os materiais pedagógicos do sistema SESI (Serviço Social da Indústria) de forma que as expectativas de aprendizagem são aquelas propostas neste material. Os professores recebem formação continuada para utilização do material do sistema SESI.

Na segunda seção do questionário, os professores responderam a duas questões. A primeira "Acessibilidade curricular é...", observou-se três posturas diferenciadas diante do tema. A acessibilidade foi associada à utilização de recursos de tecnologia assistivas (Grupo 1); a adaptação do currículo, "simplificando conteúdos" (Grupo 2) e a estratégias de ensino que oportunizem o acesso ao currículo sem prejuízo acadêmico (Grupo 3).

Para 33% dos professores, pertencentes ao Grupo 1, a acessibilidade curricular associa-se ao uso de recursos de tecnologia assistiva, materiais pedagógicos, equipamentos e planos de atendimentos. Observado nas respostas:

Acesso a computadores, tecnologia em geral. (P10)

São equipamentos e materiais para atender o aluno com necessidades especiais. (P13)

É importante salientar que na concepção abordada neste estudo, o uso de tecnologia assistiva é apenas uma parte de todo um processo que tem como premissas atender, dar suporte nas atividades e avaliações, acompanhar os educandos individualmente bem como no atendimento educacional especializado - AEE (CORREIA, 2016).

Para o Grupo 2 de professores (28,5%), a percepção é de que acessibilidade curricular é a adaptação do currículo, "simplificando conteúdos", observado nas respostas abaixo:

São os currículos escolares adaptados às necessidades da diversidade de aprendizagem dos alunos. (P1)

Ter diferentes possibilidades de aprender e participar das atividades de estudo sem constrangimento e podendo adaptar quando necessário de acordo com as necessidades dos educandos. É poder participar ativamente da elaboração do currículo, viabilizando a participação de todos sem distinção. (P2)

As respostas dos professores do Grupo 2 se aproximam do conceito biomédico de deficiência que "atribui desvantagens sociais vivenciadas pelas pessoas com deficiência por

destacar unicamente seus impedimentos corporais” (DINIZ, BARBOSA, SANTOS, 2009, *apud* CORREIA, 2016, p. 146) e desta forma as adaptações curriculares para esses educandos centram nas suas limitações o que reforçam a ideia de incapacidade. Ao contrário desta concepção apresentada pelo grupo 2, a acessibilidade curricular deve se concretizar nas ações e estratégias operacionalizadas no processo de ensino-aprendizagem e além de recursos deve-se considerar os aspectos atitudinais, procurando considerar as necessidades e habilidades específicas dos estudantes.

O debate sobre as ações que envolvem o currículo é algo cada vez mais necessário, de forma que implica na escolarização de educandos, que em alguns casos, podem estar sujeitos a práticas pedagógicas cuja compreensão distorcida fazem uso de atividades esvaziada de conteúdos, condicionando a prejuízos acadêmicos ao ter o currículo simplificado com a justificativa de uma “adaptação”, anulando as possibilidades de aprendizagem (EFGEN, 2011).

Para um grupo expressivo de professores - o Grupo 3 (38,5%) - as respostas foram variadas, mas apontam a acessibilidade como estratégias de ensino que oportunizem o acesso ao currículo sem prejuízo acadêmico. Esta concepção é exemplificada nas verbalizações dos professores entrevistados:

É garantir as condições de equidade de oportunidades a todos os estudantes, independente do tipo de dificuldade que ele apresente, sem que haja nenhuma espécie de discriminação, violência e/ou negligência, por ação ou omissão. (P16)

Possibilitar de forma didática que todo e qualquer educando tenha acesso às informações integrais do currículo estabelecido pelo MEC, sem agredir ou diminuir suas experiências e conhecimentos locais. (P19)

As assertivas apresentadas pelo Grupo 3 se aproximam mais do conceito defendido pelos autores aqui elencados, posto que entende que os estudantes devem ter acesso ao currículo de forma integral e equitativa (Correia, 2016), e coadunam com a perspectiva crítica de currículo apresentadas por Correia (2016), Saviani (2009) e Cenci & Damiani (2013), a saber que entende a acessibilidade como possibilidade de aprendizagem e real inclusão.

Na segunda questão, buscou-se identificar: *Quais estratégias pedagógicas relacionadas à acessibilidade curricular os docentes utilizam em aula*. As respostas seguiram o mesmo curso no qual relacionaram essa promoção a utilização de recursos, (Grupo 1), a diferenciação alinhada ao empobrecimento curricular (Grupo 2) e uma pequena parcela se aproximou do conceito defendido neste estudo (Grupo 3).

As respostas alinhadas ao Grupo 1, como podemos observar, apontam como solução a utilização da tecnologia e recursos didáticos,

Uso de computador, confecção de materiais que ajudem esse aluno a desenvolver novas aprendizagens. (P4)

Vídeos, jogos online. (P10)

Aulas dinâmicas com recursos, materiais pedagógicos. (P21)

Os professores ainda apontam adaptações no currículo como propostas de estratégias para a acessibilidade, demonstrando um equívoco sobre o conceito (Grupo 2)), como demonstra as afirmações abaixo.

Adaptações de atividades oferecidas. (P1)

Adaptações de materiais pedagógicos, imagens, vídeos e materiais concretos (de acordo com a necessidade dos alunos que atendo no momento), podendo variar conforme as possibilidades e adaptações que trazem sucesso para a aprendizagem. (P2)

Atendimento individualizado e atividades diferenciadas. (P3)

E uma pequena parcela dos professores respondentes se aproximou do conceito de acessibilidade curricular apresentado pelos autores pesquisados neste estudo (Grupo 3), como é possível observar:

Considerar a qualidade de exercícios feita numa tarefa, não quantidade. Adaptações ao conteúdo e objetivos das tarefas. Atividades feitas em grupos. (P11)

Inicialmente penso que é importante considerar as necessidades individuais e respeitar o ritmo de cada um, avaliar os pontos positivos e negativos de forma construtiva e não classificatória, oferecer tempo diferente de avaliação para cada caso, fazer mais uso das tecnologias e recursos digitais. (P15)

Tentamos relacionar os conteúdos estabelecidos para o ano letivo à zona de desenvolvimento proximal, real e potencial dos educandos, buscando estimular sua imaginação, atenção viso/motor/auditiva e principalmente a participação/feedback oral ou com registros gráficos. (P19)

Neste último grupo de respostas é possível perceber na resposta do (P11) que apesar de primar pela qualidade e não quantidade e propor atividades em grupo, ele ainda pensa que adaptar conteúdos e objetivos caracteriza-se práticas para acessibilidade curricular.

O discurso dos docentes apresentados até então, nos leva a refletir sobre os equívocos que perpassam as práticas dos mesmos, que com expectativas de ofertar uma educação inclusiva acabam segregando os estudantes PAEE, posto que:

As práticas diferenciadas para o aluno com necessidade especial não devem ser compreendidas como simplificação de tarefas e/ou auxílio constante de um adulto. O que precisa se tornar diferente é a busca por caminhos que permitam inserir esse aluno em práticas escolares significativas. (FREITAS; MONTEIRO, 2010, p. 13)

Reitera-se assim, a dificuldade dos professores em perceber a “acessibilidade” construída a partir de práticas que ofereçam possibilidades dos alunos terem acesso ao mesmo conteúdo de formas variadas. Vale ressaltar ainda, como já apontado no perfil dos respondentes,

que os professores pesquisados não tiveram formação sobre acessibilidade curricular, fato este que pode estar interferindo em sua prática docente. Reiteramos a necessidade de formação inicial e continuada sobre essa temática para os professores.

Na terceira seção do questionário, as questões se referiam à frequência com que os professores colocam em prática sua concepção sobre acessibilidade curricular, na qual foi solicitada a marcação do grau de frequência a partir das respostas “Nunca”, “Às vezes”, “Frequentemente” e “Sempre”.

Em relação ao questionamento: *Defino os objetivos de aprendizagem do meu aluno PAEE, suprimindo quando necessário aqueles que considero muito difíceis para ele.* Observou-se que os professores afirmaram: 4,8% responderam "nunca"; 33,3% responderam “às vezes”; 33,3% “frequentemente” e 28,6% “sempre”.

Percebeu-se que somente 4,8% dos docentes entrevistados não fazem a supressão de objetivos e a maioria dos professores, 61,9% faz uso desta prática, o que na perspectiva dos autores pesquisados neste artigo não é considerada uma intervenção positiva em relação à acessibilidade curricular, posto que o currículo de forma simplificada demonstra uma baixa expectativa em relação ao aluno PAEE. Percebe-se a prevalência do conceito biomédico de deficiência que reflete diretamente na prática pedagógica desses docentes. “As adaptações curriculares não podem correr o risco de produzirem na mesma sala de aula um currículo de segunda categoria, que possa denotar a simplificação ou descontextualização do conhecimento” (MOREIRA; BAUMEL, 2001, p.135). Neste sentido, o aluno precisa ter acesso ao currículo por outros caminhos, diversificação no ensino e acompanhamento individualizado, tempo diversificado.

Quando indagados: *Quando percebo que meu aluno PAEE apresenta muitas dificuldades em acompanhar o que é desenvolvido com toda a turma eu proponho outras formas de ensinar aquele conteúdo (diversifico o uso de métodos, recursos e formas de ensinar).* Os professores participantes responderam: 0% “nunca”; 0% “às vezes”; 61,9% “frequentemente” e 38,1% “sempre”. Contradizendo os dados da questão anterior, a porcentagem mais significativa retrata que a maioria dos docentes entrevistados buscam com frequência outras alternativas de ensino para o PAEE, quando os mesmos demonstram dificuldades em algum conteúdo. Essa estruturação do ensino corrobora com a perspectiva dos autores sobre adotar um currículo comum a todos “tendo como característica a preocupação de garantir a igualdade nas oportunidades escolares, sem causar nenhum prejuízo à pessoa com

deficiência, em relação a sua interação com seus pares e ao acesso ao conhecimento” (XAVIER, 2018, p. 67).

O terceiro questionamento, a luz dos autores pesquisados não é caracterizado como uma boa prática: *Dentro do currículo proposto trabalho com os conteúdos de forma simplificada por serem mais fáceis e práticos para o aluno PAEE*. Os respondentes afirmaram: 9,5% “nunca”; 14,3% responderam “às vezes”; 52,4% “frequentemente” e 23,8% “sempre”.

Os dados coletados apontam que a maioria dos professores (76,2%) realizam esta prática respondendo “frequentemente” ou “sempre”. Os dados expostos trazem mais uma vez à tona a predominância de uma cultura segregacionista que contrapõe à concepção de acessibilidade curricular.

Para Moreira e Baumel (2001, p. 127), historicamente o educando PAEE é submetido à “práticas segregativas, que legitimaram currículos inadequados e alienantes, que muitas vezes mais serviram para infantilizar o aluno considerado deficiente do que para garantir o direito às diferenças”, percebe-se que nas respostas dos professores esta ainda é uma prática frequente. As mesmas autoras ainda afirmam temerem que professores do ensino regular, solitariamente, realizem adaptações curriculares para alunos PAEE inseridos em classe comum, fazendo uso de currículos esvaziados com grades curriculares reduzidas. Consideram ainda que o currículo pode ser adaptado ou complementado, mas primam a “favor de uma inclusão real, que repense o currículo escolar, que efetive um atendimento público de qualidade” (MOREIRA; BAUMEL, 2001, p.135).

Outra indagação proposta, diz respeito a uma prática de acessibilidade curricular: *o currículo proposto para todos não é modificado para atender o aluno PAEE, ao invés disso eu busco diversas alternativas e recursos para que ele consiga realizar as atividades propostas*. A luz dos teóricos estudados, consideramos esta afirma a possibilidade de se fazer uso de diferentes metodologias e recursos para promoção da aprendizagem, descartando o uso de atividades facilitadoras ou minimizadoras do currículo escolar.

As respostas apontaram que 4,8% “nunca” a realizam; 9,5% “às vezes”; 52,4% “frequentemente” e 33,3% responderam que “sempre”. O que reflete que a maioria dos entrevistados (85,7%) praticam com “frequência” ou “sempre” esta perspectiva de intervenção, o que faz referência a um caminho promissor para os educandos, Correia (2016, p. 154), “assume que a prática escolar é resultado de temporalidades diferentes e de interpretações

variadas, [...] pensar o currículo de modo a possibilitar variadas formas para acessar o conhecimento.”

Foi perguntado ainda: *Comparo os avanços do aluno PAEE com outro aluno cujas dificuldades ou deficiência sejam semelhantes às dele*, a maioria dos professores, 52,4% responderam “nunca”; contudo essa prática ainda ocorre, uma vez que 28,6% responderam “às vezes”, 14,3% responderam “frequentemente” e 4,8% responderam “sempre”. Comparar os avanços de um aluno com outro, independentemente de suas dificuldades ou condições “revela uma concepção de aprendizagem que ignora a ‘história’ do sujeito que aprende, sua história de oportunidades, sua história de significações” (CORREIA, 2016, p. 54).

Em relação ao tema, indagou-se também se os professores *Comparavam os avanços do aluno PAEE com suas próprias produções anteriores*. Observou-se que 66,7% dos professores responderam que “sempre”, 28,6% responderam “frequentemente”, 4,8% responderam “às vezes” e nenhum respondeu “nunca”. Esta é uma prática considerada adequada segundo autores estudados. Os professores participantes mensuram os avanços do aluno PAEE comparando suas próprias produções ao longo do tempo, contudo ainda há professores que comparam os alunos entre si.

Por fim perguntou-se aos professores: *No momento que a turma está realizando uma atividade, proponho para o aluno PAEE atividades diferentes (inclusive de outra disciplina)*, apenas 19% dos professores relataram “nunca” proporem para o aluno PAEE atividades diferentes daquelas realizadas pela turma, 28,6% relataram “às vezes”, 38,1% responderam “frequentemente” e 14,3% responderam “sempre”. Foi possível perceber que apenas 19% dos professores relataram nunca proporem para o aluno PAEE atividades diferentes daquelas realizadas pela turma. Na maioria das vezes, 81% dos professores agem desta forma. Dependendo da faixa etária ou do nível de escolarização do educando PAEE, ele tem plena consciência dos momentos em que são propostas atividades diferenciadas daquelas realizadas por seus colegas.

O professor enquanto sujeito ativo desse processo deve se embasar em concepções articuladas ao contexto inclusivo, promovendo práticas que respeitem a singularidade de cada indivíduo e não resulte em um empobrecimento curricular. Ouvir o professor e correlacionar suas concepções sobre o currículo e ação pedagógica é a base para mudanças, posto que esse tem em suas mãos as possibilidades das ações.

Em síntese foi possível perceber nas respostas dos professores as questões propostas um paradoxo, ora demonstram atitudes que os conduzem aos preceitos da acessibilidade curricular e perspectiva inclusiva, ora eles se afastam radicalmente desta postura, agindo de forma intuitiva e tradicional. Neste sentido, fica evidente a necessidade de uma reflexão e discussão a respeito da formação do professor, tanto no que tange a sua formação inicial quanto à formação continuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou identificar as percepções sobre acessibilidade curricular de professores que lecionam para educandos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental da rede municipal na cidade de Ourinhos / São Paulo. Aceitaram participar da pesquisa 21 professores, os quais responderam a um questionário de forma *online*.

Os professores que participaram da pesquisa são, em sua maioria, mulheres na faixa etária entre 45 a 49, que trabalham em apenas um período, possuem especialização em Educação Especial mas não atuam nesta área e não tiveram formação em relação à acessibilidade curricular.

Em relação a concepção de acessibilidade curricular utilizadas pelos professores surgiram 3 grupos de concepções: 1- associada à utilização de recursos de tecnologia assistivas; 2 – associada a adaptação do currículo, “simplificando conteúdos e 3 – associada a estratégias de ensino que oportunizem o acesso ao currículo sem prejuízo acadêmico.

Em relação as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores também surgiram 3 posturas que se associavam as concepções de acessibilidade curricular respectivamente, a saber, a primeira que se relacionava a utilização de recursos ligados a tecnologia assistiva; a segunda que propunha a diferenciação de atividades alinhada ao empobrecimento curricular que se vinculava a adaptação do currículo / simplificação e uma pequena parcela se aproximou do conceito de diversificação de estratégias para oportunizar a acessibilidade curricular.

Apesar de surgirem 3 posturas diferentes foi possível perceber que a maioria dos professores apresenta uma concepção equivocada em relação à acessibilidade curricular que se reflete em sua prática pedagógica que ainda estão impregnadas por uma concepção alinhada ao empobrecimento curricular, enxergando o educando PAEE sob a ótica biomédica de deficiência.

Esta percepção se aprofunda ao se observar a fragilidade e incoerência em relação às concepções sobre acessibilidade curricular trazidas pelos professores que na busca da melhor

maneira de promover um ensino na perspectiva inclusiva ora relatam práticas pedagógicas que levam à mesma e ora apresentam práticas pedagógicas que não coadunam com a acessibilidade curricular e a inclusão.

Evidenciou-se a necessidade de prover reflexões mais acentuadas sobre a temática da acessibilidade, a fim de que estas aprimorem a visão crítica do docente e reverberem práticas curriculares que considerem as necessidades específicas dos contextos inclusivos, influenciando positivamente no processo de ensino-aprendizagem, respeitando a diversidade do alunado.

REFERÊNCIAS:

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta; 1977.

BOOTH, T. & AINSCOW, M. Index Para a Inclusão - **Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. Traduzido por: Mônica Pereira dos Santos. Produzido pelo LaPEADE, 2002.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, Presidência da República, Casa Civil, 31 p, 2015.

BUENO, J.G.S; MENDES, G.M.L; SANTOS, R.A. dos (orgs). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. São Paulo: Junqueira & Marin Editores, 2008.

CARVALHO, Alfredo Roberto de. **Inclusão social e as pessoas com deficiência: uma análise na perspectiva crítica**. Dissertação – (Mestrado) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2009. 178 f.

CENCI, Adriane; DAMIANI, Magda Floriana. **Adaptação curricular e o papel dos conceitos científicos no desenvolvimento de pessoas com necessidades educacionais especiais**. Revista Educação Especial, v. 26, n. 47, p. 713-726, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313128786015>>. Acesso em: 24 ago. 2021.

CORREIA, G. B. **Deficiência, Conhecimento e aprendizagem: Uma análise relativa à produção acadêmica sobre Educação Especial e Currículo**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

EFGEN, A. P. S. **Educação Especial e Currículo Escolar: Possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas**. 2011. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 6a ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Ana Paula; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. (In) **Apropriações das práticas pedagógicas na educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Anais. 33ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG: 2010.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed., São Paulo/SP: Atlas, 2012.

GÜNTHER, H. Como elaborar um questionário. In: **PASQUALI, Luiz. Instrumentos Psicológicos: Manual Prático de Elaboração**. Brasília/DF: LabPAM/IBAPP, 1999. Cap. 10, p. 231-258.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Brasileiro de 2017. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MALANCHEN, J.; ANJOS, R. E. O Papel do currículo Escolar no Desenvolvimento Humano: Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 118-129, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9704> Acesso em: 20 jun. 2021.

MALHEIROS, Bruno T. Metodologia da Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MOREIRA, L.C.; BAUMEL, R. C. R. C. Currículo em Educação Especial: tendências e debates. In. **Educar**, Curitiba: Editora da UFPR, n. 17, p. 125-137. 2001.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. O que fazer para não excluir. Davi, Hilda, Diogo... In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. (Org.) **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007- (Coleção educação contemporânea).p.93-120.

ROLDÃO, M.C. Gestão curricular: Fundamentos e práticas. Lisboa, 1999. SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In **SACRISTÁN, José Gimeno.(Org). Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

ROPOLI, E. A; MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. C. T.; MACHADO, R.. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. A escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O que significa o currículo? In SACRISTÁN, José Gimeno. (Org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, V. S. **Percepções de docentes de Matemática de Ensino Médio em relação ao processo de Avaliação da Aprendizagem**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2015.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SILVA, C.R.; GOBBI, B. C.; SIMÃO, A. A. O uso da Análise de Conteúdo como uma Ferramenta para a Pesquisa Qualitativa: descrição e aplicação do método. *In: Organizações Rurais & Agroindustriais*, Universidade Federal de Lavras, Minas Gerais, vol. 7, núm. 1, pp. 70-81, 2005. Disponível em < <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87817147006>> Acesso em: 03 jan. 2021.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed., 11ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamiento y Lenguaje**. Conferencias sobre Psicología. Obras Escogidas II. Madrid: Visor, 1993.

XAVIER, M. S. **Acessibilidade Curricular: refletindo sobre conceitos e o trabalho pedagógico**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

CAPÍTULO 40

NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR¹⁵

Ellen Aniszewski
Gabriela Simões

RESUMO

Essa pesquisa teve como objetivo caracterizar o nível de satisfação das necessidades psicológicas básicas (NPB) de estudantes do ensino médio nas aulas de educação física. Para isso, recorreu-se a uma pesquisa quantitativa, de delineamento transversal, do tipo descritiva e comparativa. Participaram da pesquisa 132 estudantes do ensino médio, matriculados em escolas públicas, sendo 41 do primeiro ano e 91 do terceiro ano. Em função do sexo, participaram 61 meninas e 71 meninos. Utilizou-se como instrumento para a coleta de dados a Escala de NPB para o Exercício. O tratamento dos dados foi realizado estatisticamente no *software IMB SPSS Statistics*. Os resultados indicaram que, de maneira geral, os estudantes sentem-se atendidos de maneira moderada em relação às NPB. Em função da satisfação das NPB por ano de escolaridade não houve diferença estatística. A análise em função do sexo indicou diferença com significância estatística ($p=0.000$), com as meninas sentindo-se menos atendidas em suas NPB. **Considerações finais:** É preciso que os professores adotem estratégias metodológicas e comportamentos de ensino de forma a equalizar as oportunidades de prática entre meninas e meninos, contemplando suas necessidades e interesses, bem como fomentando o sentimento de capacidade para realizar as tarefas propostas.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero. Motivação. Competência. Autonomia. Vínculos Sociais.

INTRODUÇÃO

A motivação constitui uma das variáveis presentes no processo de ensino e aprendizagem sendo considerada como um importante desafio a ser confrontado pelos professores, tendo em vista sua relação direta com a qualidade do envolvimento dos estudantes nesse processo e, conseqüentemente, com o rendimento escolar (LOURENÇO; PAIVA, 2010). Em diálogo, Pizani *et al.* (2016) afirmam que para alcançar os objetivos na escola, caminhando rumo à aprendizagem, os alunos precisam compreender a sua importância, bem como estar motivados.

Ao longo da educação básica, há um afastamento progressivo dos estudantes das aulas de educação física sendo um fenômeno reportado de maneira recorrente no ensino médio (SILVA; COFFANI, 2013). Embora esse afastamento tenha causas multifatoriais, em parte é

¹⁵ O presente trabalho contou com apoio financeiro do programa Pesquisa Produtividade da Universidade Estácio de Sá.

decorrente da repetição dos conteúdos desde o ensino fundamental (TENÓRIO; SILVA, 2015; ANISZEWSKI; CELY, 2021), da adoção de metodologia tradicional e da exclusão de alunos menos habilidosos (TENÓRIO; SILVA, 2015), e de aspectos negativos das relações que se estabelecem no ambiente de aula (ANISZEWSKI; CELY, 2021).

Assim, entende-se a motivação como uma variável fundamental na escola e nas aulas de educação física, auxiliando positivamente o desenvolvimento pleno dos aspectos tratados nesses espaços educacionais. Diferentes referenciais teóricos foram elaborados para investigar e embasar pesquisas acerca da motivação, sendo um destes a Teoria da Autodeterminação (TAD), elaborada por Edward L. Deci e Richard Ryan (1987). A TAD tem sido o referencial teórico utilizado com frequência para embasar pesquisas acerca da motivação, sobretudo no contexto da pedagogia da educação física e no âmbito da atividade física (ANISZEWSKI *et al.*, 2021).

A TAD é considerada uma macroteoria que estuda a motivação humana, tendo como objeto de estudo as condições do contexto social que facilitam a saúde e o bem-estar psicológicos alcançados a partir da autodeterminação (DECI; RYAN, 1987). Esta apresenta como base seis subteorias, a saber: Teoria da Avaliação Cognitiva, Teoria da Integração Orgânica, Teoria da Orientação Causal, Teoria da Orientação de Metas, Teoria Motivacional dos Relacionamentos e Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas (BARBOSA *et al.*, 2019), sendo a última subteoria recorrida nesta pesquisa.

Na perspectiva da TAD, as necessidades psicológicas básicas (NPB) de competência, autonomia e vínculos sociais precisam ser atendidas satisfatoriamente para que o indivíduo desenvolva comportamentos autodeterminados e prospere (DECI; RYAN, 2000). A dimensão competência refere-se ao engajamento em atividades com o sentimento de capacidade para realizá-las. A autonomia vincula-se à possibilidade de escolhas (DECI; RYAN, 2000) e a percepção de responsabilidade por seu comportamento. E, por fim, o conceito de vínculos sociais relaciona-se com as conexões construídas em determinado local de convívio, fazendo com que o indivíduo se sinta filiado socialmente (DECI; RYAN, 2000; CHANG *et al.*, 2016).

O atendimento das NPB é fundamental para o crescimento, integridade e bem-estar dos indivíduos (DECI; RYAN, 2000) estando diretamente relacionado com o desenvolvimento de comportamentos autodeterminados de forma motivada e propensos à participação e engajamento nas aulas de educação física escolar, portanto, uma estratégia para atenuar o afastamento dos estudantes (ANISZEWSKI *et al.*, 2019).

Dessa forma, investigar a percepção dos estudantes acerca da satisfação das NPB ampliará a compreensão sobre os possíveis motivos que causam tal afastamento bem como proporcionará reflexões acerca da atuação docente no sentido do atendimento das necessidades de competência, autonomia e vínculos sociais nas aulas de educação física. O objetivo da pesquisa contempla a descrição e comparação da satisfação das necessidades psicológicas básicas de alunos do ensino médio.

DESENVOLVIMENTO

Percurso metodológico

Adotou-se um modelo de pesquisa quantitativo, de delineamento transversal, do tipo descritiva e comparativa (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012). A amostra foi composta por 132 estudantes da Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, sendo 41 (31,1%) do primeiro ano do ensino médio e 91 (68,9%) do terceiro ano do ensino médio. No primeiro ano a média de idade foi de 15,95 anos e no terceiro ano de 17,69 anos. Em função do sexo, 61 (46,21%) das estudantes eram do sexo feminino e 71 (53,79%) do sexo masculino. As escolas foram selecionadas obedecendo a critérios de conveniência (acessibilidade geográfica e de contatos) pelas pesquisadoras.

Foram incluídos na amostra estudantes: do ensino médio regular, em escola pública; participantes efetivamente das aulas de educação física; que entregaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) devidamente preenchidos e assinados antes e/ou no dia da aplicação do instrumento, para os estudantes menores de idade; e, que entregaram o TCLE devidamente preenchido e assinado antes e/ou no dia da aplicação do instrumento, para os estudantes maiores de idade. Foram excluídos os estudantes que, embora sinalizaram interesse em participar da pesquisa, faltaram no primeiro e segundo dia agendados para a coleta de dados.

Recorreu-se à Escala de Necessidades Psicológicas Básicas para o Exercício, correspondente a *Basic Psychological Needs in Exercise Scale* (BPNES), originalmente validada em 2006, por Vlachopoulos e Michailidou, traduzida para a Língua Portuguesa do Brasil e validada por Costa (2015). Com o objetivo de identificar o nível de satisfação das NPB dos estudantes na educação física escolar, o instrumento é composto por doze itens, com as opções de resposta organizados no formato de escala *likert* de cinco pontos, variando entre “1. Não concordo” e “5. Concordo completamente”.

A análise dos dados foi realizada estatisticamente no *software IBM SPSS Statistics*. Na estatística descritiva recorreu-se ao cálculo de medidas de tendência central e dispersão. As comparações foram antecedidas por teste visando verificar se a amostra apresentava distribuição normal. Face à ausência de normalidade da distribuição amostral, na estatística inferencial recorreu-se ao teste de Mann-Whitney. A aceitação de diferenças significativas foi considerada a partir de uma probabilidade mínima de 95% ($p \leq .05$).

Resultados e discussão

Neste item optou-se por apresentar inicialmente os resultados descritivos, resultados inferenciais seguidos da discussão.

Descrição dos índices de satisfação das NPB

O resultado geral da amostra indicou média de $3,3 \pm 0,78$ de percepção de atendimento das NPB pelos estudantes, considerada moderada. Os resultados gerais por ano de escolaridade indicaram média de $3,3 \pm 0,74$ para o primeiro ano e de $3,3 \pm 0,80$ para o terceiro ano, demonstrando similaridade nos índices de atendimento das NPB. A média geral alcançada pelos meninos foi de $3,5 \pm 0,75$, sendo considerada de moderada a alta; e entre as meninas foi de $2,9 \pm 0,72$, sendo considerada de moderada a baixa. Em função das dimensões das NPB, considerando os escores gerais, as médias foram de $3,2 \pm 0,85$ na dimensão competência, $3,2 \pm 0,88$ na dimensão autonomia e $3,3 \pm 0,86$ na dimensão vínculos sociais (Tabela 1).

Tabela 1: Índices de satisfação das NPB

Variáveis independentes		Dimensões NPB			NPB global
		Competência	Autonomia	Vínculos Sociais	
Escolaridade	1º ano EM	$3,3 \pm 0,81$	$3,2 \pm 0,88$	$3,3 \pm 0,87$	$3,3 \pm 0,74$
	3º ano EM	$3,2 \pm 0,87$	$3,2 \pm 0,89$	$3,3 \pm 0,85$	$3,3 \pm 0,80$
Sexo	Masculino	$3,5 \pm 0,84$	$3,5 \pm 0,82$	$3,6 \pm 0,82$	$3,5 \pm 0,75$
	Feminino	$2,9 \pm 0,78$	$2,9 \pm 0,85$	$3,1 \pm 0,83$	$2,9 \pm 0,72$
Total amostral		$3,2 \pm 0,85$	$3,2 \pm 0,88$	$3,3 \pm 0,86$	$3,3 \pm 0,78$

Legenda: NPB=Necessidades Psicológicas Básicas; \bar{x} =Média amostral; DP=Desvio padrão; EM=Ensino Médio.

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelos autores.

No que diz respeito ao ano de escolaridade, os resultados indicaram, nas dimensões da NPB entre estudantes do primeiro ano, as médias de $3,3 \pm 0,81$ na dimensão competência, $3,2 \pm 0,88$ na dimensão autonomia e $3,3 \pm 0,87$ na dimensão vínculos sociais. Entre o terceiro ano as médias foram de $3,2 \pm 0,87$ na dimensão competência, $3,2 \pm 0,89$ na dimensão autonomia e $3,3 \pm 0,85$ na dimensão vínculos sociais.

Em relação ao sexo, entre os meninos, as médias foram de $3,5 \pm 0,84$ na dimensão competência, $3,5 \pm 0,82$ na dimensão autonomia e $3,6 \pm 0,82$ na dimensão vínculos sociais. No grupo do sexo feminino as médias foram de $2,9 \pm 0,78$ na dimensão competência, $2,9 \pm 0,85$ na dimensão autonomia e $3,1 \pm 0,83$ na dimensão vínculos sociais.

Os resultados obtidos em cada dimensão das NPB em função do ano de escolaridade indicam que os estudantes se sentem atendidos de forma similar. Quando relacionado ao sexo dos participantes, as médias do sexo masculino foram maiores do que o sexo feminino tanto no índice geral ($3,5 \pm 0,75$ Vs $2,9 \pm 0,72$), quanto em todas as dimensões das NPB: competência ($3,5 \pm 0,84$ Vs $2,9 \pm 0,78$), autonomia ($3,5 \pm 0,82$ Vs $2,9 \pm 0,85$) e vínculos sociais ($3,6 \pm 0,82$ Vs $3,1 \pm 0,83$). Além disso, os resultados indicaram que o grupo do sexo masculino se sente atendido nas NPB de forma moderada a alta, enquanto o grupo do sexo feminino de forma moderada a baixa.

Comparação dos índices de satisfação das NPB por ano de escolaridade e sexo

A comparação entre os índices de satisfação das NPB por ano de escolaridade não indicou diferença com significância estatística no índice geral bem como nas dimensões de competência, autonomia e vínculos sociais.

No entanto, ao comparar os índices de satisfação das NPB em função do sexo, identificou-se que os meninos apresentaram todas as médias relativas as dimensões das NPB superiores em relação ao sexo feminino. Dessa forma, foram constatadas diferenças com significância estatística no índice geral de satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas ($U=1.244,500$) e em todas as suas dimensões: competência ($U=1.396,000$), autonomia ($U=1.282,000$) e vínculos sociais ($U=1.378,500$), como ilustra-se na Tabela 2.

Tabela 2: Comparação dos índices de satisfação das NPB por ano de escolaridade e sexo

NPB	Ano de escolaridade			Sexo		
	1º ano $\bar{x}\pm DP$	3º ano $\bar{x}\pm DP$	P valor	Masculin o $\bar{x}\pm DP$	Feminin o $\bar{x}\pm DP$	P valor
Geral	3,3±0,74	3,3±0,80	0.960	3,5±0,75	2,9±0,72	0.000**
Competência	3,3±0,81	3,2±0,87	0.860	3,5±0,84	2,9±0,78	0.000**
Autonomia	3,2±0,88	3,2±0,89	0.914	3,5±0,82	2,9±0,85	0.000**
Vínculos Sociais	3,3±0,87	3,3±0,85	0.884	3,6±0,82	3,1±0,83	0.000**

Legenda: NPB=Necessidades Psicológicas Básicas; \bar{x} =Média amostral; DP=Desvio padrão; **Sig. para $p<0.001$.

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelos autores.

Discussão

Em relação aos resultados descritivos, a média geral da amostra indicou a satisfação em nível moderado das NPB. O mesmo resultado permaneceu em relação às dimensões investigadas. Estes dados corroboram os resultados encontrados por Aniszewski *et al.* (2019), ao investigarem a satisfação das NPB sob a perspectiva de 85 estudantes do último ano do ensino fundamental, em que a média geral da amostra foi de 3,2±0,89, e nas dimensões competência, autonomia e vínculos sociais, as médias foram de 3,2±1,19, 2,9±0,99 e 3,5±1,00, respectivamente. Ao interpretar esses resultados, os pesquisadores indicaram a satisfação das NPB em nível moderado.

O estudo desenvolvido por Siteo *et al.* (2019), investigou a relação da satisfação das NPB com o interesse pelas aulas de educação física de 279 estudantes matriculados em escolas públicas da cidade de Maputo em Moçambique, entre o oitavo ano do ensino fundamental e o último ano do ensino médio. Os resultados apresentados por medianas em cada uma das dimensões, indicaram alto índice de satisfação da dimensão competência (Md=4,00; 3,50-4,50) e vínculos sociais (Md=4,00; 3,25-4,50). O mesmo não aconteceu na dimensão autonomia, em que os resultados apontaram a insatisfação dos estudantes nas aulas (Md=3,0; 2,50-3,75).

Em função dos resultados inferenciais, não foram constatadas diferenças estatísticas significativas considerando o ano de escolaridade. No entanto, as comparações em função do sexo indicaram diferenças com significância estatística tanto no índice geral quanto por dimensões, com os meninos sentindo-se mais atendidos em suas NPB em relação ao grupo das meninas. Esse resultado também foi encontrado por Aniszewski *et al.* (2019), na dimensão competência ($p<0.000$), autonomia ($p=0.024$) e vínculos sociais ($p<0.001$).

No mesmo estudo, os autores propuseram uma fase qualitativa de pesquisa além da análise quantitativa dos dados, buscando investigar os motivos atribuídos pelos alunos aos seus comportamentos na disciplina. Considerando os resultados qualitativos do grupo do sexo feminino, indicou-se dificuldade de engajamento nas aulas, sobretudo pela predominância dos esportes tradicionais. Além disso, as meninas relataram sentirem-se desfavorecidas nas oportunidades de participação nas tomadas de decisão bem como na divisão do tempo e espaços da aula (ANISZEWSKI *et al.*, 2019).

Recorrendo a outros prismas de análise das aulas de educação física em função do sexo, como a satisfação de alunos e a atitude para com as aulas da disciplina de maneira geral, o cenário que constitui o ambiente das aulas de educação física, parece ser menos prazeroso e motivante para as meninas.

Brandolin, Koslinski e Soares (2015) constataram que os meninos (90,9%) demonstraram maior satisfação do que as meninas (69,9%). Os autores ressaltam que, embora existam intervenções visando a igualdade de oportunidades entre ambos os sexos, a disciplina ainda é um espaço de sociabilidade e socialização predominantemente masculina na escola.

Da mesma forma, foi observado no estudo de Ferreira, Graebner e Matias (2014) que, enquanto quase 70% dos alunos afirmaram gostar das aulas de educação física (“muitas vezes” ou “sempre”), mais de 50% das alunas indicaram não gostar ou gostar “às vezes”. Os resultados se repetiram ao analisarem a participação regular nas aulas, pois 90% do grupo do sexo masculino indicou participar das aulas regularmente, enquanto quase 30% do grupo do sexo feminino afirmou “nunca participar” a “participar somente as vezes”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscar caracterizar o nível de satisfação das NPB de estudantes do ensino médio nas aulas de educação física, utilizando a Escala de Necessidades Psicológicas Básicas para o Exercício, constatou-se que os estudantes investigados, de maneira geral e em suas dimensões, se sentem atendidos de maneira moderada em suas NPB.

Quando comparados em função do ano de escolaridade, não houve diferença com significância estatística. Isso significa que ambos os anos de escolaridade se sentem atendidos de forma similar em suas NPB e, possivelmente, podem apresentar comportamentos similares independente do ano de escolaridade.

Ao comparar os estudantes considerando o sexo, constatou-se diferença com significância estatística ($p=0,000$), na qual o grupo do sexo masculino obteve médias superiores

em todas as dimensões quando comparados ao grupo do sexo feminino. Em função disso, indica-se que é necessário que os professores adotem estratégias metodológicas e comportamentos de ensino de forma a equalizar as oportunidades de prática entre meninas e meninos, contemplando suas necessidades e interesses, bem como fomentando o sentimento de capacidade para realizar as tarefas propostas.

REFERÊNCIAS:

ANISZEWSKI, E. *et al.* A (des)motivação nas aulas de educação física e a satisfação das necessidades de competência, autonomia e vínculos sociais. **Journal of Physical Education**, v. 30, e3052, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/44939/751375139954>. Acesso em: 08 jan. 2022.

ANISZEWSKI, E.; CELY, E. Students disinterest in physical education classes by the light of literature. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, a. 6, v.8, p. 69-80, 2021. Disponível em <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/education/students-disinterest>. Acesso em: 11 jan. 2022.

ANISZEWSKI, E. *et al.* As necessidades psicológicas básicas na educação física escolar: análise dos estudos de intervenção publicados de 2015 a 2021. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, v. 20, n. 4, 2021. Disponível em: <https://www.fontouraeditora.com.br/periodico/home/viewArticle/1592>. Acesso em: 08 jan. 2022.

BARBOSA, M. L. L. *et al.* Validade do modelo hierárquico da motivação intrínseca e extrínseca no esporte escolar. **Psico-USF**, v. 24, n. 3, jul./set. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-82712019240310>. Acesso em: 08 jan. 2022.

BRANDOLIN, F.; KOSLINSKI, M. C.; SOARES, A. J. G. A percepção dos alunos sobre a educação física no ensino médio. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 26, n. 4, p. 601-610, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v26i4.29836>. Acesso em: 09 jan. 2022.

CHANG, Y-K. *et al.* Effect of autonomy support on self-determined motivation in elementary physical education. **Journal of Sports Science and Medicine**, v. 15, n. 3, p. 460-466, set. 2016. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4974858/>. Acesso em: 08 jan. 2022.

COSTA, L. C. A. **Influência de um programa de ensino de esportes coletivos de invasão na motivação e desempenho motor de escolares do ensino fundamental**. 2015. 197f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL, Universidade Estadual de Maringá, Maringá - Paraná, 2015. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/2136/1/000220773.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2022.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. The Support of Autonomy and the Control of Behavior. **Journal Of Personality And Social Psychology**, University of Rochester, v. 53, n. 6, p. 1024-1037, dez. 1987.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. **Psychological Inquiry**, v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000.

FERREIRA, M. L. S.; GRAEBNER, L.; MATIAS, T. S. Percepção de alunos sobre as aulas de educação física no ensino médio. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 3, p. 734-750, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/feff/article/view/25587/17108>. Acesso em: 09 jan. 2022.

LOURENÇO, A. A.; PAIVA, M. O. A. A motivação escolar e o processo de aprendizagem. **Ciências & Cognição**, v. 15, n. 2, p. 132-141, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v15n2/v15n2a12.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2022.

PIZANI, J. *et al.* (Des) motivação na educação física escolar: uma análise a partir da teoria da autodeterminação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 38, n. 3, p. 259-266, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2015.11.010>. Acesso em: 08 jan. 2022.

SILVA, F. M.; COFFANI, M. C. R. S. O lugar da educação física no ensino médio: entre a presença e ausência do aluno. **Conexões: Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, v. 11, n. 4, p. 159-178, out./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637597/pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

SITOE, S. A. *et al.* Educação Física e satisfação das necessidades psicológicas básicas em escolares de Maputo/Moçambique. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 22, p. 1-11, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/feff/article/view/52072/33298>. Acesso em: 08 jan. 2022.

TENÓRIO, J. G.; SILVA, C. L. O desinteresse dos estudantes pelas aulas de educação física em uma escola de ensino público do Estado de Mato Grosso. **Salusvita**, Bauru, v. 34, n. 1, p. 27-44, 2015. Disponível em: https://secure.unisagrado.edu.br/static/biblioteca/salusvita/salusvita_v34_n1_2015_art_02.pdf. Acesso em: 08 jan. 2022.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de Pesquisa em Atividade Física**. 6ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

CAPÍTULO 41

UMA ANÁLISE TEÓRICA SOBRE PRÁTICA DOCENTE

Evanildo Moraes Estumano
Jéssica Nathália do Carmo Magalhães

RESUMO

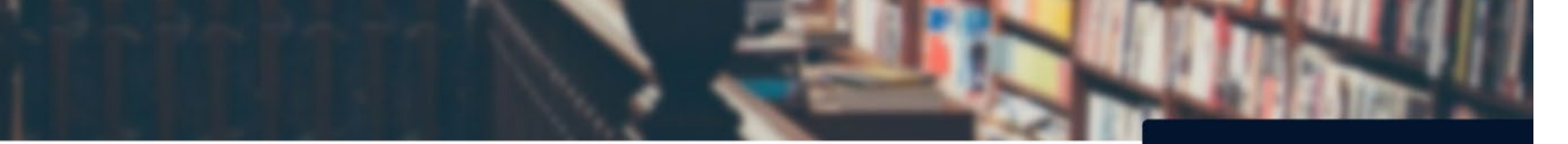
Este estudo se volta às pesquisas sobre a temática Prática Docente, considerando sua importância no contexto dos processos de formação escolar na Educação Básica. Neste sentido, analisa-se a produção educacional publicada em língua espanhola a fim de identificar as principais temáticas pesquisadas a respeito do assunto, suas proximidades e ocorrências. Utilizou-se a pesquisa bibliográfica, que consiste em revisar a literatura sobre o objeto investigado. Foram localizados vinte e um artigos nos sites SCIELO e REYDALYC, no recorte temporal de 2009-2018, cujos descritores de busca foram Prática Docente, Prática Educativa e Prática Pedagógica. Para fins de análise, optou-se por sete artigos inseridos na categoria prática docente. Observou-se que apesar das temáticas distintas dos artigos, os autores se propuseram a pesquisar sobre a prática docente, perpassando pelo mesmo tema, o que permite concluir que a complexidade e multidimensionalidade da prática possibilita tanto a variedade temática interna quanto a variedade de abordagens teóricas e metodológicas.

PALAVRAS-CHAVE: prática docente; contexto educativo; teoria e prática.

INTRODUÇÃO

É importante ressaltar, inicialmente, que a prática que se leva a cabo no cotidiano da escola não é mais importante do que a teoria estudada e/ou desenvolvida nos cursos de formação de professores ou nos institutos de pesquisa. A teoria é fundamental para guiar a prática, contrastando-se com ideias que defendem o “praticismo” como necessário por si só nos processos educativos, isto é, a prática pela prática, ou o chamado “resolver fazendo”, a fim de alcançar os resultados estabelecidos nos programas de avaliações do sistema de ensino (FERREIRA; RUBIM, 2022).

Com o avanço das universidades no século XX, diga-se, dos cursos de formação superior no Brasil e, desse modo, do conhecimento científico aplicado à educação, entende-se atualmente que a prática necessita ser orientada pela teoria, como elemento da análise, da atuação e da reflexão docente em torno do porquê e do para quê das ações realizadas; “[...] Daí se pode afirmar que o conhecimento científico não se satisfaz com a aparência imediata dos fenômenos e parte em busca daquilo que elas não apresentam na sua face mais visível, parte em busca do que está oculto (SILVA, 2015, p. 35).



Pesquisar a Prática Docente é importante no sentido de entender o que vem sendo trabalhado pelos docentes e como esse trabalho acontece para que, dessa forma, possam ser criadas teorias de modo a melhorar a atuação dos professores. A prática em si mesma é efêmera, uma vez que os objetivos a serem alcançados se modificam de acordo com o ambiente local e global. É necessário, pois, que se elaborem referenciais teóricos sobre a prática levando em consideração que não existe aplicação direta da teoria sobre a prática; existindo na verdade, uma orientação, uma perspectiva, cujo resultado é sempre diverso, mesmo que se tenha uma imagem aproximativa do que se deseja enquanto finalidade educativa. Logo, quanto mais se pesquisa sobre a prática, mais chances existem de alcançar o objetivo esperado.

Este trabalho se ocupa da literatura em língua espanhola a respeito de temas que envolvem o assunto da Prática Docente, no sentido de indagar quais recortes temáticos sobre a experiência dos professores estão focalizados nos estudos sobre prática docente e suas implicações para o cotidiano escolar.

Pesquisar sobre Prática Pedagógica é importante no sentido de perceber o que está sendo levado ao cabo na ação pedagógica e buscar formas de orientar essa prática. Como referem Pimenta e Lima (2018, p. 12) “[e]ntretanto, em uma compreensão filosófica e sociológica, a noção de *ação* é sempre referida a objetivos, finalidades e meios, implicando a consciência dos sujeitos para essas escolhas, supondo um certo saber e conhecimento”.

Para realizar uma prática é necessário que se conheça algo sobre o ofício da área da educação; dessa forma, um professor ao chegar em uma sala de aula precisa planejar e buscar meios de atingir seus objetivos; a teoria, portanto, é o suporte para o alcance de suas finalidades educativas. Há, assim, concordância com as ideias de Fontana e Fávaro (2013, p.7) quando dizem que “[d]esse modo, entende-se que a reflexão, constituinte da articulação constante entre teoria e prática, permite transformações sobre a realidade e as ações concretas sobre ela. [...]”.

O sentido do processo de ensino, pedra angular da formação e prática docente, é enfatizado por Freire (1996) como sendo, de fundo, algo como um estudo permanente, uma vez que, enquanto se ensina deve-se continuar buscando, procurando. “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 1996, p.32).

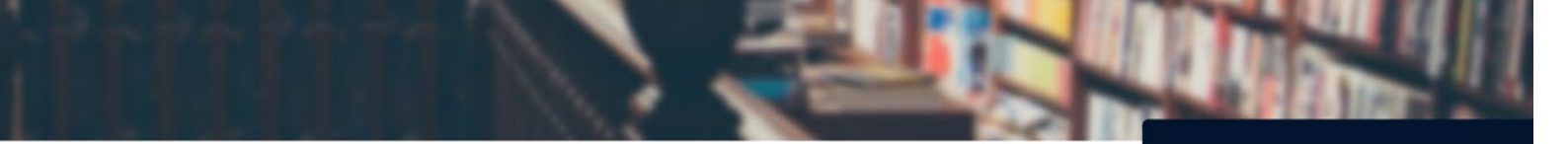
REFERENCIAL TEÓRICO

Para iniciar esta abordagem temática, o primeiro ponto a ser exposto será o próprio conceito de prática docente. Para Verdum (2013, p.95) “[o] significado que a prática pedagógica possa assumir varia, isto é, consiste em algo que não pode ser definido, apenas concebido, mudando conforme os princípios em que estiver baseada a nossa ideia” não há como definir um conceito fechado de como a prática acontece, as variáveis são infinitas, os lugares, os docentes e os discentes diferem, a própria ideia do que seja a prática difere de professor para professor, dessa forma, a própria prática em si não há de ser semelhante.

Por outro lado, ainda que a prática difira entre as ações, é necessário que o pensamento crítico reflexivo se faça presente em cada ação cotidiana dos professores. Para que ocorra uma compreensão sobre a profissionalidade docente, segundo Sacristán (*in*: NÓVOA, 1995), é preciso que se amplifique o conceito de prática educativa, devendo ser compreendida de forma mais abrangente, e não apenas pela prática didática. Sobre este aspecto, para Bolzan (*in*: TRAVESSINI, 2008, p. 105), o conhecimento pedagógico é “um conceito base que se refere a um conhecimento amplo construído pelo professor, em seu processo formativo, implicando o domínio do saber fazer, bem como do saber teórico e conceitual e suas relações”. A necessidade do “saber fazer” não pode dar seu lugar ao “o que fazer”, uma vez que o princípio de “o que fazer” pressupõe que qualquer pessoa pode fazer, que não seria necessário um saber científico ou pensamento crítico reflexivo para o estudo da realidade. É essencial que o “saber fazer” esteja sempre em evidência quando se trata da prática docente, pois, a prática necessita da teoria; não se trata de uma opção.

A prática que se qualifica de pedagógica, não se resume apenas como repasse de assuntos curriculares aos alunos. A prática pedagógica acontece na observação, na interação e na intervenção existentes a partir das relações entre os professores, alunos e toda a escola. Neste quadro, percebe-se que um professor por si só não consegue dar conta de toda a responsabilidade que é educar. A convicção, por exemplo, de que um aluno não aprende se estiver com fome e em outras condições adversas, pauta a necessidade do empenho de todo corpo funcional, por meio da atuação dos demais profissionais que atuam na escola.

O professor, por sua vez, não fica à mercê dos acontecimentos; o docente atua diretamente como um agente político, agindo de forma que proporciona aos alunos e à comunidade escolar oportunidades para se posicionarem. Nas considerações de Pimenta e Anastasiou (2008, p. 178) “a profissão docente é uma prática educativa”; é uma forma de



intervir na realidade social, no caso mediante a educação, sendo assim “[a] necessidade de superar uma visão da prática pedagógica como ação de transmitir conhecimento, como uma atitude de agir sobre o outro que ocupa um lugar passivo, como vimos, é imprescindível, se o nosso objetivo for formar cidadãos críticos e atuantes na sociedade” (VERDUM, 2013, p.100).

O professor, por não ser neutro politicamente, também não o pode ser neutro socialmente e nem mesmo ser neutro a respeito de suas emoções e sentimentos. Sobre este aspecto Almeida e Amaral (2009, p.298) argumentam que “este movimento de espelho, promovido pelo outro interior e exterior, conduz para uma retomada interminável, o que garante que o processo se constitui de (re)formação identitária e a tomada de novas ações”.

Dessa forma, a prática docente não se encerra apenas nas aulas ou no repasse de conteúdos de ensino. A prática docente envolve todo o contexto escolar e necessita deste cotidiano para realizar o pensamento crítico reflexivo sobre o contexto em que o ensino ocorre. Franco (2016, p. 536) afirma que “[n]esse aspecto uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo”, uma vez que a sociedade está implicada em relações de disputas de poder.

O cenário sócio-político-econômico apresenta desafios e indagações no que diz respeito à prática pedagógica, pois, com frequência, no processo de transformação social acontecem alterações significativas que culminam em uma análise parcial do homem, resultando na maneira pela qual compreende o contexto do seu trabalho, em suma, dando-lhe características comuns e padronizadas imputadas pela sociedade. Para Franco (2016):

[é] comum considerar que práticas pedagógicas e práticas educativas sejam termos sinônimos e, portanto, unívocos. No entanto, quando se fala de práticas educativas, faz-se referência a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais, ao passo que as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos” (FRANCO 2016, p. 536).

No debate sobre a prática docente é preciso perceber que o “[...] educador é aquele que, tendo adquirido o nível de cultura necessário para o desempenho de sua atividade, dá direção ao ensino e aprendizagem. Ele assume o papel de mediador entre a cultura elaborada, acumulada e em processo de acumulação da humanidade” (LUCKESI, 1993, p. 115).

Zucchetti, Moura e Menezes (2014, p.977) argumentam que “é preciso lembrar que, quando os educadores se dedicam a discutir e pensar a criação de modos peculiares de realizar seu trabalho, eles também estão debatendo e pensando a criação de modos singulares de si mesmos”. Daí a importância de os docentes se reconhecerem enquanto educadores que

desenvolvem ações que exigem atitude crítica como docente e como sujeito crítico de sua própria ação.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O desenho deste estudo está modelado em uma pesquisa bibliográfica. De acordo com Severino (2007, p. 122) “[a] *pesquisa bibliográfica* é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos como livros, artigos, teses e etc. [...] O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes do texto” (SEVERINO, 2007, p. 122).

Não se trata apenas de uma repetição do que já foi dito ou estudado, mas oferece a oportunidade de aprofundamento do tema sob um novo olhar e de perspectivas diferentes, podendo até mesmo chegar a conclusões extraordinárias.

Importa ressaltar que como o fazem (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 183) que “[a] pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc.[...]”.

Como procedimento foi feita uma análise bibliográfica de artigos localizados nas bases de dados da Scielo (*Scientific Electronic Library Online*) e Redalyc (*Red de Revistas Científicas de America Latina y el Caribe, España y Portugal*), de cunho gratuito, em língua espanhola, publicados no período entre os anos de 2009 a 2018.

A seleção de textos em língua espanhola decorreu do fato de esta pesquisa ser uma etapa de um projeto em desenvolvimento (2018-2024) que investiga a ação docente e, sua primeira etapa, dedicou-se à literatura sobre prática docente em língua portuguesa.

Primeiramente foi realizado o levantamento bibliográfico, que trata da busca dos textos a serem utilizados na pesquisa. Para localizar os trabalhos utilizou-se três descritores de busca, que foram os seguintes: prática docente, prática educativa e prática pedagógica.

Em seguida, procedeu-se a seleção dos artigos por meio de uma leitura cautelosa para analisar se artigos contemplavam o tema escolhido. A partir disso, foi feita a sistematização dos textos, registrando a forma como eles foram analisados e estudados, bem como a etapa final, que trata do estudo do material. Neste ponto do trabalho observamos a recomendação de Severino (2007) de que “[a] primeira medida, no entanto, é operar uma triagem em todo o material recolhido durante a elaboração da bibliografia. [...] lendo seu sumário, o prefácio, a

introdução, as ‘orelhas’, assim como algumas passagens do seu texto, até o momento em que se possa ter dela uma opinião” (SEVERINO, 2007, p. 145).

Uma vez selecionado, procedeu-se a sistematização e interpretação do material estudo a fim de apresentar a análise sobre o assunto concernente à prática docente.

Enfim, como disse Goldenberg (2004, p. 68) “[t]rabalhando-se bem não existe tema que seja tolo ou pouco importante”; o importante, de fato, é abordar e provocar novos entendimentos e questões que implicam na compreensão do que-fazer docente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a obtenção do material a constituir-se os dados do estudo, inicialmente, fez-se a busca dos artigos utilizando três descritores para a pesquisa, foram os seguintes: Prática Docente, Prática Educativa e Prática Pedagógica. Ao término desta etapa foram selecionados vinte e um artigos para serem a base deste estudo, os quais foram organizados em tabelas e quadros para demonstrar as informações quantitativas e qualitativas e permitir a interpretação quanto à estruturação dos textos.

Resultados

Como resultados foram encontrados treze artigos nos descritores de busca realizados na Plataforma Redalyc e oito na Plataforma Scielo, formando um total de vinte e um artigos.

Na plataforma de busca Redalyc foram encontrados treze textos, sem ocorrência para os anos de 2011, 2014, 2016, 2017 e de 2018; a maior concentração de textos está no ano de 2012, com um total de quatro textos publicados. Na plataforma Scielo, foram encontrados oito textos no total, sem ocorrência nos anos 2009, 2011, 2013, 2015, 2017 e 2018; a maior concentração de textos está no ano de 2012, com um total de cinco textos publicados.

Os artigos classificados por base de dados e descritores de busca, na base de dados Redalyc resultam em treze textos, quatro textos sobre prática docente, dois textos sobre prática educativa e sete textos sobre prática pedagógica; quanto à base de dados Scielo encontramos um total de oito textos, sendo 3 sobre prática docente, dois sobre prática educativa e três sobre prática pedagógica.

Na categoria prática docente foram encontrados sete textos, sendo quatro na base de dados da Redalyc e três na base de dados da Scielo; quanto à prática educativa foram encontrados quatro textos, sendo dois na base de dados da Redalyc e dois na base de dados da Scielo; já a respeito de prática pedagógica, foram encontrados sete textos na base de dados da

Redalyc e três na base de dados da Scielo, somando um total de dez textos. Totalizando, assim um conjunto de vinte e um textos para o estudo.

De todos os artigos analisados, vinte autores utilizaram a abordagem qualitativa para realizarem suas pesquisas, registrando apenas um autor que utilizou a abordagem quanti-qualitativa, enquanto nenhum dos artigos foi desenvolvido a partir da abordagem quantitativa.

Ao separar os artigos por local de publicação registra-se um artigo publicado no Brasil, cinco no Chile, seis na Colômbia, um em Cuba, dois no Equador, um no Uruguai, dois na Venezuela e três artigos publicados na Espanha.

Observando a quantidade de artigos separados por descritor de busca, sobre o tema Prática Docente, foram encontrados sete artigos, quanto ao tema prática educativa foram encontrados quatro artigos, a respeito de prática pedagógica foram encontrados 10 artigos publicados no recorte temporal de 2009-2018.

Análise da categoria prática docente

Para fins de análise optou-se pelos artigos abrangidos pela categoria Prática Docente pelo fato de o termo “docente” que qualifica a prática, direcionar-se especificamente à figura do professor. O termo prática de ensino, como pondera RIZO (2012), denota o conjunto de atividades realizadas pelos professores, como parte de seu trabalho em sala de aula ou em relação direta com ele, para fins de aprendizado estabelecidos nos currículos. As práticas docentes, entendidas desta maneira, abrangem desde comportamentos manifestos no âmbito escolar quanto os que concorrem para o seu desenvolvimento.

Para realizar esta análise, foram escolhidos sete artigos, cujos descritores de busca utilizado foi “Prática Docente”. Os textos foram organizados em uma sequência temporal de acordo com o ano de publicação e buscou-se observar os principais elementos de cada estudo, como: autor, ano de publicação, objetivo do estudo, principais resultados apresentados e enfoque temático de cada texto.

Nos sete artigos analisados, os objetos de estudo foram verificados e foi possível perceber três elementos que configuraram a preocupação dos pesquisadores: a relação entre teoria e prática; a qualidade da prática e a metodologia de pesquisa sobre a prática, como descreve-se a seguir:

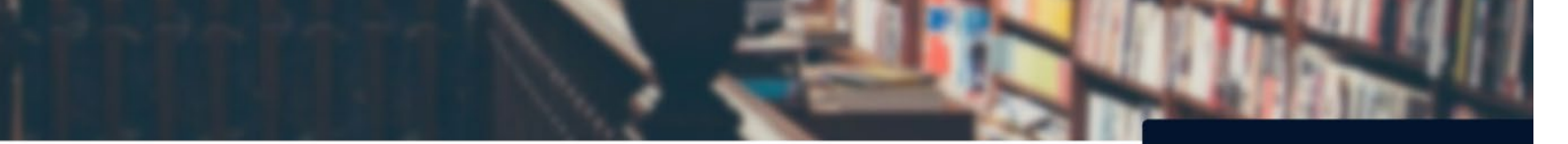
1. Práxis docente, experiência pessoal e de alteridade;
2. Influência das práticas docentes no desempenho da competência escrita do aluno;

3. Procedimentos para o estudo das práticas de docentes;
4. Reflexão do professor no processo de ensino e aprendizagem;
5. Uso de tecnologias e comunicação para fins educacionais;
6. Características que definem um excelente professor e excelentes práticas de ensino de idiomas nas primeiras séries do ensino na Colômbia;
7. Inclusão escolar.

Os estudos de Arias e Rada (2010) possuem como principal enfoque a práxis docente, nos aspectos da experiência pessoal e de alteridade vivenciada pelos professores. O artigo em questão tem como objetivo refletir sobre o ser docente, em um transbordamento em relação aos próprios docentes que atendem ao chamado do Outro, como uma alteridade que os habita, despertando essa vontade de consciência para tender a se relacionar com o potencial de acontecer, de ser-estar, em uma transformação contínua, em uma mobilização contínua. Os autores afirmam que o texto não ocupa, muito menos pretende estar localizado em um lugar preciso e absoluto no colo da verdade, pelo contrário, a maneira como narram sua práxis faz parte do horizonte de possibilidade, da vinda, temporalidade que indica rumo à outra possibilidade de pensar e narrar sua experiência educacional, onde a questão não se esgota em resposta ou a resposta com subjetividades, mas, pelo contrário, a vontade de consciência internalizada, capacitada a partir da possibilidade do encontro do ser e do ser outro, por sua vez, a mesma semelhança.

Em sua pesquisa, Barreiro (2010) dirige seu interesse à influência das práticas docentes no desempenho da competência escrita do aluno. O artigo tem como objetivo reconhecer a influência das práticas docentes no desempenho da competência escrita, para o propósito de compreender os aspectos que facilitam sua aquisição; o autor acredita que é importante acrescentar a literatura aos objetos de estudo pesquisados, considerando-a um assunto que exige bom desempenho escrito para desenvolver conceitos e analisar conteúdo. O ensino prescritivo da língua não é seu objeto, embora as regras de seu uso sejam importantes. É a linguagem como instrumento de comunicação, expressão de sentimentos, valores, posições de natureza diferente diante da vida que adquire um significado sensível.

Barreiro (2010) também chama atenção para outras incertezas, talvez outras necessidades de atenção aos estudos de ciências, às crianças em idade escolar, grupos de pessoas que aprendem em diferentes níveis de ensino, com diferentes características sociais, com diversas vocações, ensino, com diferentes características sociais, com diversas vocações,



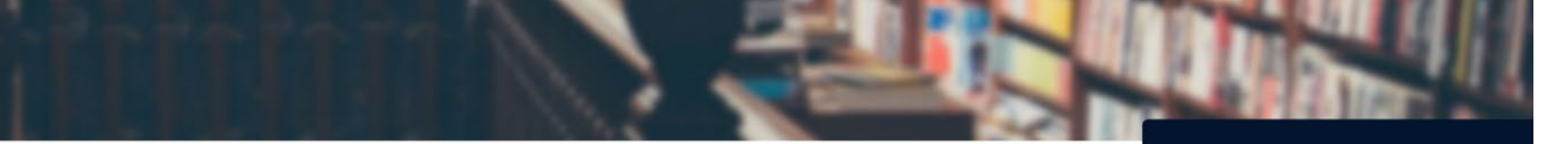
adquirem e se interessam pela prática escrita? Que significação ela tem em outros contextos, com outras orientações? Estas são as perguntas fomentadas pelo autor.

No texto escrito por Rizo (2012) o enfoque temático são os procedimentos para o estudo das práticas de docentes. O autor afirma que o termo prática de ensino denota o conjunto de atividades realizadas pelos professores, como parte de seu trabalho em sala de aula ou em relação direta com ele, para fins de aprendizado estabelecidos nos currículos.

Para Rizo (2012) essas práticas são objeto de estudo complexo, principalmente se, além dos comportamentos em que se manifestam, dessa forma, o artigo possui o objetivo central de analisar as ideias e concepções subjacentes que as explicam, os fatores que as afetam ou mesmo os efeitos que produzem. O autor conclui que a aplicação de questionários e ferramentas semelhantes pode ser barato, mas as informações que eles oferecem podem ser superficiais e de baixa qualidade, dependendo dos informantes, mas apenas com essas abordagens é possível capturar o que os autores estudados sabem, acreditam ou pensam. A observação pode fornecer informações valiosas, mas implica muito tempo de observadores qualificados e não pode capturar os assuntos. Nenhuma abordagem é por si só superior ou menos que outros; qualidade da informação, o que cada um dará, depende do objeto e o objetivo do estudo, a qualidade do instrumento, como é aplicado e da análise de seus resultados.

O estudo de Lora (2013) volta-se à reflexão do professor no processo de ensino aprendizagem. O objetivo do artigo é mostrar como a reflexão do professor, que utiliza conceitos implícitos e explícitos de ensino e aprendizagem, constitui uma estratégia para reescrever ou dar nova hierarquia às concepções enraizadas em premissas tradicionais ou de transmissão, predominantemente nas práticas docentes, a quem a falta de eficácia dos processos de ensino e aprendizagem é atribuída; em resumo o artigo indicou a pontualidade de introduzir uma intervenção nos processos de reflexão entre professores, para métodos de natureza sociocultural, com a ajuda de ferramentas que facilitam a conscientização. Também é necessário apoio institucional, tudo isso, na perspectiva de incentivar a redescritção de concepções implícitas de ensino e aprendizagem, alcançar um elo mais coerente entre ensino de teoria e prática e mudanças de gráficos nos processos de formação inicial de professores.

Na pesquisa de Guerrero e Kalman (2010) o objeto de pesquisa foi o uso de tecnologias e comunicação para fins educacionais. O artigo teve como objetivo aprofundar o processo de inovação tecnológica para fins educacionais, que se destinam a começar em escolas mexicanas e levantar algumas considerações para inserção e desenvolvimento. Para isso, os autores



destacaram a necessidade de saber o que é estável e o que está mudando as rotinas pedagógicas dos professores quando eles usam tecnologias digitais e as expressões que isso tem nas rotinas de sala de aula, nas atividades solicitadas e se apresentar com seus alunos, bem como o que eles obtêm e as interações que estabelecem. O autores encerram o texto afirmando que as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), hipoteticamente, podem ser ferramentas poderosas para construir situações de educação igualitária e para a construção de uma equidade sustentável, bem como novas opções educacionais para o potencial que eles oferecem para construir significado.

O artigo escrito por Abril, Casas, Vargas e Isaza (2014) tem como foco os fatores que caracterizam um excelente professor e excelentes práticas de ensino de idiomas nas primeiras séries do ensino na Colômbia. O texto tem como objetivo determinar características que definem excelentes práticas de ensino de idiomas nas primeiras séries do ensino na Colômbia. Os autores concluem, afirmando que a centralidade não é o domínio de saber disciplinar, embora claramente esse domínio seja uma condição imbatível do excelente professor, e que por isso esta constante busca conceitual, em constante processo de formação. Mas o principal é o assunto, é o aluno; não se trata de aplicar uma abordagem asépticamente, trata-se de reconhecer sujeitos, estudantes e pensar nas propostas didáticas, nas abordagens e posições teóricas.

O artigo de Apablaza (2014) a respeito da inclusão escolar tem como objetivo contribuir com o debate atual sobre a tensão existente no conceito de diversidade estudantil e democratização da escola, tendo em vista a inclusão escolar em nível nacional. A autora encerra o texto afirmando ser necessário questionar em que medida as políticas estatais favorecem os processos de incorporação da diversidade, considerando que, como eixo central, a compreensão da diversidade envolve não apenas o contexto escolar, mas todos os seus agentes participantes, ou seja, a sociedade em seu conjunto. Portanto, a compreensão desse fenômeno não está isenta do nível da macroanálise, exigindo a incorporação em pesquisas futuras do papel das políticas educacionais na construção da representação social dos sujeitos em relação à diversidade.

Dessa forma, pode-se perceber como os sete artigos se interligam em uma única perspectiva, a perspectiva da prática docente. É importante observar como as temáticas podem ser distintas, enquanto um autor pesquisa sobre a influência da prática docente na escrita do aluno, outro autor pesquisa a respeito da ação do educador em relação as Tecnologias de Informação e Comunicação; apesar de serem temáticas que em uma primeira impressão não possuem nenhuma característica em comum, ambas culminam ao mesmo assunto, no caso, a prática do professor em relação a essas questões. Nota-se então, a multidimensão da Prática

Docente, as diversas possibilidades de pesquisa, percepções e resultados; os diversos olhares que podem ser construídos e desenvolvidos a respeito da ação docente.

Percebe-se o quanto a pesquisa sobre a prática docente é rica, no sentido de agregar conhecimento e novas perspectivas sobre a ação do professor, além de levar alguma valorização para a profissão, uma vez que se é vista a importância de tal pesquisa, logo esta é valorizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se neste estudo que o conceito de prática docente é abrangido por diversas temáticas. Os artigos expostos em análise tiveram enfoques diferentes, no entanto, todos eles envolveram a prática, isto é, o fazer docente, o que permite concluir sobre as diversas possibilidades de pesquisa que a prática docente pode proporcionar.

Pesquisar a respeito da prática docente é de suma importância, tanto para o contexto acadêmico quanto para sociedade em geral. Assim, expor a discussões atuais sobre a prática docente abre possibilidade de melhoria da ação educativa em todos os ambientes sociais.

Apesar das visões positivas ou negativas que se possa ter sobre os profissionais da educação pouco se conhece sobre o trabalho árduo que um educador precisa realizar para mediar o conhecimento e promover relações humanas comunitária. É necessário criar um novo olhar e uma nova perspectiva sobre a prática docente, uma visão que ofereça valorização à profissão.

Por todos os motivos descritos, destaca-se a importância da análise sobre o tema da prática docente, para perceber quais as principais necessidades e as principais lacunas sobre o tema, dessa forma, obter um novo olhar sobre o que já foi escrito e oferecer novas observações para futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS:

ABRIL, Mauricio Pérez; CASAS, Catalina Roa; VARGAS, Ángela Patricia; ISAZA, Lida Alexandra? Qué caracteriza a um docente destacado? Rasgos de la práctica em los primeros grados de la escolaridad. **Revista Colombiana de Educación**, Colômbia. n. 67, p. 171-200, jul./dez. 2014.

ALMEIDA, Gilson Pereira; AMARAL, Maria Emilia Engers. Identidade profissional docente: uma construção histórico-sociocultural. **Revista Educação**, v. 32, n.3, p. 291-300, set./dez 2009.

APABLAZA, Marcela S. Representaciones sociales de profesores respecto de la diversidad escolar em relación a los contextos de desempeño profesional prácticas y formación inicial. **Estudios Pedagógicos**, Chile. v. 11, n.1, p.7-24, 2014.

ARIAS, Ana Isabel Andrade; RADA, Eyda Zuleyma Caicedo. Contexto epistémico em propendus interno: abriendo camino hacia una experiencia en alteridad que apasione y movilice las entrañas de una praxis docente. **Revista de Investigaciones**, Colômbia. n. 6, p.37-44, 2010.

BARREIRO, María del Pilar. Las prácticas docentes a través de las buenas producciones escritas. **Cuadernos de Investigación Educativa**, Uruguai. v. 2, n. 17. p. 125-137, 2010.

BOLZAN, D. P. V. Pedagogia universitária e processos formativos: a construção de conhecimento pedagógico compartilhado. In: TRAVESSINI, C. et al. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. vol. 1. Porto Alegre: EDIPUCRS; 2008. p. 102-120.

FERREIRA, Leidiane da Silva; RUBIM, Yago de Souza. Avaliação educacional no Brasil: um estudo teórico. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 8, n. 2, p. 8757 – 8770, fev. 2022.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasil. v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FONTANA, Maire Josiane; FÁVERO, Altair Alberto. Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 8, n. 17, p. 1-15, 2013.

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

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GUERRERO, Irán; KALMAN, Judith. La inserción de la tecnología em aula: estabilidad y procesos instituyentes en la práctica docente. **Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional**. v. 15, n.44, p. 213-405, maio/ago. 2010.

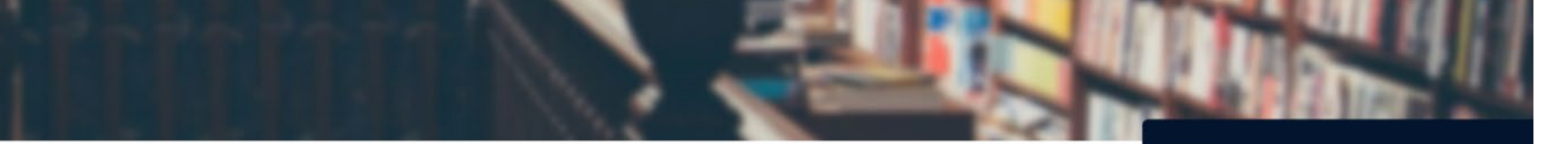
LORA, Luis Carlos Pacheco. La reflexión docente: eje para promover el cambio representacional de concepciones y prácticas en los docentes. **Zona Próxima**, Colômbia. n. 19, p. 107-118, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2018.



RIZO, Felipe Martínez. Procedimentos para el estudio de las prácticas docentes. Revisión de la literatura relieve. **Revista Eletrónica de Investigación y Evaluación Educativa**, Espanha. v. 18, n. 1, p. 1-22, 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

SEVERINO, Antônio. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Airton Marques da. **Metodologia da Pesquisa**. 2. ed. rev. Fortaleza-Ceará: Editora da Universidade Estadual do Ceará- EdUECE, 2015.

VERDUM, Priscila. Prática pedagógica: o que é? O que envolve? **Revista Educação por Escrito**. Brasil. v. 4, n.1, p. 91-105, jul. 2013.

ZUCHETTI, Dinora Tereza; MOURA, Eliana Perez Gonçalves; MENEZES, Magali Mendes. A artesanía de um fazer a prática do trabalho de educadores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n.59, p.967-985, out./dez. 2014.

CAPÍTULO 42

A ESTÉTICA DA MORTE NAS AULAS DE ARTES, EM TEMPOS DE PANDEMIA

Fernanda Maria Macahiba Massagardi

RESUMO

A enunciação da nova realidade, trazida pela Covid-19, transformou não apenas hábitos, mas fundamentalmente a percepção da sociedade para um tema que, até então, muitas vezes era delegado a terceiros ou adiado. Observamos, no cenário pandêmico, que a finitude da vida ganhou contornos outros. Considerada tabu por alguns e “a única certeza da vida”, por outros, é fato que a morte adentrou as casas de todo o planeta e promoveu perdas irreparáveis. Assim, o conceito de herói passou a habitar os centros hospitalares. E às instituições de ensino revelaram-se novas demandas, não apenas técnicas e tecnológicas, mas prioritariamente humanas. A relação professor-aluno estreitou-se, dando lugar às histórias pessoais, pleiteando estratégias para o enfrentamento do chamado “novo normal”, bem como currículos significativos que estruturassem a aprendizagem neste cenário. Assim, como partícipes do processo, os discentes do primeiro ano do Ensino Médio foram questionados acerca de quais assuntos pareciam a eles relevantes, para discussão em aulas de Arte na modalidade remota. Afirmaram que a morte poderia ser um dos motes principais de discussão. Dessa forma, optou-se por abranger, de forma interdisciplinar, as diversas manifestações culturais deste tema, que se fará presente um dia, na vida de todos os seres vivos, sem exceção.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Tanatologia; Educação; Pandemia; Ensino Médio

INTRODUÇÃO

A imaginação, a capacidade de dar forma aos sentimentos, tentar explicá-los verbalmente e compreender representações de outrem são atributos que podem auxiliar o homem em situações limite. Mecanismos considerados por muitos como terapêuticos, auxiliam na elaboração do sentido pelos sentidos. Angariar dados do passado, refletir o presente e evocar futuros, comparando-os e com eles aprendendo, promove um trânsito de ser humano que, entre outras coisas, consiste em um “mundo que estende os seus limites para além da imediaticidade do presente e da materialidade das coisas. O homem cria um universo significativo, em seu encontro com o mundo e através da imaginação.” (DUARTE JÚNIOR, 1991, p.52)

Imerso num universo simbólico, de construções de significados e valorações, tem-se um ser complexo, cujas questões primordiais e fundantes são verbalizadas: De onde vim? Para onde vou depois da morte? Qual o sentido de estar aqui? Assim:

A palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político etc. [...] A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. (BAKHTIN, 1988, p. 32)

Entretanto, há algumas dimensões do real que apenas podem ser acessadas pela Arte que, em suas diversas formas de expressão, promovem o sentir e, dessa forma, o compreender a si e ao outro, bem como a empatia. São manifestações que integram o território que não pode ser explicado pelas palavras, e sim sentido e poetizado. Porém, na maioria das escolas é observada uma excessiva valorização do racional, do conteúdo solicitado nos vestibulares, em detrimento do sentimento e da percepção de mundo que se dá pelos sentidos. Na sociedade do lucro, importa formatar pessoas que sejam funcionais e atendam o mercado de trabalho. Dessa forma:

[...] nossas escolas iniciam-nos, desde cedo, na técnica do esartejamento mental. Ali devemos ser apenas um homem pensante. As emoções devem ficar fora das quatro paredes das salas de aula, a fim de não atrapalhar nosso desenvolvimento intelectual. Os “recreios” e as “aulas de arte” são os únicos momentos em que a estrutura escolar permite alguma fluência de nossos sentimentos e emoções. (DUARTE JÚNIOR, 1991, p.11)

Com o advento da pandemia, o cotidiano escolar foi alterado e as emoções afloraram a um ponto em que não foi possível sufocá-las ou substituí-las pela demanda mercadológica. A realidade trouxe exigências, e convites a uma compreensão nova de situações inusitadas, no ambiente de ensino. Contudo, foi necessário não renunciar ao currículo necessário para a formação dos jovens. Entretanto, conduzir de forma empática e humana, direcionando espaços de diálogo e construção coletiva de pensamentos, se mostrou fundamental.

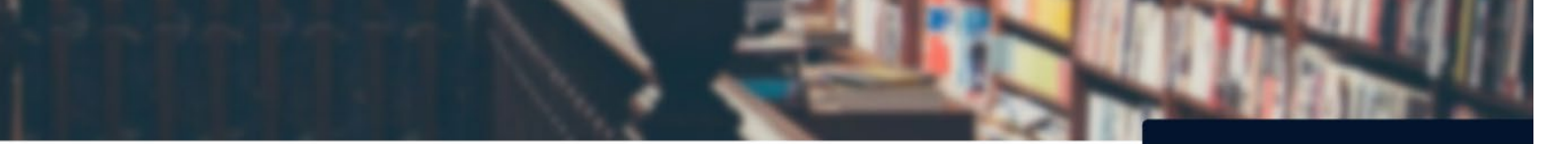
Nesse sentido, com o apoio da coordenação, nas aulas de Arte foram oferecidas propostas direcionadas às necessidades emergentes e emergenciais dos alunos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Foram utilizados, nesta proposta, referenciais teóricos que abrangeram os seguintes temas: morte, luto, arte e a nova realidade trazida pela pandemia. Tais referenciais foram, à título de didática, distribuídos em subitens, a seguir.

Arte e existência

Qual o papel da Arte na existência humana e como a existência humana influencia a Arte? Oscar Wilde e outros escritores e pensadores se debruçaram nestas questões. É fato que as pessoas procuram por determinadas experiências: cinema, teatro, música, fruição de obras das artes visuais, séries televisivas etc. E, muitas vezes, também exercitam o fazer artístico. Não raro, identificam o visto com o vivido. Ou dão forma àquilo que sentem, seja dançando, pintando, compondo ou interpretando uma música ou peça. Se divertem, vivenciam outros pontos de vista e, ainda, podem desenvolver um sentido de ojeriza pela experiência. Cada



indivíduo reage de uma maneira diferente aos estímulos da Arte que, por meio dos sentidos e do sentido, promovem conhecimentos que vão além da obviedade e superficialidade.

Porém, sabemos que tais experiências não são “reais”. Mas as vivenciamos como se fossem. Fischer (1983, p. 12) questiona: “Por que reagimos em face dessas “realidades” como se elas fossem a realidade intensificada? Que estranho, misterioso divertimento é esse?” (FISCHER, 1983, p.12). E ensina:

[...] é claro que o homem quer ser mais do que apenas ele mesmo. Quer ser um homem total. Não lhe basta ser um indivíduo separado; além da parcialidade da sua vida individual, anseia uma “plenitude” que sente e tenta alcançar, uma plenitude de vida que lhe é fraudada pela individualidade e todas as suas limitações; uma plenitude na direção da qual se orienta quando busca um mundo mais compreensível e mais justo, um mundo que tenha significação. Rebelar-se contra o ter de se consumir no quadro da sua vida pessoal, dentro das possibilidades transitórias e limitadas da sua exclusiva personalidade. Quer relacionar-se a alguma coisa mais do que o “Eu”, alguma coisa que, sendo exterior a ele mesmo, não deixe de ser-lhe essencial. O homem anseia por absorver o mundo circundante, integrá-lo a si; [...] anseia por unir na arte o seu “Eu” limitado com uma existência humana coletiva e por tornar social a sua individualidade. (FISCHER, 1983, p.13)

Assim, a Arte permite ao homem uma integração ao mundo, trazendo um sentido de pertencimento e coletividade. O diálogo se dá entre os sentimentos (originários das vivências) e o universo simbólico (do pensamento). “Desde o nascimento o mundo se apresenta a nós como uma miríade de estímulos que penetram por nossos órgãos sensores [...] e aprendemos a ordenar e classificar tais sensações e, desta forma, dar à vida e ao mundo um sentido que nos permite nele viver.” (DUARTE JÚNIOR, 2009, p.18)

Assim, podemos afirmar que os objetos apenas assumem qualidades na medida em que nos relacionamos e a eles atribuímos valores. Tais características não são próprias do inanimado, mas sim da capacidade humana de senti-los.

Vale ressaltar que a Arte estabelece diálogos com o tempo em que é criada, representando a condição humana de um período histórico específico. Entretanto, não raras vezes, ultrapassa aquele tempo e carrega significações validadas em outros momentos, em outras sociedades, por seu caráter universal.

A morte, o trauma e o luto

A morte é partícipe de nossa existência em diversos momentos. Seja no âmbito familiar, das amizades ou ainda nos noticiários televisivos, ela se apresenta em diferentes circunstâncias, mas, em todas elas, comunica a finitude de nossa condição humana em um corpo físico. E anuncia, em muitos casos, a saudade e a ausência. De acordo com Corrêa (2008, p. 8) “Não há

mais como evitar o encontro com esse fato impensável, indizível. Só nos resta então perguntar: afinal, quem é essa “indesejada das gentes?”

Sendo um tema, por muitos considerado tabu, é fato que a condição do morrer e a presença desta em diferentes épocas representa aspectos relevantes de uma sociedade e das relações entre os indivíduos. Corrêa (2008) afirma:

Durante séculos, a reação da família e dos amigos do morto diante da morte, temida e ameaçadora, encontrava expressão na comum declaração: “o que nos consola é saber que ele teve tempo de se preparar e ver a morte chegar”. Hoje, diversamente, diante desse temível e universal acontecimento, escutamos: “ao menos nos consola saber que ele morreu de um golpe, sem aviso, ou sedado, sem consciência, não tendo tomado conhecimento de nada.” (CORRÊA, 2008, p.21)

Assim, na contemporaneidade, como podemos nos inteirar e participar do processo da morte se, atualmente, a maioria das pessoas está o tempo todo “mergulhada [...] na dura tarefa de ganhar a vida para sua própria sobrevivência, na luta feroz para vencer no mundo do capital e da concorrência a fim de garantir maiores lucros para exibi-los em sociedade?” (CORRÊA, 2008, p. 18).

Em que pese as considerações do parágrafo anterior, é fato que a pandemia mudou completamente o cenário de relações com a morte, que passou a figurar no cotidiano e tornou-se tema principal das redes sociais, ampliando o universo individual para o social, exigindo das pessoas atitudes e um olhar para o outro que, até então, não era observado nessa escala. O luto toma proporções não imaginadas e se faz necessário abraçar a dor e criar estratégias para minimizar os traumas dela advindos. RUF afirma que:

O luto faz parte da vida. Ele pode ser nossa resposta a sentimentos de perda [...] o sentimento de que o mundo é um lugar seguro perde-se por completo. Ao passo que o luto nem sempre está relacionado a um trauma, todo trauma está sempre acompanhado por um processo de luto. (RUF, 2014, p. 29)

De acordo com Ruf (2014) é fundamental que as pessoas em luto falem sobre as suas dores, para que sintam alívio. Porém, se o trauma está alojado no espírito, toda palavra é bloqueada, dando lugar às reações violentas e autoagressões. No luto, em geral, a indignação da perda não se manifesta violentamente. Segundo o autor, “o que importa é não fugir em razão do sentimento de impotência; proximidade, presença, calor humano devem ser tentados, ainda que do ponto de vista externo nada possa ser curado.” (RUF, 2014, p.33)

O autor indicia caminhos para os enfrentamentos de nossos dias, que se apresentam com inúmeros desafios.

METODOLOGIA

A metodologia desta proposta foi a leitura crítica de obras de arte, associada ao contexto não apenas da história da arte, mas da vida do discente. Também foram levadas a termo reflexões e produções mediadas pela mitologia, música, psicanálise, filosofia e histórias de vida. A seguir, uma síntese.

A morte e as aulas de arte

Antes de iniciar a proposta, cujo tema foi direcionado pelos alunos, estabelecemos um diálogo de forma a esclarecer a não obrigatoriedade da presença, caso os discentes se sentissem constrangidos ou deprimidos. E assim, a aula que aconteceria apenas naquele dia foi estendida para quatro, devido à demanda dos alunos. A frequência foi total.

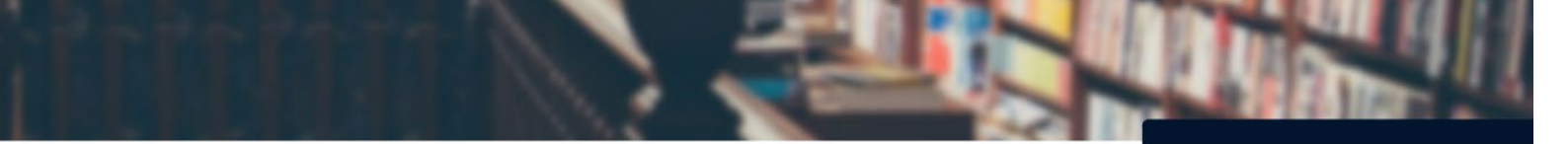
Inicialmente conversamos que seria impossível falar de morte sem falar de vida. E que existiam vários tipos de morte, inclusive em vida. Assim:

[...] precisamos saber como ajudar a pessoa a viver até o dia em que a morte dela chegar. Apesar de muitos escolherem viver de um jeito morto, todos têm o direito de morrer vivos. Quando chegar a minha vez, quero terminar a minha vida de um jeito bom: quero estar viva neste dia.
E é só pela consciência da morte que nos apressamos em construir esse ser que deveríamos ser. (ARANTES, 2019, p. 98)

Também tangenciamos o conceito freudiano de pulsão de vida e de morte. E de *Thánatos* (deus da morte, filho da noite e de Hipnos) e *Eros* (deus do amor). Muitos se identificaram e apontaram pessoas próximas que apresentavam características das pulsões. Surgiram comentários acerca de *Eros*, ou *Cupido* e as representações deste na arte. Conteí aos alunos a história “*Cupido e Psiquê*”, para dialogarmos sobre os sentimentos envolvidos na narrativa. Também conversamos acerca de Sísifo e as estratégias emocionais utilizadas para enganar a morte. Alguns alunos emitiram opiniões sobre o pós-morte e as diversas explicações filosóficas, pessoais e religiosas.

Na aula seguinte iniciamos com o assunto da pandemia, do luto e da perda. Alguns expuseram suas dores, suas experiências e o medo do futuro. Verbalizaram o poder da mídia de instilar medos e insegurança, para além da informação necessária para os cuidados e protocolos preventivos da doença. Estudamos a arte tumular, entre elas “O beijo da morte”. Exploramos os sentidos: tato, olfato, paladar, audição e visão a partir da observação da obra.

Foram apontados aspectos interessantes na composição dos cemitérios na contemporaneidade, com placas no chão ao invés de esculturas. Retomamos a ideia de que não é possível falar da morte sem pensar na vida, com o conceito de “*memento mori*”, presente em



muitas obras de arte. Um aluno comentou que sua avó relatava o quanto uma mulher grávida, em tempos passados, era motivo de alegria e tristeza. O parto, que era um momento da vida, em épocas passadas, levava muitos à morte. Então os colegas refletiram sobre a importância dos avanços da medicina para a preservação da vida. Fizemos um percurso pela linha do tempo da história da arte e observamos as relíquias, as pinturas e as diversas características dos diferentes períodos históricos. Um exemplo notável é a obra do período romântico, “O anjo da morte (1851)”, de Horace Vernet, um dos mestres de Pedro Américo, que apresenta aspectos do romantismo sentimental da segunda metade do séc. XIX.

Finalizamos a aula com a história e audição da música “A banca do distinto”, escrita por Billy Blanco para a cantora Dolores Duran, que trata, entre outras coisas, do *memento mori*. Um aviso para os que esquecem da condição humana.

A terceira semana foi iniciada com frases e pequenos trechos de obras de escritores famosos (Clarice Lispector, Shakespeare, Gil Vicente e Dante) sobre a temática. E realizada a leitura de trechos do livro de Arantes (2019). Os alunos trouxeram excelentes contribuições e os comentários evidenciaram maturidade ímpar. Analisamos a obra “Vida e Morte” de Gustav Klimt, bem como os desenhos de mães mortas, realizadas por artistas famosos. Pois “o artista *não diz* (um significado conceitual), o artista *mostra* [...] procura concretizar, nas formas, aquilo que é inefável, inexprimível pela linguagem conceitual.” (DUARTE JÚNIOR, 1991, p.46)

Analisamos as formas e composições da fotografia *post-mortem* e fotopinturas do nordeste brasileiro, assim como as curiosas imagens do período vitoriano denominadas *Hidden Mother*. Estas últimas trouxeram risos e leveza ao tema.

Finalizei contando a história “O teatro de sombras de Ofélia”.

Por fim, na última semana, fizemos uma rememoração das aulas anteriores e os discentes apontaram quais elementos foram marcantes. Alguns alunos dialogaram acerca do cenário dos hospitais, da impossibilidade do velório e situação dos profissionais de saúde, bem como o medo da progressão da doença e das sequelas no corpo. Afinal, o que é nosso corpo nesta condição? – questionaram. Duarte Júnior afirma:

Este tipo de visão conceitual inerente à medicina moderna, para a qual o corpo consiste tão-só num mecanismo que põe em relação diversas “peças” e sistemas de “peças” está profundamente arraigada em nossa cultura e nos é ensinada desde a mais tenra idade, na família e nas escolas pelas quais passamos. Não aprendendo a ter maior consciência de nosso corpo, de modo a ouvir seus apelos e o educar para uma vida mais saudável, inevitavelmente concedemos a esse especialista, o médico, a prioridade sobre as ações a serem realizadas sobre nós quando de uma enfermidade. (DUARTE JÚNIOR, 2004, p.17)

Analisamos a citação supracitada e uma das alunas comentou com os amigos que a mãe trabalha em um hospital e a pandemia modificou a relação delas, por medo do contágio.

Dialogamos e refletimos sobre nossa relação com a morte e como, em outras épocas, as pessoas eram veladas em casa e havia maior proximidade dos defuntos com os seres vivos. Era algo corriqueiro no cotidiano. Uma das alunas comentou que presenciou um velório na sala de uma casa, na “roça”. Achou a experiência tétrica e amedrontadora. Complementando o comentário, trouxe à aula a história de minha avó, que morava no campo e, com os irmãos, cuidavam do banho, maquiavam e vestiam os mortos da região. E costumavam brincar e fazer piadas nessas ocasiões. Uma aluna lembrou da animação “A vida é uma festa”, que contempla a cultura mexicana da morte, com cores alegres e comemorações. Assistimos o *trailer* da animação e fizemos uma análise das escalas cromáticas.

Foi proposta uma reflexão da relação contemporânea com o processo do morrer e uma das conclusões foi a de que tais incumbências são designadas aos profissionais da área de saúde. Morre-se mais em hospitais do que em casa. O fato é que a morte é um momento individual. Assim:

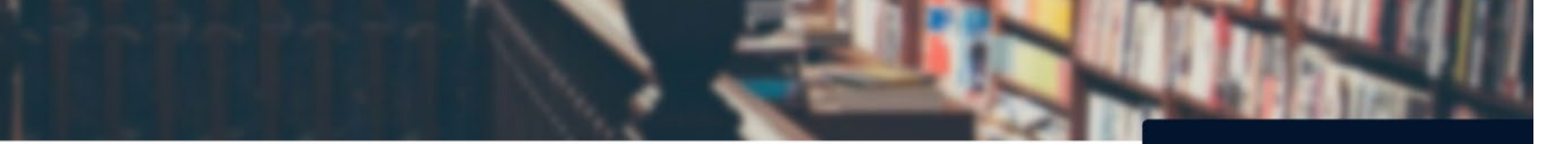
O muro que é a minha morte não é do meu filho, não é do meu marido, não é do meu pai, da minha mãe, do meu chefe. O caminho é meu. (ARANTES, 2019, p.143)
O que você viveu não é tão importante quanto pensar em ‘como’ você viveu ou ‘para que’ você viveu. O ‘porquê’ evoca passado O ‘para que’ lança ao futuro. A primeira pergunta que fazemos quando confrontados com a finitude é: será que havia algum jeito de não estar aqui? O último arrependimento é: Eu deveria ter feito de mim mesmo uma pessoa mais feliz. (ARANTES, 2019, p.121)

Após conversarmos acerca dos apontamentos da citação supracitada, finalizamos com algumas músicas. Ouvimos trechos de *Réquiens* e um dos alunos recordou-se da música do grupo Titãs, “Epitáfio”. Refletimos sobre a letra e finalizamos sem diálogo, mas com a audição da música “Paciência”, de Lenine.

Durante as aulas foram solicitadas diversas atividades, realizadas pelos alunos em suas casas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pedagogia da escuta é fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Nas aulas levadas a termo no ano de 2020, foram evocadas histórias e relatos comoventes, que se prolongaram nos dias de atendimento e mensagens de *WhatsApp*. Mas é fato que, numa percepção coletiva, “os dias se arrastam na pandemia... Todos parecem iguais” (BENSUSAN, 2021, p.28).



Se Nunes et al (2012, p. 299) afirma que “a tarefa do educador é possibilitar ao aluno o conhecimento teórico-prático necessário à compreensão das representações artísticas, concluo que tais conhecimentos somente são significativos à medida em que os alunos conseguem estabelecer relações com suas vivências e sentido de vida, sendo autores-criadores. Pois, “O auto-criador é aquele que busca decifrar um real que fala por si mesmo, mas cujo sentido pleno só se define na seleção e organização dos signos que se revelam a ele por meio da empatia, momento essencial, mas não o único, da criação estética.” (FREITAS et al, 2013, p. 61).

Buscar a expressão interna em momentos de fragilidade emocional não é uma tarefa simples, mas compartilhar tais expressões, quando elaboradas, pode promover consolo, na medida em que há diálogo e empatia.

Vale ressaltar que observar as criações de terceiros, de maneira crítica e sensível, também permite perceber e (re) conhecer na matéria/imagem os atravessamentos culturais que, de modo especial, estão impregnados de sentidos da existência humana. Assim, para uma efetiva atividade estética não é possível ser indiferente aos fatos e ações humanas, pois é com e no nosso corpo que decodificamos o mundo. (FREITAS et al, 2013)

E nosso corpo recebeu, nos últimos anos, estímulos em intensidade ampliada. A palavra luto figura as páginas de redes sociais, revelando uma presença constante na vida das pessoas. Entretanto, quantas realmente se debruçam e levam adiante reflexões acerca das circunstâncias que se apresentam ou se entregam às palavras de praxe “meus sentimentos”, sem maiores envolvimento? Quais ações realmente são levadas a termo para promover conforto ao que sofre? Ruf (2014, p. 31) afirma que “crianças e jovens de luto necessitam de apoio psicológico. Eles precisam da ajuda de adultos para a superação de suas dolorosas emoções.” Também os adultos precisam de apoio. E este apoio, entre outras coisas, consiste no pensar as relações humanas e transformar atitudes solidificadas que não servem mais. Assim:

Se uma pandemia global dessas proporções não foi gatilho suficiente, o que poderá ser? Como transformar esse pensamento que se instila na cabeça de alguns humanos em algo que modifique nossas relações com o mundo e com os seres que o compartilham conosco? (BENSUSAN, 2021, p. 45)

Com a pandemia, houve a potencialização das realidades individuais e coletivas no contexto do morrer. Tais cenários geraram outras patologias, típicas do isolamento e situações limite, tais como: síndrome do pânico, automutilação, transtornos alimentares, depressão e ansiedade. Muitos jovens verbalizaram, durante a aula, o desejo constante de retirar a própria vida. Alguns, inclusive, afirmaram que a tentativa foi levada a termo, e mais de uma vez.

O cansaço e o desânimo são perceptíveis, bem como uma cobrança exagerada de obter condições que permitam uma sobrevivência mínima. Han, (2017, p.76) afirma que na contemporaneidade “o cansaço de esgotamento não é um cansaço de potência positiva. Ele nos incapacita de fazer qualquer coisa.” (HAN, 2017, p.76).

Assim, a luta pelo excesso de desempenho promove, na verdade, esgotamento físico e mental. O tempo parece encurtar e as oportunidades seguem o mesmo movimento. As experiências nutrem a alma de modelos que terminam por referenciar a imaginação e a aceção do eventual futuro. Pois “os sujeitos humanos são seres simbólicos. Isso quer dizer que todas as suas percepções ou imaginações são forçosamente associadas a lembranças de outras percepções e imaginações já vividas.” (READ, 1982, p. 35)

Dessa forma, as informações sobre o morrer podem promover identidade e gerar reflexões, na medida em que percebemos o eu no outro, num processo de consciência de seres finitos. Dessa forma “a primeira pergunta que nos fazemos quando confrontados com a finitude é: será que havia algum jeito de não estar ali?” (ARANTES, 2019, p.128)

O sentimento de solidão aparece como constante na voz dos discentes.

[...] Haverá um espelho que me obrigará a olhar dentro dos meus olhos e me perguntará: “E aí, como é que você chegou aqui?” Terei que explicar o caminho para mim mesma. Não precisarei explicar para meu filho, para meus pais, para meus amigos. Não precisarei explicar para meu chefe[...]. No final, serei eu comigo mesma, sem intermediários. Preciso compreender minha morte porque ela é minha. (ARANTES, 2019, p. 120)

Durante todas as atividades foi perceptível que, no diálogo com o outro, o processo de autoconhecimento se desenhava e a solidão inicial, aos poucos, pareceu minimizada durante as conversas. Selecionar propostas sobre o tema que não trouxessem apenas o teor fatalista, mas também cômico, estético e poético auxiliou no desenvolvimento de um ambiente acolhedor e um espaço que possibilitou todas as manifestações e sentimentos, sem julgamentos ou críticas. Abraçar a dor alheia e compartilhar a própria dor promoveu uma didática não apenas fundamentada em conteúdo, mas essencialmente ancorada na condição humana e na fruição da Arte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A docência é um exercício, acima de tudo, das relações humanas e promove grandes aprendizados. Falar sobre a morte não é tarefa simples, pois nunca sabemos a extensão da dor do outro. Entretanto, segundo Hillman (2011, p. 79) afirma que quando nos defrontamos com

a experiência da morte “em tal variedade, constatamos que, primariamente, *a morte aparece a fim de dar lugar à transformação.*”

Enquanto professora, nestes desafiadores tempos de pandemia, questiono a mim mesma, diariamente, se estar em casa, para a maioria dos meus alunos, é realmente “estar em casa.” Enquanto alguns estão abrigados e protegidos, outros expõem suas vidas para garantir o salário que, por sua vez, teoricamente, dará sequência à sobrevivência. Contraditório. Muitos são a base da família, neste momento, aos 15, 16, 17 anos.

Após as aulas, os momentos são inevitáveis. E o diálogo entre as redes sociais é incessante. Entre uma mensagem e outra de *WhatsApp*, uma se destaca, seguida de uma imagem, com os seguintes dizeres:

- Professora, um passarinho que morreu aqui no meu serviço. As únicas palavras que consigo dizer são:

- Ele parece estar dormindo. Alma voou. Pássaros devem saber melhor do que nós como é estar perto do céu. Ciclos de vida.

Observo o cuidado com o qual a aluna deitou a cabeça do pássaro em uma flor. Ele teve direito a um velório. Como poucos na atualidade. Rememorando os diálogos da sala de aula, percebo o quanto estamos perdendo as etapas dos ciclos existenciais.

Na fotografia, o contraste do amarelo com a delicadeza das formas azuladas em preto do pássaro e o fundo neutro, expressa leveza, contraste, dor e o inevitável. Também a paz.

Avalio as atividades solicitadas e comento questão a questão. São dias e dias lendo e refletindo cada imagem, texto ou indício de mensagens internas/poéticas/estéticas, provenientes das almas desses jovens que, encarceradas como pássaros em gaiolas, querem tanto voar. Não deixam de ser presas da malvadeza humana. Nossa geração, claramente, não soube cuidar do mundo.

Esses meninos e meninas são como os seres alados obrigados ao confinamento por homens que, provavelmente, não ouviram contos de fada que versam sobre a liberdade, o cuidar da vida e o deixar livre o canto do homem em solidariedade. Não entendem nada sobre respeito e humanidade.

Mais uma atividade é corrigida. Novos incômodos diante de uma maturidade forçada. Leio: “Meu pai morreu e eu olho esse objeto e lembro do quanto fomos felizes juntos. A música que me representa é “Trem bala” e “Dias melhores”.

Observo o otimismo surgir como esperança diante da brutalidade do mundo. Ainda há alma no planeta.

Apesar de não ser possível reverter os acontecimentos, existe a possibilidade de promover olhares afetivos, reflexões e empatia. Mesmo na perda, alguns jovens lutam corajosamente pelo direito à felicidade. São exemplos de resistência.

Impossível não derramar lágrimas ao presenciar tamanha luta.

Muitos estão voando neste momento e não sabemos o que fazer. Infelizmente quase ninguém pode contar com o carinho de uma menina que, delicadamente, repousa sobre uma flor um corpo sem vida. Assim, concluo que, apesar de todas as circunstâncias, “é preciso trabalhar todos os dias pela alegria geral. É preciso aprender esta lição todos os dias e sair pelas ruas cantando e repartindo a esperança, a mão cristalina, a fronte fraternal.” (MELLO, 2017, p.11)

Há tantas formas de voar!

REFERÊNCIAS:

ARANTES, Ana Cláudia Quintana. *A morte é um dia que vale a pena viver*. Rio de Janeiro: Sextante, 2019.

ASSIS SILVA, Ignacio (Org.). *Corpo e sentido. A escuta do sensível*. São Paulo: EDUNESP, 1996.

BENSUSAN, Nurit. *Cartas ao morcego*. Brasília: IEB Mil Folhas, 2021.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

CORRÊA, José de Anchieta. *Morte*. São Paulo: Globo, 2008.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *O sentido dos sentidos*. Curitiba: Criar editora, 2004.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *O que é beleza*. São Paulo: Brasiliense, 2009.

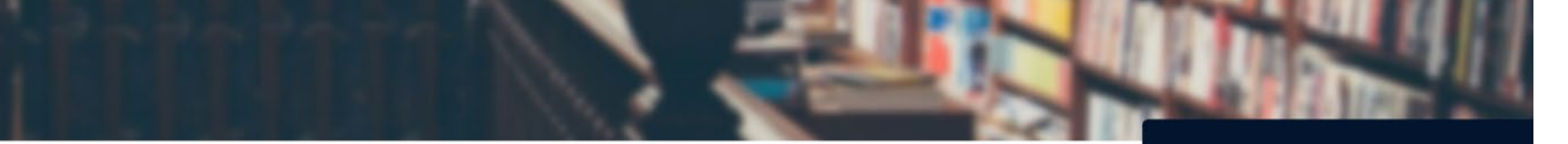
DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *Por que arte-educação?* Campinas: Papirus, 1991.

FISCHER, Ernst. *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

FREITAS et al. *Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Petrópolis: Vozes, 2017.

READ, HERBERT. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.



RUF, Bernd. **Destroços e traumas: embasamentos antropológicos para intervenções com a pedagogia da emergência.** São Paulo: Antropológica, 2014.

MELLO, Thiago de. **Faz escuro, mas eu canto: porque amanhã vai chegar.** São Paulo: Global, 2017.

NUNES et al. **Artes visuais, leitura de imagem e escola.** Ponta Grossa: Editora UEPG. 2012.

NIJINSKI, Vaslav. **Cadernos de Nijinski.** Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1998

CAPÍTULO 43

FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO INTERGERACIONAL: O CURSO DE FORMAÇÃO PILOTO DO CENTRO SARAH GOMES

Neila Barbosa Osório
Fernando Afonso Nunes Filho
Ana Karolline Soares Alves
Miliana Augusta Pereira Sampaio
Marlon Santos de Oliveira Brito

RESUMO

Em 2020, a Universidade da Maturidade – UMA, programa de Extensão da Universidade Federal do Tocantins, funda o Centro Intergeracional Sarah Gomes, um espaço totalmente dedicado ao conceito da Educação e Aprendizagem Intergeracional, pioneiro no Brasil. Essa perspectiva transcende os paradigmas da educação tradicional e tecnicista, ampliando o campo das relações entre educando e educador. É a forma democrática de apresentar o mundo como possibilidades de mudança, pois não nos detemos nos saberes acabados e determinados. Continuando na proposta, em 2021 foi realizado o curso de Formação Piloto de educadores do Centro Intergeracional Sarah Gomes, com um total de 60 horas ministrado de forma online e coordenado pela Dra. Neila Osório, coordenadora da UMA/UFT. O artigo aqui expõe o desenvolvimento e os resultados da criação do Centro, além de apresentar as táticas inovadoras do projeto como um todo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Intergeracional, Formação de Professores, Aprendizagem ao Longo da Vida.

INTRODUÇÃO

O cenário demográfico, cultural e social verificado no Brasil no decorrer dos últimos anos sofreu alterações que produziram consequências muito relevantes nas relações intergeracionais. Enxergamos que, com o passar dos anos, houve uma distância relacional entre as gerações mais velhas e as mais novas.

A gerontologia social busca pela retirada do velho da condição de invisibilidade, reconhecendo-lhes direitos e obrigações, sendo reconhecidos como capazes de assegurar condições de cidadania plena e qualidade de vida, superando limites, tornando possível e de forma saudável e produtiva a integração entre gerações.

Nas sociedades atuais encontramos cada vez menos locais e momentos de encontro entre gerações, isto resulta na criação de preconceitos e estereótipos sociais e segregação por idades. Frente a isso entendemos ser imperativo criar novas formas de intervenção social que promovam a Educação Intergeracional.

Para nós da Universidade da Maturidade – UMA/UFT, estabelecer relações intergeracionais promove o respeito, a participação e a ação entre pessoas independentemente da sua idade, como também desenvolve a construção antecipada da importância de um envelhecimento ativo às novas gerações, com o poder de contar com o apogeu de todos os ciclos de vida.

A educação intergeracional se apresenta, com acuidade crescente, como um efetivo metodologia de aprendizagem para preencher a lacuna entre as gerações, proporcionando uma abordagem pedagógica ambiente de troca de experiências, conhecimentos e valores entre crianças e idosos (COURTIN & KNAPP, 2017).

De acordo com Orte Socías et al., (2018), programas pedagógicos intergeracionais são:

Uma forma de intervenção social, cujo elemento-chave é a educação intergeracional, uma abordagem pedagógica não formal e informal que conecta diferentes gerações ao redor do dia a dia temas, facilitando a transferência e troca de conhecimentos, habilidades, habilidades e recursos, permitindo que diferentes gerações experimentem semelhanças e diferenças, aprendendo não apenas sobre os outros, mas também sobre si mesmos.

Em outras palavras, práticas pedagógicas intergeracionais têm o propósito de estabelecer e fortalecer canais significativos e momentos de encontro entre os mais jovens e os mais velhos, que se configuram como contextos desafiadores e indutores de aprendizagem para todos.

A formação piloto de educadores do centro intergeracional Sarah Gomes traz em seu bojo a perspectiva intergeracional de envelhecimento e objetiva, a partir de bases teóricas e pragmáticas sobre o tema, instrumentalizar e capacitar profissionais da educação e de outras categorias em geral, para atuarem no planejamento, na execução e na avaliação de programas intergeracionais pautados na promoção do envelhecimento ativo e digno.

O curso urge como uma estratégia para a união de gerações, sendo este considerado um tema de relevância global. Dessa forma, a UMA/UFT se consolida como uma tecnologia social, que promove práticas entre gerações que fortalecem relações de afeto, promovendo o respeito, a participação e a ação entre pessoas independentemente da sua idade, desenvolvendo antecipadamente o sentimento de valorização com respeito a todos os ciclos da vida.

Neste experimento de aprendizagem, os colegas até então desconhecidos uns para os outros, criaram uma identificação imediata em torno da proposta central que é a inovação educacional, unindo gerações distintas. Apesar dos receios iniciais no âmbito pessoal e relação

pedagógica, logo isso seria superado e resultaria em um contexto motivacional de aprendizagem.

A construção de um Centro Intergeracional envolve não só a relação entre as gerações, mas também, a colaboração entre atividades e serviços, assim como o desenvolvimento de atividades benéficas para todos os participantes. O Centro Intergeracional Sarah Gomes contribuirá para a promoção de uma sociedade mais justa, com relações de “interajuda” e de solidariedade, proporcionando acesso a um ambiente social e cultural voltado para a melhoria da qualidade de vida no estado do Tocantins.

Teve como objetivo: oferecer subsídios teóricos e práticos no intuito de colaborar com a formação continuada e com a capacitação de profissionais capazes de responder às demandas sociais ligadas ao envelhecimento populacional com foco na educação intergeracional.

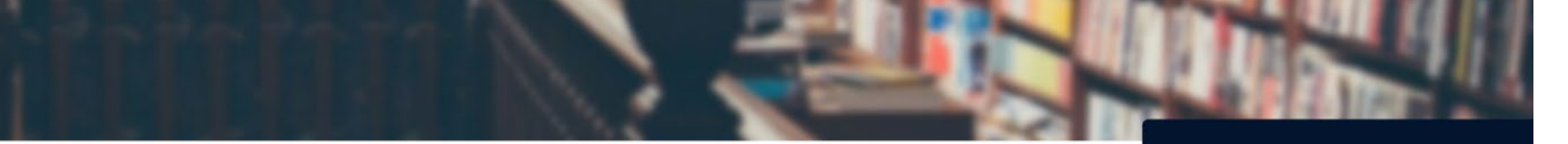
A formação piloto de educadores do centro intergeracional Sarah Gomes traz em seu bojo a perspectiva intergeracional de envelhecimento e objetiva, a partir de bases teóricas e pragmáticas sobre o tema, instrumentalizar e capacitar profissionais da educação e de outras categorias em geral, para atuarem no planejamento, na execução e na avaliação de programas intergeracionais pautados na promoção do envelhecimento ativo e digno.

METODOLOGIA

A utilização de metodologias ativas de ensino foi o principal caminho de execução dos objetivos, correlacionando as questões teóricas com situações práticas vividas em experiências reais. Utilização de vídeos, documentários, filmes e reportagens de jornais e revistas atuais, contextualizando a problemática à realidade do Brasil. Leitura de artigos científicos com estímulo às discussões que confrontem a teoria à prática. Aulas práticas-produção de trabalhos acadêmicos (resumos, revisão de literatura, projeto de tecnologia social, produtos educacionais); Seminários em sala com apresentação do projeto prático ligado ao tema da extensão.

O curso versou o conceito de intergeracionalidade, educação especial, Educação, Assistência e Saúde, arte, cultura e ciência, para a criação do Centro Intergeracional Sarah Gomes tendo como público-alvo filhos de servidores e de alunos da UFT, acadêmicos da UMA e crianças de baixa renda que frequentam as redes públicas de ensino, tanto Municipal quanto estadual, em um eterno processo de Aprender é Desaprender e Aprender.

Capacitar acadêmicos da UMA, graduação, mestrado e doutorado e profissionais em geral para atuarem nas áreas do envelhecimento e da educação intergeracional, compreender e



responder de forma crítica e criativa às situações que se apresentam no âmbito da prática profissional:

- Discutir a transição demográfica e epidemiológica da população brasileira;
- Apresentar ao aluno o processo de envelhecimento humano fisiológico e suas implicações orgânicas e psicossociais;
- Correlacionar o processo de envelhecimento aos principais desafios enfrentados por este segmento populacional;
- Desenvolver a reflexão teórica-crítica acerca de questões inerentes ao curso de vida no contexto social brasileiro: processo saúde-doença, morte, envelhecimento e sociedade, envelhecimento e trabalho, processos de exclusão social, sociabilidade na esfera sócio familiar
- Conhecer a rede de atenção e apoio ao envelhecimento em diferentes campos (saúde, cultura, lazer, entre outros), bem como os direitos sociais assegurados ao idoso na sociedade brasileira;
- Promover a compreensão de fundamentos conceituais referentes ao envelhecimento, gerontologia e intergeracionalidade;
- Conhecer os fundamentos da Educação Intergeracional;
- Capacitar o aluno para a elaboração e execução de projetos com o foco nas particularidades e necessidades da pessoa idosa.

Por conta da Pandemia da COVID-19, o curso foi ministrado totalmente online o curso focou na utilização de metodologias ativas de ensino, correlacionando as questões teóricas com situações práticas vividas em experiências reais, desenvolvendo o conceito de aprender, desaprender e reaprender de forma virtual.

Estando longe e ao mesmo tempo perto, os organizadores utilizaram vídeos, documentários, filmes e reportagens de jornais e revistas atuais, contextualizando a problemática à realidade do Brasil. Reconhecemos e entendemos que devemos aproveitar todas as situações que a dinâmica escolar oferece e proporciona estímulo a atividades de atividades comunicativas, o mais próximo possível da realidade do contexto.

Foram realizadas ainda a leitura de artigos científicos, com estímulo às discussões que confrontem a teoria à prática. Para as aulas práticas houve produção de trabalhos acadêmicos (resumos, revisão de literatura, projeto de tecnologia social, produtos educacionais), culminando em Seminários online com apresentação do projeto prático ligado ao tema da extensão.

REFERENCIAL TEÓRICO

Cabral e Marcuch (2016), a emergência intergeracional é necessária, cria espaços de partilha entre as gerações, foca assim numa educação intergeracional que vise o desenvolvimento, partilha, aquisição de novos saberes e competências. A aprendizagem intergeracional alcança uma maior compreensão das outras gerações. Reduzido de estereótipos negativos é geralmente alcançado.

Tanto as gerações mais velhas como as jovens relatam que as atividades de aprendizagem os ajudam a entender a vida uns dos outros e têm uma vida mais positiva percepção um do outro. Projetos intergeracionais tem a finalidade de: facilitar e garantir que as pessoas de diferentes gerações aprendam, desenvolvam e compartilhem conhecimentos, competências, habilidades, atitudes e valores e se transformem na relação umas com as outras (VILLAS-BOAS, OLIVEIRA, RAMOS & MONTERO, 2016, p.133).

O Centro Intergeracional Sarah Gomes contribui para a promoção de uma sociedade mais justa, com relações de solidariedade e co-educação, proporcionando acesso a um ambiente social e cultural voltado para a melhoria da qualidade vida no Estado do Tocantins.

Vamos ao encontro também do Estatuto do Idoso, Lei nº 10.741, que, no artigo 22, expressa a necessidade de inserir conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso, nos currículos de ensino formal, afim de eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria

A aprendizagem intergeracional funciona melhor com atividades de aprendizagem alternativas, não em sala de aula tradicional ou ensino em grupo. Muitas atividades de aprendizagem intergeracionais são construídas em torno de um projeto específico, como a coleta de conhecimento sobre edifícios locais ou história da família.

Isso pode levar ao desenvolvimento de habilidades associadas, tais como: TIC, escrita criativa, produção de vídeo, habilidades de apresentação, habilidades de mentoria (ORTE SOCÍAS, 2018).

Além de provedores de aprendizagem, outros grupos de profissionais também precisam de apoio para fornecer aprendizagem para pessoas mais velhas. Isso inclui profissionais de carreira e de centros de aconselhamento para que possam responder melhor às necessidades dos idosos desempregados; profissionais de saúde para que possam responder de forma mais eficaz às necessidades dos idosos (como fornecer informações sobre uma vida saudável); e

profissionais de enfermagem para fornecer oportunidades de aprendizagem no cuidadocasas (CUTLER, 2009; CEDEFOP, 2011).

O treinamento de professores, tutores e mentores voluntários garante um impacto abrangente onde permite que os idosos ajudem outros idosos na aprendizagem. Isso deve ser apoiado portreinamento e suporte para oferecer programas de aprendizagem.

Para Patrício & Osório (2012), os programas intergeracionais constituem veículos sociais que criam um intercâmbio intencional e contínuo de recursos e aprendizagem entre as gerações mais velhas e mais novas. Em suma, trata-se de "engajamento intergeracional" - toda a gama de maneiras pelas quais jovens e adultos mais velhos interagem, apoiam e cuidam uns dos outros (KAPLAN e HATTON-YEO, 2011).

Atividades de aprendizagem bem-sucedidas fornecidas por voluntários e pela comunidadeorganizações têm sido sustentadas por apoio financeiro para o treinamento de voluntários e educadores. Usando abordagens de ensino testadas e materiais de treinamento paraprogramas de aprendizagem e desenvolvimento de ensino à distância on-line não é bem desenvolvido parapessoas mais velhas em comparação com a aprendizagem para pessoas mais jovens.

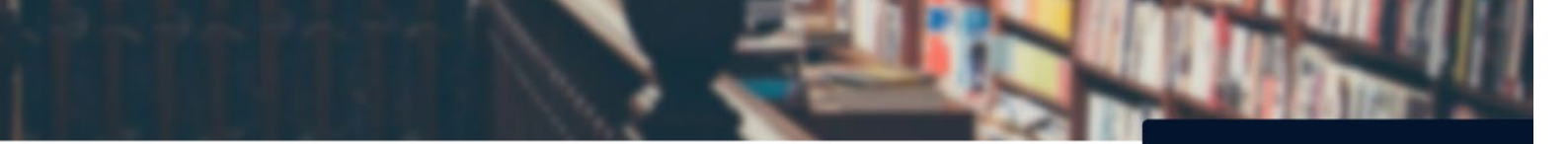
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Algumas questões emergem a partir dos resultados iniciais deste estudo e sugerem alguns caminhos para a continuidade da pesquisa, em especial sobre a formação de educadores, os desenhos de práticas pedagógicas principalmente em relação às atitudes e ao contato intergeracional quando idosos e jovens aprendem juntos.

O próximo curso será baseado em atividades de projeto (contação de histórias, tradições, gastronomia, artes, literatura e música) para que possam ser desenvolvidas na prática, ambientando interesses comuns para que tenham mais oportunidades de aprender juntos.

A aprendizagem intergeracional bem-sucedida atende às necessidades de desenvolvimento adequadas à idade de jovens e adultos, é relacional e recíproca, aproveitando os pontos fortes e ativos de cada geração (KAPLAN e HATTON-YEO, 2011).

Os programas intergeracionais constituem veículos sociais que criam um intercâmbio intencional e contínuo de recursos e aprendizagem entre as gerações mais velhas e mais novas (PATRICIO e OSÓRIO, 2012)



Nas aulas do curso de formação piloto ficou evidente que o Centro Sarah Gomes irá trabalhar com um aprendizado novo, valorizando inclusive as vivências de cada criança e dar aos velhos oportunidade para que possam estudar e contribuir com a dinâmica da sociedade.

É preciso acima de tudo, sermos capazes de nos colocarmos diante dos desafios de aprender a desaprender, quebrando as velhas convicções e formas, reaprender com humildade a olhar o mundo ao nosso redor e ter a lucidez de perceber para que possamos ter uma sociedade mais justa e humanizada, com foco nas relações entre os seres humanos de velhos e Crianças, acredito que a empatia deve estar no nosso interior.

Ao longo do curso alguns pontos puderam ser observados: os programas intergeracionais em cada país evidenciaram muitos resultados positivos que se refletiram em todos os países analisados. Os estudos de caso demonstraram que o planejamento de longo prazo para Programas Intergeracionais foi essencial para permitir tempo de formação de voluntários e construção de relacionamento entre os idosos, as crianças e os facilitadores. Em Relação ao sucesso do programa é possível concluir que:

- A equipe deve ter as habilidades e o treinamento adequados para trabalhar com ambas as gerações.
- Os participantes devem ter treinamento e preparação completos antes de se envolverem em qualquer atividade intergeracional.
- As atividades devem ser focadas no desenvolvimento de relações entre as gerações, devem atender às necessidades de todos os participantes (tanto mais jovens quanto mais velhos), oferecer benefícios mútuos e ser apropriado para ambas as gerações.

Em suma, os professores envolvidos podem adaptar as atividades intergeracionais às circunstâncias de sua escola e às necessidades curriculares que vivenciam. De forma a envolver todos os participantes em atividades intergeracionais, é necessário garantir um treinamento eficiente, para garantir que estes atores estejam confortáveis e confiantes na sala de aula (e fora dela), e também que tenham os conhecimentos necessários para assumir todas as funções que a sua participação requer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na sociedade contemporânea encontramos cada vez menos locais e momentos de encontro entre gerações. Isto resulta na criação de preconceitos e estereótipos sociais e segregação por idades, devemos criar novas formas de intervenção social que promovam a Educação Intergeracional.

Melhorar a capacidade de professores e e voluntários que trabalham com aprendizagem intergeracional aumenta a qualidade e a quantidade das possibilidades de ações e práticas intergeracionais possíveis de ser aplicadas na realidade que vivemos.

Este estudo ilustra como as oportunidades de aprendizagem não formal por atividades intergeracionais podem contribuir para ações educacionais de bem-estar, para ajudar a avaliar as experiências de vida e habilidades, aumentar a compreensão entre as gerações e ter um impacto positivo nas relações intergeracionais.

Os professores devem trabalhar em colaboração, com iniciativa e autonomia, para poder ofertar possibilidades diversas de diálogo, respeito pelo próximo, interesse em saber, tarefas compartilhadas e responsabilidades e atenção a todos os alunos. Por fim, o uso de TICs fomenta o trabalho cooperativo, pesquisa de informação, desenvolvimento de estratégias inovadoras e trabalho online em situações especiais que exigem distanciamento.

Para futuros trabalhos recomenda-se que, a capacitação deve incluir o fornecimento de materiais práticos de treinamento para que os mais jovens e os mais velhos atuem como tutores e co-tutores, treinadores ou mentores voluntários, bem como a produção e testes de ensino específicos para cursos de aprendizagem intergeracionais.

O aluno deve ser o protagonista de seu próprio aprendizado e as metodologias mais adequadas são experimentação, trabalho em equipe e autoavaliação. Nesse sentido, recomenda-se o uso da metodologia ativa, que permite que os alunos alcancem uma aprendizagem significativa e os ajude a envolver-se em todo o processo ensino-aprendizagem.

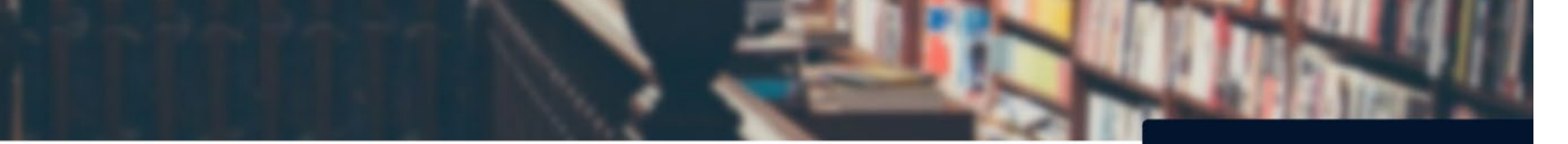
REFERÊNCIAS:

CABRAL, Maria da Luz Leite; MACUCH, Regiane da Silva. Solidariedade intergeracional: perspectivas e representações. **CINERGIS: Revista do Departamento de Educação Física e Saúde e do Mestrado em Promoção da Saúde da Universidade de Santa Cruz do Sul / Unisc**, Vol. 18, n. 1. 2016

CEDEFOP. Working and Ageing: Guidance and Counselling for Mature Learners. **European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP)**, Luxembourg. 2011

COURTIN, Emilie; KNAPP, Martin. Social isolation, loneliness and health in old age: a scoping review. **Health and Social Care in the Community**, 25, 3, Pp. 799-812. 2017

CUTLER, David. Ageing Artfully: Older People and Professional Participatory Arts in the UK. **Baring Foundation**. 2009



KAPLAN, Matthew.; HATTON-YEO, Alan. **Intergenerational Forums: A Collaborative Community Approach to Developing an Intergenerational Agenda.** 2011

ORTE SOCIAS, Carmen; BALLESTER BRAGE, Lluís; PASCUAL BARRIO, MaríaBelén; GOMILA GRAU, Maria Antònia; AMER FERNÁNDEZ, Joan Alfred. Las competencias de los formadores en el Programa de Competencia Familiar: un programa de educación familiar basado en la evidencia. **Revista complutense de educación.** Madrid, 2018, v. 29, n. 3; p. 651-663. 2018

PATRÍCIO, Maria; OSÓRIO, António. Inclusão digital com aprendizagem intergeracional. **Challenges 2015: Meio Século de TIC na Educação, Half a Century of ICT in Education.** 2015

VILLAS-BOAS, Susana; OLIVEIRA, Albertina; RAMOS, Natália; MONTERO, Inmaculada. Educação Intergeracional no quadro da educação ao longo da vida: Desafios Intergeracionais, Sociais e Pedagógicos. **Investigar em Educação - II^a Série,** n 5. 2016.

CAPÍTULO 44

CLASSE HOSPITALAR: INTERAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO SAÚDE E - UMA RELAÇÃO MULTIPROFISSIONAL, ENGAJAMENTO PARA QUALIDADE INCLUSIVA

Genilda Alves Nascimento Melo
Alyne Martins Gomes
Marilu dos Santos Borba
Joana Angélica Oliveira Campos

RESUMO

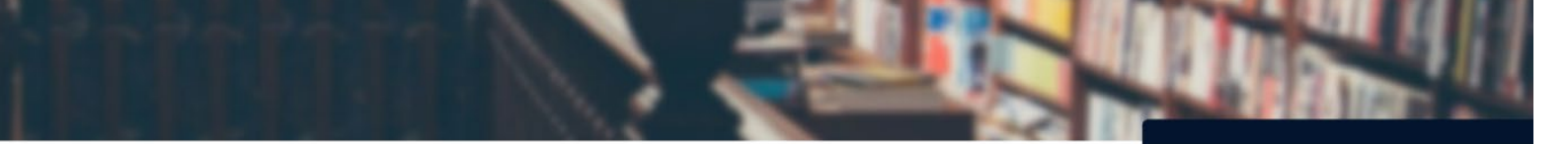
A proposta desta pesquisa é discutir sobre o trabalho conjunto entre o professor da Classe Hospitalar e a Equipe Multiprofissional do Hospital, com objetivo de o professor que tenha conhecimento do estado de saúde do paciente; para que saiba quais melhores estratégias devam ser utilizadas no desenvolvimento da aula, que venham possibilitar maior adequação; visando preservar a estado físico e emocional do estudante, bem como garantir uma aprendizagem significativa. Esta pesquisa põe em necessidade paralela o desempenho pedagógico do professor e o trabalho técnico da Equipe Multiprofissional, já que Educação e Saúde têm objetivos em comum: cuidar do desenvolvimento do sujeito: físico, emocional, cognitivo, social e espiritual. O método foi qualitativo, onde se valorizou a subjetividade e o respeito mútuo; de caráter bibliográfico, visto que tomou por base teóricos da literatura pertinente atual. Resultados apontam para a interrelação entre os profissionais do ambiente hospitalar e os professores da Classe Hospitalar para garantir direitos de aprendizagem do estudante em estado de adoecimento.

PALAVRAS-CHAVES: Educação Hospitalar, Interdisciplinaridade, Inclusão Social.

INTRODUÇÃO

Muito se tem falado de Educação em Saúde como formação específica para o uso de métodos que estimulem prevenção de doenças, engajamento das pessoas na defesa de algum tema impactante; assuntos relacionados a qualidade de vida; como também ações que venham assegurar bom atendimento as pessoas, quando internadas. No entanto, pouco se sabia e se divulgava até final do século XX, a Educação em sentido formal, ambientar-se em local tão inóspito, como hospital; tão pouco, propor parceria e desenvolver-se em atividades como complementaridade da formação integral do/a sujeito/a.

No cenário do século XXI, a Educação Hospitalar aparece como assunto de grande relevância, na observação de direitos e garantias à Educação deste século. A Classe Hospitalar emerge como elemento disruptivo, uma força operante de Política Pública, com a patente de Educação Especial (BRASIL, 2002), atravessa as fronteiras, rompe com os muros da Escola Tradicional e se instala em ambientes de tratamento de doenças e cuidados com a Saúde, o que



representa uma das complexidades da atualidade (MORIN, 2015); com objetivo de assegurar direitos constitucionais para as pessoas em estado de adoecimento, que precisam ser hospitalizadas e afastadas da unidade escolar; valorizar as diferenças; dando um passo em direção a inclusão social.

Entretanto, para que as/os estudantes tenham acesso a esses direitos, é preciso que haja união entre a equipe multiprofissional do hospital e o professor da Classe Hospitalar, visto que o estudante está sob condições especiais, tutelado pela equipe hospitalar. O diálogo e interação proporcionarão meios para que o professor organize estratégias de atendimento de acordo com condições físicas e emocionais da/do estudante. Vale ressaltar que, apesar de a Educação e a Saúde estarem em campos bem distintos, dentro do ambiente hospitalar, a Educação atua como parceira em busca da garantia do bem-estar físico, emocional e cognitivo. Portanto, esta pesquisa traz como objetivos principais discutir que Educação e Saúde são campos distintos, entretanto deverão dialogar com vistas a formação integral do sujeito e arrazoar que professor e equipe multiprofissional possuem uma relação de complementaridade, quando o foco é a educação integral das/dos sujeitos.

O ambiente hospitalar é espaço, onde recebe pessoas de vários lugares, com diversos tipos de hábitos, com diversos tipos de doenças, mas com um só objetivo: ser curadas. Este ambiente também, maioria das vezes, serve de abrigo, amparo; tem como função principal salvar vidas. Em razão disso, passa a agir de forma impessoal para resguardar o direito de uma certa igualdade no tratamento.

Entretanto, a hospitalização é um período que, se tratando de um estudante, fica afastado da família, dos amigos, também fica longe da escola e precisa, portanto, precisa desenvolver habilidades necessárias para vencer esse “abandono”¹⁶. Assim, é necessário que desenvolva a afetividade, a psicomotricidade e pedagogicamente a cognição. Dessa forma, “o atendimento hospitalar precisa compreender o ser humano, o corpo e a realidade social o indivíduo doente e não pensar o doente como um corpo ‘passivo’, ‘pobre’ ou ‘inválido’, que pode ser controlado.” (SANSÃO; FERNANDES, 2019, p.64)

O docente da Classe Hospitalar precisa entrar em ação. Ele não é apenas um simples professor; nesta instância, passa a ser um mediador entre a Educação e a Saúde, agindo de forma multi/inter/transdisciplinar. As diversas ciências que serão levadas ao conhecimento do estudante estão no campo multidisciplinar, mas precisam da interrelação entre esses saberes,

¹⁶ Traz o sentido de desamparo

assim como a integração entre as equipes de trabalho do hospital e a equipe pedagógica para que aconteça o transdisciplinar: atingir a formação física, biológica, emocional, social e espiritual do estudante.

Esta é uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, sobre a interação entre Saúde e Educação na relação multiprofissional, como engajamento para produzir inclusão na Educação Hospitalar, com objetivo de mostrar que o trabalho interdisciplinar, envolvendo a equipe multiprofissional do hospital e o professor em uma Classe Hospitalar, é essencial para que o estudante tenha um desenvolvimento integral, mesmo em estado de adoecimento, afastado da unidade formal de ensino, por longos dias. A investigação foi realizada em livros físicos e on-line e revistas no período publicado entre 2002 e 2020 que auxiliaram na maior compreensão de que maneira o diálogo entre os profissionais da saúde e o professor da Classe Hospitalar poderá contribuir na formação do estudante hospitalizado.

Dessa forma, a opção por esse tipo de abordagem se deu pelas possibilidades, vieses na investigação e questionamentos trazidos pelo cotidiano, já que o intersubjetivo e a reflexão sobre vários elementos da pesquisa permitem a interatividade entre o pesquisador e o pesquisado (MINAYO e GUERREIRO, 2014); como também, verificar a necessidade de ampliar as pesquisas sobre o assunto a ser investigado. A coleta de dados foi realizada por meio de leituras, o que foi compondo o objeto da pesquisa, permitindo uma dialética entre os autores arrolados.

A INTERSUBJETIVIDADE ENTRE A EDUCAÇÃO E A SAÚDE

A garantia da Educação Hospitalar é uma ferramenta proposta legalmente para que a criança e o adolescente tenham continuidade do processo educativo, através do acompanhamento pedagógico/educacional, a fim de manter os hábitos de estudo; fortalecer a autoestima, contribuir para que o estudante reduza a ansiedade; impedir que o estudante perca a relação com a escola; reforçar o desenvolvimento físico, biológico, cognitivo, emocional, social e espiritual; reduzindo, portanto, os danos causados pelo tempo de afastamento da escola.

Sendo assim, é de responsabilidade da comunidade acompanhar os processos educacionais para a garantia desse direito. A princípio, a equipe pedagógica deverá ser apresentada para a comunidade hospitalar: gestão, administrativo, médicos, enfermeiros, técnicos, pessoal de apoio, todos precisam estar cientes e compreenderem a importância da Classe Hospitalar para a saúde dos hospitalizados, a fim de que aqueles cooperem no desenvolvimento das ações do corpo pedagógico/educacional da Classe Hospitalar. Esse

diálogo objetiva recuperar o estado socioemocional do estudante, de acordo com Jucélia Granemann (2017).

Portanto, o cuidado com materiais dos estudantes é de essencial importância, já que estão adoecidos, muitas vezes, esquecem em determinados lugares. Dessa forma, a equipe que organiza o ambiente, precisa estar atenta para ajudar o estudante na guarda desses materiais; a organização e limpeza do ambiente precisam estar sob um olhar vigilante. Trazendo para cotidiano das pessoas, uma coisa é arrumar uma casa no dia a dia; outra coisa é arrumar essa mesma casa para a chegada de uma pessoa que muito se espera.

Trazendo esse princípio para o trabalho em uma Classe Hospitalar, se a equipe de trabalho do Hospital pensar na Classe Hospitalar como elemento integrado e essencial a recuperação do estudante terá outra visão de como será o ambiente para que o estudante tenha a vida transformada, visto que o ensino nesta classe tem funções diversas, como: resgatar as subjetividades, ressignificar o espaço hospitalar; transformar o ambiente triste e com presságios de morte em espaços de experiências alegres, saúde e vida; reintegrar o estudante no retorno escolar. Portanto, Maria Mutti (2016) entende que,

A complexidade na construção do saber em todos os segmentos, no ensinar para este cenário, supõe comunicação, parceria, desafio, autonomia e exercício da cidadania [...] e ao observar os estudantes hospitalizados em tratamento de saúde, vislumbra-se a possibilidade de atitudes éticas, as quais buscam a aprendizagem com criatividade e sensibilidade, necessárias para alcançar o cuidado humanizado. (MUTTI, 2016, p.132, 133)

UM TRABALHO COMPLEMENTAR NA RELAÇÃO PROFESSOR E OS SUJEITOS MULTIPROFISSIONAIS NA CLASSE HOSPITALAR

A formação do professor da Classe Hospitalar precisa retomar modelos que há muito foram esquecidos, como no modelo grego, que trazia a ideia de ver a educação de maneira transdisciplinar; ele considerava o ser humano como um complexo formado de razão e emoção, ao lado da intuição; do físico, mas também alma e espírito. É preciso que haja também o resgate da dimensão feminina das coisas: o cuidar, o proteger, o preservar, que devem ser trabalhados junto com a dimensão masculina, a razão, para eliminar a fragmentação. Assim,

É expressamente importante que busquemos novas propostas educacionais que façam com que o processo educativo visualize novos horizontes, com o enlace maior, mais abrangente em relação a formação do educando e do educador, baseados no paradigma da complexidade, na completude da educação holística.” (MUTTI, 2016, p.125)

Neste aspecto, vê – se Educação e Saúde em campos específicos, mas em constante diálogo. Dessa forma, o professor deverá ter informações básicas sobre o trabalho das outras equipes, para que novos conhecimentos sejam formados, como por exemplo, sobre a área da

Psicologia, Serviço Social, Enfermagem, Farmácia, Nutrição, Fisioterapia, até mesmo na área Médica. Isto se torna imperativo que haja um encontro entre esses profissionais e o professor, a fim de que as ações do professor colaborem para formação integral do estudante/paciente.

Tratando sobre este assunto, Ludmila Jesus e Waldirene Rosa (2020) propõem o desenvolvimento de um trabalho interativo, a saber: o Assistente Social deverá verificar junto a família da criança ou do adolescente se está matriculado em alguma Escola, trazer a informação para a equipe Pedagógica; cuidar também de buscar junto a órgãos oficiais a possibilidade de doação de lentes para os estudantes com dificuldade para leitura, em razão do tratamento.

Orientando sobre este trabalho conjunto, Jucélia Granemann (2017) sugere que o professor deva conhecer os efeitos emocionais e do impacto da doença na família, precisando, dessa forma, que a área da Psicologia oriente, para que o professor entenda e saiba os momentos em que deverá levar o conteúdo, como estruturar e quais as estratégias para chegar até o estudante. A equipe de enfermagem deverá atuar junto ao professor, informando sobre a rotina para que o docente se organize, quanto ao tempo de trabalho com o estudante. Esta equipe também deverá disponibilizar o prontuário do estudante diariamente para que o professor saiba as condições físicas e emocionais a cada dia.

A equipe de nutrição poderá buscar auxílio do professor para promover atividades especiais, ao mesmo tempo, que o professor deve aliar estratégias disciplinares de apresentação do conteúdo em aula sobre alimentação saudável e qualidade de vida; organização de exposição, montagem de painel, divulgação através de *cards* com objetivo de potencializar o conhecimento sobre saúde e bem-estar, como também tornar mais atrativa e aceita a alimentação; visto que, um dos maiores desafios do hospitalizado é compreender a importância da alimentação diferenciada que lhe é servida.

O diálogo com a equipe médica fará com que o professor tome conhecimento do quadro clínico dos estudantes, para saber como agir, em momentos que o estudante tenha alguma crise, a quem recorrer diante de uma intercorrência; compreender aspectos éticos da doença; tudo isso para garantir uma educação de qualidade, com estratégias e conteúdos significativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interação entre as equipes multiprofissional do Hospital e as equipes pedagógica e docente, que atuam na Classe Hospitalar é um dos aspectos essenciais para que haja uma educação inclusiva. Educação e Saúde são dois campos bem definidos e distintos, mas

apresentados como ponto fundante para o ser humano. O direito à Educação é declarado como dever do Estado e da Família, devendo ser promovida e fomentada em colaboração com a Sociedade, o que traz um status de essencialidade. De igual modo, o direito à Saúde deve ser garantido de forma coletiva e igualitária, por meio de políticas públicas para proteção e promoção da vida. Assim, necessariamente elas devem estar juntas para o bem-estar integral do sujeito.

Portanto, o surgimento da Classe Hospitalar vem em cumprimento a essa demanda legal, garantir que a criança, adolescente ou jovem, em estado de adoecimento, mantenha viva a esperança de que o trauma que passa é temporário; manter o vínculo com a escola e desenvolver as habilidades educacionais necessárias no período de afastamento por doença.

Entretanto, haverá eficácia no trabalho pedagógico desenvolvido, se houver diálogo entre as equipes de trabalho do hospital e a pedagógica da Classe Hospitalar, já que o professor deve apresentar estratégias que liguem a vida cotidiana do estudante, para que haja vínculo entre a escola, o estudante e o ambiente hospitalar. Dessa forma, “se a escola deve ser promotora da saúde, o hospital pode ser mantenedor da escolarização, pois esta indica criação de hábitos, respeito à rotina; fatores que estimulam a autoestima e o desenvolvimento da criança e do adolescente, (GRANEMANN, 2017, p.9)

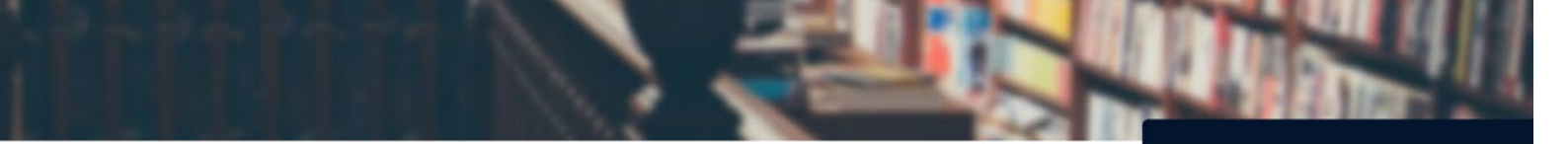
Investigar sobre este assunto veio trazer uma nova visão sobre o relacionamento entre a equipe multiprofissional do hospital e a equipe pedagógica da Classe Hospitalar e venha ser estabelecido, de forma que decisões em conjunto possam ser todas para melhorar o trabalho coletivo neste ambiente. Além do mais, põe em evidência a necessidade de outras pesquisas para maior aprofundamento na temática abordada.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações.** Brasília: MEC/SEE, 2002.

GRANEMANN, J.C. **Classe Hospitalar: sistemática de atuação e de funcionamento.** Espírito Santo: Revista Educação Especial em Debate, UFES, 2017. V.2, nº 3, Jan./Jun. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/17830>. Acesso em: 22.08.2021

JESUS, L.K.A; ROSA, W.A. **Importância do trabalho do Pedagogo Hospitalar junto a equipe multidisciplinar.** Revista Educação, Saúde & Meio Ambiente, Vol. 1, Ano 4, nº 7, 2020.



Disponível em: <https://www.unicerp.edu.br/revistas/educsaudememoamb/20201/artigo1.pdf>
Acesso em: 22.08.2021

MINAYO, M. C. S.; GUERRIERO, I. C. Z. **Reflexividade como éthos da pesquisa qualitativa**. Revista Ciência e Saúde Coletiva. Abril de 2014.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento Complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 5 ed. Porto Alegre: Salina, 2015.

MUTTI, M.C.S. **Pedagogia Hospitalar e Formação Docente: A Arte de Ensinar, Amar e Encantar**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

Olhares da Educação:

Ações, rupturas e conhecimento
na construção de saberes coletivos

**Cristiana Barcelos da Silva
Andrelize Schabo Ferreira de Assis
Patrícia Gonçalves de Freitas
Organizadoras**



2022

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

Olhares da Educação:

Ações, rupturas e conhecimento
na construção de saberes coletivos

Cristiana Barcelos da Silva
Andrelize Schabo Ferreira de Assis
Patrícia Gonçalves de Freitas
Organizadoras



2022